UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Aline de Andrade Rodrigues

Entre a atrofia e a dilatação dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina: as determinações que orbitam a oferta dos cursos no estado

Florianópolis
2023

Aline de Andrade Rodrigues

Entre a atrofia e a dilatação dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina: as determinações que orbitam a oferta dos cursos no estado

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social, Direitos Humanos e Questão Social.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Vania Maria Manfroi

Florianópolis

2023

Rodrigues, Aline de Andrade
Entre a atrofia e a dilatação dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina :as determinações que orbitam a oferta dos cursos no estado / Aline de Andrade Rodrigues ; orientador, Vania Maria Manfroi, 2023.
261 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Serviço Social. 3. Educação Superior. 4. Mercantilização. 5. Neoconservadorismo. I. Manfroi, Vania Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

Aline de Andrade Rodrigues

Entre a atrofia e a dilatação dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina: as determinações que orbitam a oferta dos cursos no estado

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 29 de maio de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.ª Dr.ª Yolanda Aparecida Demétrio Guerra,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

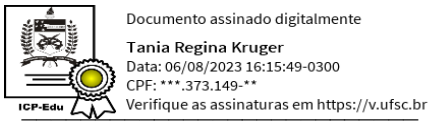
Prof.(a) Prof.ª Dr.ª Eveline Chagas Lemos
Universitat de Barcelona/Espanha

Prof.ª Dr.ª Maria Teresa dos Santos
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

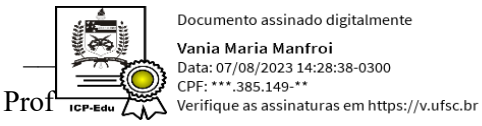
Prof. Dr. Jaime Hillesheim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.ª Dr.ª Clara Martins do Nascimento
Universidade de Pernambuco (UPE)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Orientadora

Florianópolis, 2023.

Ao meu pai, Pedro, in memoriam,
e à minha mãe, Téia,
pelo imenso desejo que tiveram de estudar
(sem ter sido possível!).

À Catarina, Emília e Irena,
aquelas que, sem saber, me levaram ao doutoramento.
E este é um aprendizado que partilhamos conjuntamente.

AGRADECIMENTOS

Sobre a redação dos agradecimentos, parece sempre ser aquele lugar que nunca será tocado por aqueles e aquelas que direta ou indiretamente fizeram parte de um processo que muitas vezes parecia solitário. Tenho a certeza comigo de que nunca foi. Do primeiro ao último minuto.

De todo o produto que enseja o transcurso desses anos e se materializa em um documento, estou convencida de que o tal agradecimento é quase que um momento último da redação e precisa ser feito, a título de remorar um tempo que dependeu tanto de uma única pessoa, mas que só foi possível por causa das condições, das presenças e da contribuição do trabalho pago e do não pago de tantas outras pessoas. Por isso, quero dizer obrigada!

Ao meu querido Pai, *Pedro da Téia*, in memoriam, que nos deixou há tão pouco tempo. Queria poder dividir contigo o findar de mais esse processo. Obrigada por ensinar o apreço pelos estudos, por descobrir e sair a conhecer o mundo, pelo exemplo de ser comunidade, de doação e por me ensinar, do teu jeito, a entender a importância da política.

Minha mãe, *Téia*, energia e amor que transbordam. Obrigada por tanto apoio afetivo e efetivo, daqueles apoios que as mulheres-mães dão às filhas, que também são mães e ao mesmo tempo estudantes, trabalhadoras, etc. Obrigada por ser tão especial, encantadora e contagiante.

Aos meus queridos irmãos, *Romário*, *Ana*, *Ronaldo* e *Leandro*, eu sou grata por dividir a vida com vocês e compartilhar as visões contraditórias que em alguns momentos temos, mas que só nos tornam ainda mais humanos.

Ao meu companheiro, *Evaldo*, pelos longos anos de parceria e apoio, eu sou grata, especialmente, pelo companheiro que te tornastes nesses tempos. Viver o mestrado e o doutorado juntos na mesma casa, no mesmo período, foi muito ímpar para nós e estou orgulhosa do produto que temos tirado de tanto aprendizado.

Às minhas amadas filhas, *Catarina*, *Emília* e *Irena* – amor infinito – obrigada por me permitirem amar tão intensamente. Obrigada por me permitirem descobrir tantas coisas com vocês, por saber que amar pode ter suas contradições e imperfeições, ainda que busquemos sempre o melhor. (Quero muito um tempo nosso, depois que o ato escrever não ocupe todo o tempo de descanso do trabalho! Tá?).

À minha cunhada *Camila*, à minha afilhada *Layla*, aos meus amados sobrinhos, *Pedro*, *Heitor*, *Davi* e *Lucas*, por comporem essa trama de afeto que é ser família. Com eles, *Maninho*, *Jaque* e *Manu*, também se envolvem na trama.

Às minhas cunhadas, *Sarah* e *Carol,* e ao cunhado *Vini* pelos bons encontros e momentos dessa vida que compartilhamos juntos.

Aos meus sogros, *Rosa* e *Zade*, por comporem também aquela rede de apoio incrível. Obrigada por compartilharem amor, cuidado, carinho e atenção, especialmente com minhas amadas filhas.

Aos colegas de doutorado, especialmente ao *Samuel*, à *Nalá*, à *Clara* e à *Renata*, pelos momentos tão especiais que compartilhamos.

Aos colegas de trabalho, assistentes sociais e residentes do HU/UFSC pela acolhida e pelo apoio para finalização do trabalho de tese.

Ao grupo de pesquisa *As condições de trabalho dos assistentes sociais: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais* por possibilitarem o aprendizado acadêmico e de vida, numa experiência ímpar de aproximação com o real. Obrigada pelo dividirem esse estímulo pela descoberta e por centralizarem seus estudos, a profissão e a formação profissional. Obrigada, *Vania*, *Maria Teresa*, *Jaime*, *Ana Ca*rtaxo, *Denise*, *Nalá*, *Bruna*, *Inez* e *Maria Regina*.

Agradeço ao CRESS/SC pelo apoio em todo processo de pesquisa, desde a coleta dos dados no sistema de credenciamento à parceria estabelecida para o processo de formação profissional dos/das assistentes sociais de Santa Catarina.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida durante o doutoramento sanduíche na Espanha (em 2020), através do Programa Institucional de Internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PRINT/PPGECT).

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), que viabilizou o doutoramento com dedicação exclusiva, por meio da concessão de bolsa de estudos.

A todos os professores do PPGSS/UFSC e DSS/UFSC pela dedicação e empenho que realizam na árdua tarefa da docência, particularmente, resistindo aos ataques históricos dirigidos à universidade pública.

Aos servidores da UFSC, em nome dos servidores Gabriela e Salezio, do PPGSS.

Às queridas professoras Yolanda Guerra, Eveline Chagas, Maria Teresa Santos e Clara Nascimento e ao querido professor Jaime Hillesheim, pelo aceite em participar da banca. Minha admiração pela dedicação que fazem à formação profissional e à educação superior e agradeço por participaram da banca, permitindo que eu recebesse as suas avaliações e contribuições.

À minha orientadora, Vania, com todo o carinho que tenho, um agradecimento especial. Agradeço pelo aprendizado acadêmico-científico, que se finca na crítica dialética da realidade, tecendo uma perspectiva firme sobre o mundo, mas sem dogmatizar o conhecimento. Há o que possa ser criticado, mas não há o que não possa ser lido. Agradeço a oportunidade desse encontro desde a graduação, que me permitiu aprendizado, trabalho, pesquisa, mais pesquisa, produção, trocas, afeto e apoio. Obrigada por tua dedicação à universidade, por tua militância, disponibilidade e companheirismo.

Àqueles que se dedicam em defesa da universidade pública e gratuita.

A todas aquelas e aqueles que trabalham diariamente em busca de sua sobrevivência, em busca de garantir o melhor para suas filhas e filhos, e contribuem para a construção diária do mundo. Que o fruto do trabalho coletivo, possa retornar a cada mão que o produz.

Vivendo, se aprende;
mas o que se aprende, mais,
é só fazer outras maiores perguntas.

(João Guimarães Rosa
Grande Sertões: Veredas)

RESUMO

A presente tese tem como objetivo compreender a reconfiguração dos cursos de Serviço Social em Santa Catariana e as implicações para a formação profissional. A pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental e privilegiou os dados do e-MEC. Para a compreensão do objeto, buscou-se identificar o processo histórico da oferta do curso no estado e suas respectivas instituições, buscando compreender as determinações político-econômicas e sociais que atuaram no percurso histórico, bem como as políticas de educação superior. Nesse processo, reconhece-se a particularidade catarinense, do Sistema ACAFE. Faz-se esse movimento analítico considerando a crise estrutural do capital como elemento importante e que está conexo ao papel dos organismos multilaterais que atuaram na administração do estado e na contrarreforma impelida às políticas sociais. Os capítulos seguem uma perspectiva cronológica de análise dos dados, trazendo análises da totalidade social e da particularidade catarinense. A análise dos cursos associados aos grandes conglomerados educacionais demonstra que o empresariamento da educação evidencia que o *neoconservadorismo* se configura como um dos produtos desse processo.

Palavras-chave: Serviço Social; Educação Superior; neoconservadorismo.

ABSTRACT

The present study aims to understand the reconfigurations of Social Work courses in Santa Catarina and their implications for professional training. The research was bibliographical and documental, focused on e-MEC data. In order to understand the object, the historical process of the course offering in the state and its respective institutions was identified, seeking to understand the political-economic and social determinations that acted in the historical trajectory, as well as higher education institutions policies. This analytical movement is made considering the structural crisis of capital as an important element that affects the administration of the state and the counter-reform driven to social policies. The chapters followed a chronological perspective of data analysis, bringing analyses of social totality and the specificity of Santa Catarina. The conclusion about the phenomenon of mercantilization of education shows that neoconservatism is configured as one of the products of this process.

Keywords: Social Work; Higher Education; neoconservatism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Serviço Social criados nos anos 2000 153
Quadro 2 – Cursos de Serviço Social criados a partir dos anos 2010 165
Quadro 3 – Cursos de Serviço Social de Santa Catarina criados sob a gestão do governo Bolsonaro 184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de IES de Santa Catarina ativas 187
Tabela 2 – Número IES privadas lucrativas criadas em Santa Catarina a partir de 1990 188
Tabela 3 – Organização acadêmica das IES de Santa Catarina 189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ADESSC	Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina
AI	Ato Institucional
ALAEITS	Associação Latino-Americana de Ensino e Pesquisa em Trabalho Social
AMPESC	Associação das Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional de Universidades Privadas
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONETS	*Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social*
COP	Faculdade Interativa
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DSS	Departamento de Serviço Social
EaD	Ensino a distância
EAPS	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EC	Emenda Constitucional
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

ESAG	Escola Superior de Administração e Gerência
FACC	Faculdade de Concórdia
FAED	Faculdade de Educação
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FAPEU	Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária
FAPOM	Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina
FEARPE	Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe
FECOMÉRCIO	Federação do Comércio do Estado de Santa Catarina; Federação das Associações Rurais do Estado de Santa Catarina
FEJ	Faculdade de Engenharia de Joinville
FEPESE	Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicos
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSSSC	Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina
FUNDESTE	Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste
FUNOESC	Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FVR	Fundação Vidal Ramos
GEPSS	Grupo de Pesquisa e Extensão em Serviço Social, Formação Profissional e Política Social da Amazônia
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
IES	Instituições de ensino superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mesorregião da Fronteira do Mercado Comum do Sul
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NUCRESS	Organizações de Profissionais Assistentes Sociais Inscritos no CRESS
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Educação para América Latina e Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PLAMEGs	Planos de Metas do Governo
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PPGECT	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PRINT	Programa Institucional de Internacionalização
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REPS	*Congreso de la Red Española de Política Social*
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC	Santa Catarina
SENAC	Departamento Regional do Serviço Social Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPEX	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
SESC	Departamento Regional do Serviço Social do Comércio
SESI	Departamento Regional do Serviço Social da Indústria
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNC	Universidade do Contestado
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde
UNIDAVI	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USAID	*United States Agency for Internacional Devolopment* – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USJ	Centro Universitário de São José

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20
2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, CAPITAL, TRABALHO E ENSINO SUPERIOR ATÉ OS ANOS 1980: OS PRIMEIROS MOMENTOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA 49
2.1 AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR E O SURGIMENTO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA 52
2.2 O SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: GÊNESE E CRÍTICA 62
2.3 A ORIGEM DO ENSINO SUPERIOR E DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: EXPRESSÕES DA ORGANIZAÇÃO DA ELITE CATARINENSE 64
2.3.1 O ensino superior em Santa Catarina e o primeiro curso de Serviço Social no estado 64
2.4 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ACAFE: RELAÇÃO COM AS DEMANDAS DO CAPITAL E DA ELITE CATARINENSE 70
2.5 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980 75
3 A CRISE ESTRUTURAL E A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RELAÇÃO COM OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA A PARTIR DOS ANOS 1990 ATÉ OS ANOS 2000 78
3.1 AS CRISES ECONÔMICAS NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA 78
3.2 A CRISE ESTRUTURAL E A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL 82
3.3 A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E O NEOLIBERALISMO: AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR 85
3.3.1 As reformas do estado sob o paradigma neoliberal 98
3.3.2 O paradigma neoliberal 99
3.3.3 As reformas da educação na América Latina: sob o imperativo dos organismos multilaterais 106
3.3.4 O protagonismo do Banco Mundial na reforma do Estado e da política de educação na América Latina 110
3.3.5 O Tratado de Bolonha e a reforma da educação na Europa 115

3.4 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 123
3.5 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA SOB OS PARÂMETROS DA REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO DOS ANOS 1990: O GOVERNO FHC 130
3.5.1 O contexto dos anos 1990 e a LDB 130
3.5.2 Os cursos de Serviço Social em Santa Catarina na década de 1990 132
3.5.3 O Serviço Social brasileiro nos anos 1990 138
3.6 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 2000: SOB A ÓRBITA DAS REFORMAS NEOLIBERAIS: GOVERNO LULA DA SILVA 143
3.6.1 A introdução da "aprendizagem para todos" por parte do Banco Mundial e as políticas para a educação 143
3.6.2 O cenário do Serviço Social catarinense nos anos 2000: o contexto do governo Lula 148
4 ENTRE A ATROFIA E A DILATAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA A PARTIR DOS ANOS 2010: RELAÇÃO COM O PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 160
4.1 CENÁRIO BRASILEIRO E CATARINENSE PÓS-2010 162
4.2 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O GOVERNO DILMA VANA ROUSSEF (2011-2016): A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL EM CONTEXTO DE GESTAÇÃO DO GOLPE 169
4.2.1 Os cursos de Serviço Social em Santa Catarina criados/iniciados no governo de Dilma 174
4.3 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O GOVERNO MICHEL MIGUEL ELIAS TEMER LULIA (2016-2019): O GOLPE COMO NECESSIDADE PARA RADICALIZAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E COMO FERTILIZANTE PARA O IRRACIONALISMO ULTRALIBERAL 175
4.3.1 Os cursos de Serviço Social de Santa Catarina criados/iniciados no governo Temer 180
4.4 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO (2019-2022): O ANTICIENTIFICISMO ULTRALIBERAL 181
4.4.1 Os cursos de Serviço Social em Santa Catarina durante o governo Bolsonaro 184

5 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA: UMA MERCADORIA DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS A SERVIÇO DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA 187
5.1 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA: UM PRODUTO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS 195
5.2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA A PARTIR DOS ANOS 2010: ENTRE A RESISTÊNCIA, O IMPERATIVO DO MERCADO E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL 210
5.2.1 O conteúdo presente na formação lucrativa no Serviço Social catarinense 214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 224
REFERÊNCIAS 233
APÊNDICE A – INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NOS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS 250
APÊNDICE B – TODOS OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA 258

1 INTRODUÇÃO

A apresentação desta tese parece exigir algumas considerações que acompanharam o contexto da sua elaboração. Mais que atuar sobre o seu desenvolvimento, o cenário que se formou nos últimos anos, em especial devido aos acontecimentos mundiais, que se assomaram ao complexo político e social da particularidade brasileira, exige algumas dessas ponderações. Isso converge com o pressuposto que adotamos no trabalho: o de que a educação se imbrica com o movimento do real, com os fenômenos da realidade.

Se o conhecimento é produzido *post factum*, essas breves aproximações sinalizam, portanto, que os fenômenos que atuaram, inclusive, sobre as subjetividades, ao mesmo tempo indicam o movimento da realidade, com as consequências, ainda, em desdobramentos.

A acelerada dinâmica impelida pela pandemia de covid-19 e os desdobramentos sanitários, sociais, econômicos, políticos, entre outros, que seguiram o seu percurso, trouxe consigo uma preocupação sobre a redação do conteúdo e da apresentação do presente trabalho, pois este tempo, ainda em marcha e com seus efeitos em análise, parece tornar anacrônico o trabalho – que se iniciou antes dele. Antecipadamente, esse fato pode ocorrer, principalmente, em virtude de interpretações que advogam e disputam sobre uma tal "nova normalidade" que acompanhou a pandemia de covid-19 e que não deixará de perseguir a dinâmica social já considerando o seu termo.

Com o crescimento da pobreza, a crise econômica se tornou mais visível e inquestionável, ao mesmo tempo que colocou em evidência as políticas de governo engendradas durante este período sob o domínio do governo brasileiro. Nessa realidade contemporânea, a crise econômica se revelou, inclusive, no modo como o governo federal atuou na crise sanitária, o que gerou centenas de milhares de mortes associadas à contaminação de covid-19. O crescimento da destruição ambiental, devido à flexibilização das leis de proteção, o crescimento do desmatamento das áreas de preservação e a liberação de agrotóxicos altamente nocivos à saúde são exemplos da prática governista como expressões dessa crise. Adicional a isso, a guarida às atividades destrutivas dos garimpos (principalmente irregulares), que no Brasil impactam destrutivamente todo o ambiente circunscrito, os povos indígenas, os quais têm vivido cotidianamente com toda espécie de violência, seja vinculada às disputas internas, seja como produto da própria desproteção estatal. Expressões essas que demarcam a destrutividade ambiental como fenômeno partícipe do mecanismo da acumulação capitalista, que é consonante às práticas políticas contidas, especialmente, no governo que dirigiu o Brasil nos últimos anos.

Portanto, o anacronismo mencionado está envolto da preocupação com os temas que se tornaram latentes com o imperativo da realidade. As implicações desse fenômeno no Brasil, que combinou crise econômica e política, acentuaram-se sob a direção de um governo, que, como sinalizado, avançou destrutivamente sobre as formas de proteção social, trabalhista, ambiental, sobre as políticas públicas em geral, sobre a razão e encontrou na educação (nosso tema em questão) um dos lugares centrais de sua devastação.

O ensino superior público teve, sob a liderança dos estudantes, uma das trincheiras de resistência ao desmonte que foi se instalando pouco a pouco e que, ao mesmo tempo, sinalizava um grande laboratório aos interesses – destrutivos – do governo *bolsonarista*[1]. Infortunadamente, os interesses privatistas, elitistas, anticientíficos e antidemocráticos que avançaram sobre as universidades públicas nos últimos anos encontraram terreno fértil durante o período de objeção ao retorno presencial, porque seguiram as orientações científicas para a situação instalada. A condição de crise pela qual já passavam as universidades públicas pareceu demonstrar que o ensino remoto, na pandemia, era EaD (ensino a distância), portanto, as instalações físicas poderiam ser desprezíveis e, consequentemente, os recursos poderiam seguir sendo suprimidos.

O fenômeno – que se escancarou com a pandemia e afetou diferentes setores da vida social, como dito – encontrou terreno fértil na crise sanitária: o aumento do desemprego, da miserabilidade, o crescimento do uso das tecnologias de informação para otimização e intensificação do trabalho – que reverbera os processos da indústria 4.0 –, entre outros fatores, não se configuram como um fenômeno novo e tampouco um *novo normal*, porque não é um fenômeno que nasceu exclusivamente com a situação de emergência sanitária. O recurso das tecnologias de informação e comunicação, por exemplo – que se apresentaram como recém-inauguradas (especialmente para a área da educação) e que justificam novas formas de precarização do trabalho – é peça fundamental entre diferentes dispositivos de acumulação desenvolvidos pelo capitalismo financeiro da atualidade (ANTUNES, 2020).

Conectados a isso, os investimentos destinados às universidades públicas têm sido ameaçados e reduzidos; por outro lado, o crescimento das matrículas no EaD e a quantidade de universidades privadas e lucrativas encontraram condição ainda mais favorável para expandir o seu negócio, *vide* o crescimento exponencial que tiveram nesse período, conforme apresentaremos neste trabalho. A condição de laboratório em que as universidades públicas

[1] De acordo com Reis (2020, p. 1), "O bolsonarismo, em seus aspectos essenciais, não é um fenômeno apenas brasileiro. Insere-se em um contexto internacional de reação a mutações percebidas como ameaças mortais a tradições, valores e costumes."

estiveram no ambiente remoto refletiu a condição vivenciada pelo ensino superior brasileiro há mais tempo, iniciado, sobretudo, com o processo de empresariamento da educação, com a otimização da oferta de vagas a partir do uso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), instrumentalizado no EaD.

Se existem contradições que se revelaram e se disseminaram com a pandemia, é preciso buscar as suas raízes. O empresariamento na educação, que tem como consequências a subsunção da educação ao mundo da mercadoria e da subjetividade requerida, vem acompanhado das dinâmicas que circunscrevem o mundo dos negócios capitalistas em tempos de financeirização. A concentração das empresas educacionais, a formação dos conglomerados, e a participação destes sob as determinações dos movimentos inerentes à bolsa de valores, são expressões de um movimento que representa o ensino superior brasileiro, com manifestações explícitas no contexto catarinense, tal como na formação dos assistentes sociais catarinenses – nossa especificidade dentro do estudo.

A crise estrutural do capitalismo, tão bem analisada por Mészáros (2008), fornece chaves importantes para entender os desdobramentos atuais que afetam sobremaneira as condições objetivas e ideológicas em relação ao tema do presente trabalho, que está conexo ao ensino superior. O autor prenunciou:

> [...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura, muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2008).

A feição anacrônica que de antemão preocupava a presente produção – já que o objetivo (o tema) maior centra-se em torno da educação superior – exige o entendimento de que as contradições do modo de produção capitalista que tomaram vulto com a pandemia expressam a perversidade e a destrutividade desse sistema, que repercute drasticamente nas condições de vida da população, sobretudo da classe trabalhadora.

Previamente, a educação superior não se apresentava como uma questão primordial no tempo da vida que esteve ameaçado pelo contexto sanitário, pelos níveis de violência, de desemprego, de miserabilidade, de desastres ambientais, de mortes causadas pela covid-19 e, inclusive, dos conflitos bélicos representados na irrupção de uma guerra travada entre Rússia e Ucrânia, que envolvem relações da geopolítica e da economia mundial. É preciso adicionar que a concentração de renda e outras amostras destrutivas sinalizaram elevação e deveriam tomar todas as atenções em espaços de investigação. Desse modo, considera-se que a política,

como espaço de decisão sobre os temas apresentados pela sociedade e lançados à institucionalidade como prioridade, pode conduzir seus feitos com base na produção científica.

Na particularidade brasileira, a produção de conhecimento científico ocorre no berço das instituições acadêmicas, das universidades brasileiras, especialmente as públicas. Foram os aportes da ciência – ainda que seja necessária a crítica sobre o lugar dela e de seus objetos de investigação no sistema capitalista – que indicaram e viabilizaram as respostas à problemática sanitária, as estratégias imediatas necessárias para a interrupção do decurso da pandemia. Portanto, demarca-se o ensino superior/universidade como espaço necessário e privilegiado da produção do conhecimento, que viabiliza um arsenal técnico-científico para subsidiar a tomada de decisão no espaço político, bem como uma instituição necessária ao saber vinculado às demandas da vida social, considerando os vários aspectos e diversidade contidos nela.

No contexto de empresariamento que configurou a educação superior brasileira durante o período da pandemia, foi possível identificar o seu crescimento e, a isto, aliou-se a dimensão ideológica e formativa inerente nesse processo. É preciso destacar que todas as instituições cumprem papel fundamental na formação das consciências e das profissões – dado o aspecto especialista (técnico) e subjetivo (dos valores) com imbricações entre si – e qualificam o ser em questão, seja para o labor, seja para a sua atuação no mundo.

A relação da universidade com a sociedade em tempos dos serviços, conforme tratou Chauí (2003), revela a condição operativa arrematada pela configuração de *organização social* na qual foi reduzida, diferentemente da *instituição social,* parte da condição de universidade, contida em si a autonomia do saber e a postura republicana, o que afeta – evidentemente não sem contradições – as condições materiais e ideossubjetivas do processo de formação. Para a filósofa, "a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares" (CHAUÍ, 2003, p. 6).

O propósito aqui não é criar uma distinção maniqueísta entre instituições privadas e públicas, visto que a universidade enquanto

> [...] instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Desse modo, seria possível rememorar diferentes exemplos das contradições abrigadas nas universidades públicas, bem como nas privadas. Portanto, a concepção de organização, por exemplo, também orbita as universidades públicas, que não passam ilesas aos mecanismos da *universidade operacional*, produto da fragmentação dos processos sociais, que é própria da lógica capitalista.

De outro modo, é preciso estar atento às determinações que atuam sobre a educação quando está em sua órbita a feição do direito ou a do serviço – da mercadoria. Se, por um lado, é possível entender que as distintas configurações são sujeitas às contradições, de outro, existem determinações impostas pelos constrangimentos que acompanham a evolução da educação no Brasil, associados à lógica privatista, que restringem em muito as possibilidades de uma educação mais autônoma, crítica, emancipadora, livre, etc.

Portanto, a compreensão sobre as estruturas (instituições) nas quais se alojam os processos de produção e reprodução do conhecimento e do saber, mais do que nunca, são imprescindíveis. Isso porque, como parte desta sociedade, esses processos expressam os pressupostos de formação nelas contidas, ao mesmo tempo que revelam as condições nas quais estão adstritos os sujeitos sociais (estudantes, trabalhadores, cidadãos, clientes) a elas vinculados.

Essas questões se aditam quando nos referenciamos à formação em Serviço Social, que, como nos esforçaremos para apresentar, forjou na sua história a construção e associação de um conjunto de saberes necessários para a compreensão crítica dos processos dinâmicos que operam na sociabilidade capitalista. Ainda que seja possível discutir os limites profissionais no âmbito institucional e na chamada *autonomia relativa*, isso não justifica secundarizar os conteúdos sociais, políticos e econômicos que foram sendo incorporados na profissão afincados na teleologia da transformação. O tempo presente, portanto, exige atenção na formação dos assistentes sociais, porque ele exige, mais do que nunca, o decifrамento das essências contidas nos fenômenos em processo, que se descortinam em necessidades sociais e demandas profissionais no cotidiano de trabalho dos profissionais.

O assistente social é um profissional que desenvolve sua atividade em condições particulares de trabalho, incorporando as dimensões do trabalho concreto e abstrato, e partilha de um projeto profissional transformador, pautado em princípios ético-políticos inspirados na defesa da universalidade, da democracia, da não discriminação, etc. Essa reflexão, portanto, suscita a importância da formação profissional de qualidade para acionar respostas profissionais mediante a *questão social* e aos desafios do projeto profissional – considerando

a contradição que se coloca entre *causalidade* e *teleologia* – ao mesmo tempo que requer uma qualificação para atuar em uma agenda profissional que não se dissocie dos dilemas do conjunto dos trabalhadores.

Diante disso, Iamamoto (2014, p. 432) reforça a importância de tratar a formação profissional dos assistentes sociais no âmbito universitário, que está "sujeito às injunções econômicas, políticas e ideológicas da prevalência dos interesses do grande capital e de seus centros estratégicos mundiais", questões essas que alcançam fortemente as políticas públicas, em especial a educacional, "com profundas incidências na vida universitária, reconfigurando sua natureza e seu papel na sociedade, o que atinge diretamente a capacitação dos profissionais e pesquisadores" (IAMAMOTO, 2014, p. 432).

Uma questão central na análise é a expansão universitária via mercado, que se constituiu como uma das faces – com considerável ênfase – da política de educação superior dos anos 2000; porém, essa política ocorre também com expansão de vagas na esfera pública com a criação de 12 universidades federais no país. A instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no ano de 2007 foi um instrumento para a ampliação e interiorização do ensino superior público, bem como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se constituiu para o "suporte acadêmico-institucional da universidade pública para a criação, legitimação e consolidação da EAD [...]" (Kato *et al.*, 2010, p. 19). De todo modo, essa estratégia não passou sem polêmicas e críticas, especialmente pelo seu caráter afinado com o projeto neoliberal. Os pressupostos desse projeto foram incorporados nos anos 1990 no ordenamento jurídico-normativo brasileiro, que reconfigurou a política de educação, inclusive a de educação superior.

Os vínculos entre educação e as bases produtivas e ideológicas são processos dialeticamente relacionados, já que a educação exerce, como dito, função indispensável no processo de formação dos sujeitos. A condição de mercadoria que ela, há muito, vem apresentando na realidade brasileira se associa aos processos favorecidos pela condição simbiótica entre o campo econômico e as práticas políticas dominantes, como reconheceu Mészáros (2009, p. 25, grifos do autor), ao identificar o "[...] antidemocrático papel facilitador da *selva legislativa impenetrável* proporcionada pelo Estado também no domínio financeiro".

O formato de um modo de vida gerado pelos direcionamentos políticos e econômicos que atualmente tomam feições neoconservadoras, individualistas, dogmáticas, imediatistas, requer certa receptividade no contexto social, e a educação (mesmo que possa combinar contradições) cumpre esse papel na formação dos sujeitos e toma novas diferentes feições,

como tentaremos demonstrar, sob a condição financeirizada e neoliberal – com os mecanismos subjetivos que contribuem para a legitimação da nova fase capitalista.

Nessa perspectiva, a análise que nos propusemos a realizar, tendo a educação superior como ponto de partida (ou de chegada, no sentido da síntese de múltiplas determinações da realidade concreta), tem como princípio interpretativo a vinculação com a sociedade de classes e, por conseguinte, o reconhecimento de que os mecanismos de reprodução do modo de produção capitalista, a partir das suas crises e em tempo de hegemonia financeira, são componentes que ajudam a decifrar a dimensão mercantil, financeirizada e cultural-ideológica que afeta a educação superior; particularmente, nos interessa as expressões desses mecanismos sobre os cursos de Serviço Social em Santa Catarina.

Mészáros (2008, p. 17) adverte sobre a imbricada relação entre educação e trabalho ao afirmar: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. O autor nos ajuda a compreender o papel da educação na dinâmica de aprofundamento e internalização dos valores reprodutivos do capital, que é o tipo de sociabilidade que opera nos parâmetros de organização do trabalho.

A sociabilidade capitalista, ao espraiar-se como uma totalidade na organização da vida e do trabalho, utiliza, não exclusivamente, as instituições de educação formais na reprodução das suas determinações. Desde o final dos anos 1970, o Serviço Social brasileiro, enquanto conjunto organizado, tem dedicado esforços para a elaboração no âmbito do projeto profissional, um projeto formativo alimentado por referências críticas e desmistificadoras da realidade, questionando os padrões de reprodução de uma sociabilidade que naturaliza a desigualdade, o desemprego, a exploração de classe, a violência, a fome etc.

O projeto profissional do Serviço Social, abrigado nas instituições formais de ensino, é desenvolvido nos interstícios, nas contradições próprias da realidade – considerando a contradição como um motor do movimento do real (MARX; ENGELS, 2007). No entanto, o momento presente revela novos arquétipos formativos desvencilhados do conhecimento e do projeto historicamente produzido pela profissão, ao mesmo tempo que revela projetos profissionais internamente em disputas, também aliançados, cooptados pelo empreendimento capitalista.

A formação em Serviço Social, portanto, vai se constituindo imbricada com o movimento de organização do ensino superior catarinense e brasileiro, apresentando relações com a conjuntura social, política e econômica do país. O seu processo histórico apresenta associação com o contexto mundial. Desse modo, buscou-se identificar a criação dos cursos

de Serviço Social em Santa Catarina, na linha da história, compreendendo as multideterminações do seu contexto.

A primeira universidade catarinense foi criada em 1960, a Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse período – e nas décadas que seguem –, o ensino superior no estado foi se expandindo segundo o protótipo fundacional, que era um modelo baseado em orientações que foram sugeridas pelas assessorias para a educação brasileira – e também para a educação catarinense –, oriundas dos acordos estabelecidos entre Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for Internacional Devolopment* (USAID). No ano de 1965, é criada a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, hoje a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), conforme será detalhado mais adiante.

Resumidamente, a história da formação em Serviço Social se inicia no final dos anos 1950, com a criação do curso de Serviço Social vinculado à Fundação Vidal Ramos em convênio com a Ordem das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, e sua federalização ocorre em 1983. Esse primeiro momento se caracterizou por um esforço do empresariado local, como o apoio da Igreja Católica para atender a uma necessidade de profissionais capazes de responder às expressões da questão social no período e se configurou num período específico do capitalismo dependente no Brasil.

Os seguintes cursos registrados se configuraram em instituições ligadas ao sistema Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Podemos citar a criação dos cursos da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), na cidade de Turbarão, no ano de 1976 (como o segundo curso criado no estado), a mesma instituição criou outro curso na cidade de Palhoça, em 1996. Houve a criação do curso da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na cidade de Caçador, no ano de 1977. Em seguida, o curso da Universidade do Contestado (UNC) em 1977. Na Universidade Regional de Blumenau (FURB), em Blumenau, o curso foi criado no ano de 1987. Na cidade de Chapecó, o curso de Serviço Social foi criado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) no ano de 1989. Na mesma região do estado, na cidade de São Miguel do Oeste, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) cria o curso no ano de 2000. A mesma instituição cria o curso na cidade de Capinzal no ano de 2006. Na cidade de Lages, no ano de 2002, registra-se a criação do curso pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Durante a criação desses cursos apresentados, o Sistema ACAFE mantinha uma certa hegemonia na oferta dos cursos de Serviço Social no estado, após esse período, começa-se a se identificar um processo de “crise’ no referido sistema, que tem como um dos elementos

justificáveis desse fenômeno a entrada das instituições privadas e lucrativas no estado. Esse fato ocorre no fim dos anos 2000 e continua em expansão.

Outrossim, esse é um momento de inflexão da formação do Serviço Social no estado, porque são instituições que adentram no contexto da política de expansão do ensino superior pela via do mercado, onde se expressa o controle financeiro da educação superior privada em uma dinâmica de monopolização de predominância financeira. Isso ocorreu lançando-se mão de uma estratégia que potencializou a chegada ao estudante, que é cliente nessas instituições: a utilização da tecnologia de EaD e, consequentemente, com a oferta massiva de cursos de Serviço Social no estado, por instituições alheias ao projeto profissional – porque não se associam às diretrizes curriculares elaboradas no âmbito da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), apenas àquelas vinculadas ao MEC.

Esse período pós-Constituição Federal (CF) ocorre em uma conjuntura orbitada pela mundialização[2] do capital e pelo neoliberalismo, ao mesmo tempo que na educação se efetiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN ou LDB) como marco normativo, consolidando o processo de mercantilização na área da educação. No campo da profissão, é um período de afirmação da sua vertente crítica, caminhando para fortificar um mercado de trabalho assentado no setor público, mas que no âmbito da formação – combinada com uma nova perspectiva de educação mercantil – vai se explicitando um claro tensionamento a uma perspectiva *neoconservadora*[3] (BARROCO, 2015).

O contexto aqui já não é mais necessariamente a formação do estudante como força de trabalho – mesmo que esta formação massiva entrasse em uma realidade com sinais de absorção de profissionais em postos de trabalho –, mas de mudanças no modelo de acumulação afetadas pela crise estrutural do capital. Esta que se reproduz sob sua forma mundializada e financeirizada (CHESNAIS, 1996) e tem articulação com o ordenamento do estado brasileiro, bem como com as políticas educacionais.

---

[2] Mais que definir uma nova etapa interna da internacionalização do capital, a *mundialização* caracteriza uma "nova configuração do capitalismo mundial" e "os mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação" (CHESNAIS, 1996, p. 13). Trata-se, pois, de explicitar uma nova fase do capitalismo iniciada nos anos 1980 e que se diferencia dos ciclos compreendidos entre 1880-1913 e o pós-Segunda Guerra mundial até os anos 1974-1975, que é reconhecido como o período fordista ou a idade do ouro (CHESNAIS, 1996).

[3] Segundo Barroco (2015, p. 624): "Sua difusão é facilitada pela reificação, que, no capitalismo tardio, invade todas as esferas e dimensões da vida social, obscurecendo suas determinações, e pelo irracionalismo, que dissemina o pessimismo, o anti-humanismo, o individualismo e desvaloriza a verdade objetiva, dissimulando as contradições sociais e naturalizando suas consequências. O irracionalismo e o conservadorismo encontram condições favoráveis para se desenvolver em momentos de crise social, exercendo a função de enfrentamento das tensões e contradições sociais e contribuindo, direta ou indiretamente, para a apologia do capitalismo (LUKÁCS, 1972; BARROCO, 2013b)".

Marx (2017, p. 695) refere que a lei histórica da sociedade capitalista é preponderante do seu modo de produção: “a produção de mais-valor, ou a criação de excedente, é a lei absoluta desse modo de produção”. Nesta toada, Harvey (2011, p. 105) enfatiza que “o capital não pode circular ou acumular-se sem tocar cada uma e em todas essas esferas de atividades de alguma forma. Quando o capital encontra barreiras ou limites dentro de uma esfera, ou entre as esferas, tem de achar meios para contornar ou superar a dificuldade”. O mecanismo encontrado pelo movimento do capital para reduzir a queda da taxa de lucros, na sua fase mundializada, portanto, encontra, na forma de mercantilização da educação, uma forma de se realizar.

É preciso mencionar que tanto o *neoliberalismo* quanto a *mundialização,* ainda que contenham elementos particulares do movimento capitalista contemporâneo – os quais nos interessam para entendermos os processos que atuam na organização do ensino superior, bem como no Serviço Social, e que serão abordados ao longo do trabalho – não podem ser explicados ou deslocados do movimento geral e histórico do capitalismo.

Em relação às evidências das tendências de concentração que hoje avançam sobre as instituições de ensino superior no Brasil, inclusive sobre aquelas que ofertam os cursos de Serviço Social – fenômeno que se exacerba na contemporaneidade –, elas encontram suas raízes em solos mais profundos.

Lênin (2011), ao analisar o movimento do capital no seu tempo, evidenciou que o monopólio era levado pela dinâmica de concentração:

> [...] a concentração por si mesma, por assim dizer, conduz diretamente ao monopólio, visto que, para umas quantas dezenas de empresas gigantescas, é muito fácil chegarem a acordo entre si e, por outro lado, as dificuldades da concorrência em monopólio constitui um dos fenômenos mais importantes – para não dizer o mais importante – da economia do capitalismo dos últimos tempos (LÊNIN, 2011, p. 120).

Nessa direção, os dados empíricos – conforme tentaremos demonstrar ao longo do trabalho – sobre a oferta dos cursos no estado, especialmente a partir dos anos 2010, demonstram um número expressivo de instituições de ensino que são de natureza privada e lucrativa, ao mesmo tempo que recorrem aos mecanismos da tecnologia de informação para disseminarem (ou potencializarem) a sua mercadoria-educação. São instituições-empresas que se proliferam, se concentram e possuem capitais abertos nas bolsas de valores, participando do mecanismo típico do capitalismo, do processo de concentração.

Além disso, a presente tese se pauta na ideia de que as mudanças recentes da formação em Serviço Social no estado[4], consoante com o que será apresentado no trabalho, não se processam apenas por conta da entrada massiva do EaD, alicerçada no empresariamento e na concentração, mas também decorrem como produto de um modelo de ensino que no estado controlou a oferta de vagas e abertura de cursos públicos, conforme é possível inferir do papel desempenhado pelo sistema ACAFE no percurso da sua história.

A mercantilização que ocorre com a financeirização, que se expressa com a forte presença no EaD, afetou o sistema ACAFE (haja vista o fechamento e os problemas pelos quais passam os cursos)[5]. Além disso, e contraditoriamente, destaca-se o contexto da política de "novo desenvolvimentismo", adotada no país durante o governo Lula da Silva, período em que houve expansão das universidades e dos institutos tecnológicos federais com o estímulo de recursos públicos com o setor privado, de mercado (LEHER, 2019).

E mesmo com a ampliação das universidades públicas federais, que significou no país a ampliação dos cursos de Serviço Social em diversas regiões, isso não ocorreu no estado catarinense. Nesse sentido, parece importante fazer um percurso sobre a constituição da universidade/ensino superior no Brasil, porque olhar sobre essa história auxilia na compreensão dos desafios impostos a essa instituição na atualidade – especialmente com a reforma de 1968, que influencia expressivamente no padrão universitário atual –, bem como nos ajuda a compreender o contexto econômico e político que atuaram sobre a reorganização do ensino superior e na particularidade catarinense.

As mudanças observadas na realidade catarinense resultam da reorganização do capital em sua fase mundializada e financeirizada, que *pari passu* proporciona aos setores capitalistas dar vazão à sua rentabilidade financeira, adentrando no ramo educacional e universitário. Isso ocorreu combinado com o processo de intensificação da educação como serviço, uma mercadoria a ser comprada, e não como um direito, o qual é viabilizado por uma estrutura socioeducativa que é elaborada, como trataremos adiante, sob a direção dos organismos internacionais que se empenharam, e se empenham, para direcionar as políticas de educação superior, principalmente nos países periféricos.

---

[4] Explicitadas, especialmente, a partir dos anos 2000.

[5] Segundo Leher (2019, p. 75), "A expansão do número de instituições foi amplamente liderada pelas privadas, notadamente por seu segmento privado-mercantil: 951 instituições em 2010 para 1.153. Enquanto isso, o setor privado dito sem fins lucrativos decresceu acentuadamente entre 2010 e 2017 (caindo de 1.149 para 999). Estes números confirmam que o privado mercantil avançou sobre o privado sem fins de lucro. E o setor público, por sua vez, teve suave crescimento no período, porém muito inferior ao do setor mercantil (2010: 278 instituições, 2017: 286 instituições). O hiato entre o número de instituições e de matrículas privadas e públicas aumentou substancialmente entre 2010 e 2017".

Esse movimento leva, ao mesmo tempo, ao favorecimento de uma racionalidade adequada ao atendimento das necessidades impostas pela crise do capital, das demandas da *acumulação flexível* (Harvey, 2017), que caminha de costas às contradições que ele mesmo tem gerado e que têm sido vivenciadas pela população em geral – como as consequências da concentração de renda que se revelam no desemprego, no trabalho precário com sua *nova morfologia* (ANTUNES, 2020), na fome, na violência, no encarceramento da população pobre e negra, etc.

Essa dinâmica revela, ainda, que, no mercado da educação, têm se sucedido com alto dinamismo a centralização e a concentração das empresas educacionais. No corpo do trabalho, será possível identificar os cursos de Serviço Social presentes no estado na modalidade privado lucrativo e sua relação com os conglomerados educacionais.

Essas questões se, por um lado, impõem à profissão desafios no sentido de qualificar-se para decifrar e atender – segundo o projeto profissional – as contradições geradas pela crise capitalista que afetam, por meio de diversas mediações, a população usuária e a classe trabalhadora em geral, por outro lado, desafiam a profissão, dado os processos que afetam diretamente a dimensão formativa crítica e totalizante sobre a realidade, com pretensão explícita de alterar projetos de formação que desenvolvam conhecimento sobre as contradições da realidade desde o princípio. Isso é possível ser identificado no processo de alteração da oferta dos cursos pelas instituições de ensino superior (IES) não lucrativas, que adaptaram a oferta do curso de Serviço Social ao mercado, na tentativa de torná-lo mais competitivo e atrativo, objetivando, também, garantir a sua manutenção/sobrevivência.

As políticas neoliberais que acirram os ataques às universidades públicas e gratuitas no tempo presente têm origens bem demarcadas nas mudanças do capitalismo em crise, que encontraram na educação, em especial a universitária, um lugar profícuo para expansão do mercado capitalista e vão minando as políticas elaboradas sob a égide dos direitos e transmutando-as em serviços a serem oferecidos e comprados no mercado. Os ataques às universidades públicas são instrumentos necessários e minuciosamente organizados sob a ordem econômica, mas que não deixaram de acionar os dispositivos políticos e ideológicos do Estado capitalista dependente para impedir a constituição da instituição universidade, ainda que abrigando projetos em disputa.

Os traços privatistas que marcam o ensino superior brasileiro, e também o catarinense, apresentam nuances em virtude dos diferentes momentos históricos e dos interesses de classe vigentes. Por isso, os estudos sobre as determinações desse movimento histórico, social, econômico e político são as chaves explicativas para compreender o objeto

em questão: *A transformações das instituições de ensino que ofertam os cursos de Serviço Social no estado de Santa Catarina* e as implicações para a formação profissional dos assistentes sociais.

Essas transformações ocorrem imbricadas com os processos de transformações operadas no ensino superior brasileiro e, ao mesmo tempo, põem luzes à organização do sistema de ensino superior no estado, que na sua história se estruturou com uma universidade pública estadual e também com instituições fundacionais e comunitárias, atuando a partir de uma organização coletiva no domínio da oferta do ensino superior no estado, além de uma única universidade federal, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – com os *campi* concentrados na capital até a criação do REUNI[6] – que até os anos de 2009 foi presença ímpar dessa característica de instituição de ensino superior no estado, quando foi criada a segunda universidade federal (com um sistema multicampi[7]).

As alterações que são observadas contemporaneamente na oferta dos cursos de Serviço Social catarinense não podem ser realizadas sem a compreensão do desenvolvimento do Sistema ACAFE, que, desde sua gênese, passando pelos seus anos de glória e até o processo de reconfiguração (por conta de problemas pelos quais passou), tem impactos diretos na formação profissional dos assistentes sociais catarinenses. Isso ocorre com uma reconfiguração das instituições de ensino que ofertam o curso e que adotaram diferentes medidas para responder à falta de estudantes para o curso. Esse momento se expressa a partir dos anos 2014, quando se identifica a mudança de cursos presenciais para a modalidade EaD.

Portanto, os desafios impostos à profissão no âmbito da formação e aos ambientes institucionais de ensino que anteriormente estavam voltados às "novas IES", com suas "novas metodologias", agora se somam às questões oriundas de um processo que tem repercutido nos cursos que historicamente eram vinculados ao projeto profissional crítico. Isso ocorre porque as novas IES agora parecem espraiar a sua cultura empresarial-formativa, quase que impedindo a vida daquelas outras construídas historicamente em um modelo diferenciado.

Isso também nos leva a inferir que a dinâmica presente nas transformações mais recentes no ensino superior afeta o único curso público e gratuito presente no estado, na UFSC, que resistiu à adesão ao REUNI.

---

[6] Quando foram criados os *campi* de Araranguá, Joinville, Blumenau e Curitibanos.

[7] A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) tem *campi* em Chapecó – no estado catarinense – Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo – no estado do Rio Grande do Sul e em Laranjeiras do Sul e Realeza – no estado do Paraná.

No contexto nacional, é possível identificar um período marcado pelas consequências da crise econômica de 2008, que culminou também em uma crise política. A Presidência da República estava sob o comando da presidenta Dilma Rousseff, que, depois de ter enfrentado uma eleição acirrada com as pautas neoliberalistas na mesa e ter saído vencedora, enfrentou as demandas do mercado, implementando a austeridade fiscal. Importante mencionar as jornadas no ano 2013 – que podem ser compreendidas no contexto das *guerras híbridas* (KORYBKO, 2018) – as quais, associadas a diversos elementos, levaram à destituição da presidenta Dilma no ano de 2016.

Com o Golpe, o Governo de Michel Temer teve um ambiente propício para a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95, que tratou de instituir um novo regime fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, limitando o gasto primário do governo federal, o que resultou no enfraquecimento das políticas sociais. A educação não ficou fora dessas escolhas político-econômicas. A reforma trabalhista de 2017 é também um produto que foi oferecido como antídoto para uma crise anunciada como crise fiscal sem anunciarem os vínculos com o rentismo. O excesso de gastos públicos não financeiros é situado "segundo sua peculiar narrativa, pela corrupção do PT" (LEHER, 2019, 61).

Já com o governo Bolsonaro, essa narrativa é acentuada, assim como o interesse em diminuir a atuação do Estado nos serviços públicos. Os investimentos contra o ensino superior, especialmente contra a universidade pública, sob o argumento de doutrinação ideológica, são traços fortes desse governo, que é orientado pelo fundamentalismo do Escola Sem Partido. Associado ao pensamento elitista da universidade e anti-intelectual, anticultural e anticientífico, o governo atuou com intensos cortes orçamentários das universidades públicas, investindo contra a autonomia universitária em detrimento de uma autonomia financeira.

É preciso demarcar, considerando a temporalidade da elaboração deste trabalho, que há uma inflexão na política nacional com o retorno de Lula da Silva à Presidência do país. Uma eleição que ocorre em um panorama particular da política brasileira, permeado pela ascensão de valores associados à extrema direita, e que, em razão disso, provocou também a conjugação de diferentes forças e vertentes políticas para a eleição de Lula, no sentido de combater as forças mantidas em torno do *bolsonarismo*.

A eleição de Lula foi acirrada, demarcando o cenário político acalorado na realidade brasileira, e sinaliza mudanças consideráveis nas diretivas que até então estavam sendo dadas pelo governo brasileiro, certamente com alterações, ao longo do tempo, na condução da

educação[8] –, o que não será possível de se apropriar no presente trabalho. Isso significa que essas ponderações, a título de introdução do trabalho, indicam que a investigação e a produção do conhecimento são dinâmicas e estão em constante processo, porque não esgota a realidade, que está em contínua transformação.

Assim, diante dessas aproximações, na tentativa de se compreender o fenômeno que se apresentava, foram elaboradas algumas questões que orientaram a presente tese, a saber: Quais os fundamentos da massificação dos cursos de Serviço Social no estado? Quais os principais ordenamentos nos quais se estrutura a educação superior brasileira? Por que não houve expansão de cursos de Serviço Social públicos/gratuitos no estado? Quais são as instituições que formam assistentes sociais no estado? Quais são as suas principais características? Qual a proporção existente entre a formação profissional presencial e EaD? Qual a relação entre as mudanças no capital, em sua fase mundializada com a formação profissional do assistente social em Santa Catarina? Qual a relação entre a formação profissional em Serviço Social com os conglomerados educacionais? Quais são as mudanças no conteúdo formativo com as novas instituições EaD?

Com isso, esta tese evidencia que o fenômeno contraditório da expansão dos cursos de instituições lucrativas e a modalidade EaD e atrofia dos cursos presenciais encontram raízes mais profundas na organização histórico-política do ensino superior, e estão mediadas pelo estado dependente brasileiro. Essas raízes se particularizam na realidade catarinense, apresentam conexões com a crise estrutural do capital e, ainda, implicações na formação profissional, sinalizando uma mudança de rota teórico-política com incorporação do ideário neoliberal com a retomada do neoconservadorismo na profissão.

Diante disto, constituiu-se como objetivo geral desta tese compreender as reconfigurações dos cursos de Serviço Social em Santa Catariana e as implicações para a formação profissional. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar o processo histórico da oferta do curso no estado e suas respectivas instituições; compreender as determinações político-econômicas e sociais que atuaram no percurso histórico; identificar o contexto das políticas de educação superior; identificar os principais documentos emitidos pelos organismos multilaterais; aproximar da particularidade catarinense; identificar o conteúdo da formação ofertada, nas atuais configurações.

[8] O debate em relação a suspensão do chamado “novo ensino médio”, é uma das pautas colocados pela sociedade ao governo federal, bem como o reordenamento do orçamento para garantir a vida das universidades públicas.

É preciso dizer que o objeto desta tese – a reconfiguração dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina e as implicações para a formação profissional – foi construído com base na aproximação com o tema que antecedeu a própria decisão sobre a proposta em tela. A gênese do objeto de investigação ocorreu no estudo de monografia da graduação, em 2010, quando a formação profissional dos assistentes sociais estava assente como um *problema da vida prática* – dada a interação com o próprio desenvolvimento da pesquisa, da qual também se fazia parte no período – e tornou-se um problema intelectual – conforme Minayo (2016).

As discussões em torno da formação profissional na relação com o contexto do ensino superior eram, naquele momento, sentido de debates na categoria profissional, que tomavam posicionamento político e crítico diante de um projeto de educação que se ampliava nas bases de uma realidade contraditória de massificação por vias da mercantilização. A representação estudantil na Regional Sul I da ABEPSS, na gestão 2009-2010, foi importante para nos aproximar ainda mais da discussão da temática. A campanha "Educação não é fast-food", de 2011, é um exemplo censurado das diversas articulações no âmbito do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e da ABEPSS, que problematizavam o desenho de educação que emergia com força no âmbito da política de educação superior.

No momento de finalização da graduação, a escolha do tema de estudo ocorreu, portanto, como produto de reflexões que se iniciaram com a inserção na pesquisa *Mercado de trabalho dos assistentes sociais de Santa Catarina*[9]. O vínculo com a pesquisa permitiu a elaboração do trabalho de conclusão de curso intitulado: *A formação profissional em Serviço Social e a interlocução com os profissionais na pesquisa Mercado de trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina*[10], no ano de 2010.

Neste trabalho foi realizado um percurso sobre a constituição do ensino superior brasileiro, problematizando as questões apresentadas pelos autores, que realizavam uma leitura crítica ao movimento de sua expansão que ocorria nos idos dos anos 2000. Em contato com os dados empíricos, foi possível traçar um perfil dos assistentes sociais catarinenses em relação à formação profissional com destaque aos aspectos da trajetória institucional formativa (graduada e pós-graduada), da relação com o projeto ético-político, com as

[9] A pesquisa contou com a participação de 171 sujeitos de pesquisa, sendo dividida entre os 22 municípios da Grande Florianópolis. Aplicou-se questionário em uma amostra de 131 profissionais, e em outras regiões do estado (Chapecó, Tubarão, Itapema e Lages) com o uso do grupo focal, totalizando 38 profissionais. Também foram realizadas duas entrevistas com profissionais que tiveram uma trajetória de forte envolvimento com a profissão e com a região que atuavam.

[10] RODRIGUES, Aline de Andrade. A formação profissional em Serviço Social e a interlocução com os profissionais na pesquisa mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina. 2010. 172f. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

referências teórico-metodológicas e da relação entre exercício profissional e formação profissional.

Em termos gerais, foi possível identificar na pesquisa que os assistentes sociais catarinenses tinham uma formação recente. A incidência de maior número de profissionais formados nos dez anos anteriores à realização da pesquisa foi um dado relevante porque mostrou um quantitativo expressivo de profissionais formados no período posterior ao processo de *intenção de ruptura*[11], um marco para o Serviço Social brasileiro quando se altera sua direção teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Esse reconhecimento do tempo de graduação e a instituição formadora sinalizavam sob quais bases teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas tinham sido formados aqueles interlocutores, ao mesmo tempo que forneciam um panorama do movimento concreto da participação das instituições formadoras que atuavam no estado formando os assistentes sociais.

Naquele ano, a oferta do curso de Serviço Social na modalidade presencial era realizada por 12 instituições de ensino[12]. Com os estudos de Gomes (2010), foi possível identificar que, no ensino a distância, havia a participação de sete instituições[13] que ofertavam o curso de graduação em Serviço Social com atuação no estado de Santa Catarina, com vagas disponíveis em 47 polos.

No desenvolvimento do referido trabalho, foi possível a aproximação com alguns debates organizados pela categoria profissional e que tensionavam as pautas do conjunto da profissão. No campo da formação, isso se dava em uma conjuntura específica da política de educação que implicava a reorganização do cenário das instituições de ensino e as condições institucionais e pedagógicas, com sinais de prejuízos à formação dos assistentes sociais catarinenses, afetando, ao mesmo tempo, a própria manutenção dos cursos.

Essas preocupações se revelavam nos encontros desenvolvidos pela ABEPSS (como as oficinas regionais do período), também pelas demandas que foram lançadas para as

---

[11] Conforme tratou Netto (2015), o fator central do movimento de ruptura é a oposição em face da autocracia burguesa tanto no plano profissional como no plano político. Outros fatores também são identificados pelo autor como a contraposição à perspectiva modernizadora (que era funcional ao reformismo) e a contraposição à reatualização do conservadorismo "pela aderência desta a concepções teóricas, valores e práticas que profissional e politicamente ela recusava e queria superar" (NETTO, 2015, p. 314).

[12] UFSC, Faculdade de Concórdia (FACC), Faculdade Uniban Santa Catarina, instituições vinculadas ao Sistema ACAFE: UNOESC, UNOCHAPECÓ, UNIARP, UNC, UNIPLAC, FURB, UNISUL (ABEPSS; CRESS 12ª Região, Ufas/SC, 2010) (RODRIGUES, 2010, p. 92).

[13] Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Anhanguera (UNIDERP), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Faculdade Interativa (COP), Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Comissões de Fiscalização e de Formação do CRESS (Conselho Regional de Serviço Social) – bem desenvolvidas no trabalho de Gomes (2010). Na interlocução direta com assistentes sociais docentes que participaram da pesquisa, foi possível identificar algumas das dificuldades pelas quais as instituições passavam para se manterem, como: precarização do trabalho docente; dificuldades para a manutenção dos cursos; reduzido quadro de pessoal; dificuldades financeiras; redução do número de estudante demandando pelo curso, entre outras.

A partir dessa experiência de pesquisa e produção de trabalho de conclusão de curso, algumas questões se colocaram como necessárias ao aprofundamento. Levadas ao mestrado, foi elaborada a dissertação com o título: *A relação teoria e prática na interlocução com os assistentes sociais de Santa Catarina*. Nesse trabalho, aprofundou-se o material produzido no interior da mesma pesquisa, nesse momento, sobre as questões teórico-metodológicas e analisou-se o discurso dos assistentes sociais nos grupos focais (que foram sete em distintas regiões do estado de Santa Catarina), identificando algumas tendências, em especial, vinculadas à análise de realidade.

As principiais tendências desse estudo foram identificadas da seguinte maneira: a) na primeira, encontrou-se a leitura da realidade a partir da *particularidade sócio-ocupacional e/ou na sua experiência profissional/pessoal*; b) na segunda, fez-se a *caracterização da atividade econômica do município;* c) na terceira, efetuou-se uma *leitura da realidade a partir da caracterização da população e/ou população usuária*; d) na quarta, apresenta-se a *identificação de demandas ou de expressões da questão social*; e) na quinta, foram identificadas falas que trazem *os limites da profissão como determinantes da realidade local;* e g) na sexta, a tendência *da política local como determinante da realidade local e do trabalho profissional*.

Assim foi que o objetivo inicial para o estudo no doutorado se construiu: como um produto da dissertação que, ao final, trouxe questionamentos a serem "respondidos". O projeto inicial foi elaborado sob o título: *As condições de trabalho dos assistentes sociais e o estágio em Serviço Social: as perspectivas teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas no contexto do estágio supervisionado em Serviço Social*. Este trabalho foi elaborado como proposta de desdobramento de um novo projeto pesquisa, desta vez: *As condições de trabalho dos assistentes sociais: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq), no qual a doutoranda esteve inserida, com início em 2016 e término em de 2021, quando entregou o relatório ao órgão financiador[14].

Algumas atividades foram muito significativas durante a atuação na atividade de pesquisa, entre elas: a) atuação no minicurso dedicado a estudantes e profissionais de Serviço Social na 17ª Semana de Ensino, pesquisa e extensão (SEPEX), em 2018, intitulada: *A relação teoria e prática no exercício profissional do Assistente Social*; b) no mesmo ano, atuação na oficina: A relação teoria e prática no exercício profissional do Assistente Social, realizada junto ao Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (CRESS/SC) e destinada a assistentes sociais; c) realização de pesquisa de campo com sujeito de pesquisa, por meio de grupo focal, com estudantes/estagiários na UNIPLAC na cidade de Lages; entrevista com supervisor de campo e conversa informal com a coordenadora do Curso da UNIPLAC; dois grupos focais com estudantes/estagiários da UFSC, e outro na mesma instituição, entretanto com a participação também de estudantes de outras instituições; realização de um grupo focal com estagiários/estudantes na FURB e de um grupo focal com supervisores de campo e acadêmicos na FURB; d) atuação, no ano de 2019, nas oficinas de formação com assistentes sociais no estado de Santa Catarina, intituladas: *Oficinas competências e atribuições profissionais,* que foram desenvolvidas em parceria com o CRESS 12ª Região e as Organizações de Profissionais Assistentes Sociais Inscritos no CRESS (NUCRESSs). Participou-se nas seguintes: Médio Vale do Itajaí (Blumenau), no dia 25 de setembro; Planalto Catarinense (Lages), no dia 9 de outubro de 2019; Alto Vale do Rio do Peixe (Caçador), no dia 17 de outubro de 2019.

No entanto, a partir da sistematização dos dados referentes às metas do projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, algumas reflexões foram sendo realizadas, levando inclusive à publicação dos seguintes trabalhos: a) *Mercantilização e expansão do ensino superior: impactos da formação à distância na formação profissional em Santa Catarina*[15]; b) *A mercantilização do ensino superior: a realidade da formação em Serviço Social*

[14] MANFROI, Vania *et al.* **As condições de trabalho dos assistentes sociais**: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais. Relatório final de Pesquisa-Edital Universal MCTI/CNPq n. 1/2016. Florianópolis, 2021.

[15] O trabalho foi elaborado conjuntamente com a Prof.ª Vania Maria Manfroi e Nalá Ayalén Sanchez Caravaca e apresentado no *XXII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social* (CONETS) – Associação Latino-Americana de Ensino e Pesquisa em Trabalho Social (ALAEITS). Colômbia – 2018.

catarinense[16]*;* c) elaboração do texto com análises que agregaram o relatório parcial e o final da pesquisa para o CNPq no ano de 2020 e 2021, intitulados: *Sistematização do Levantamento de Campos de Estágio de Santa Catarina* e a *Formação dos/das Assistentes Sociais Catarinenses: uma aproximação com as instituições de ensino de Serviço Social e os registros de estágio no sistema de credenciamento do Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (CRESS/SC)*. Nos textos foi apresentada uma sistematização das informações coletadas junto ao CRESS/SC sobre a identificação das instituições de ensino que mantinham estagiários em campos de estágio nos anos de 2018.1 e 2019.1, bem como a relação supervisor x estagiário, estudantes em metodologia EaD e estudantes em ensino presencial; d) elaboração em conjunto de um capítulo de livro intitulado *Mercantilização e expansão do ensino superior: impactos da educação a distância na formação profissional em Santa Catarina*[17]; e) elaboração em conjunto do capítulo de livro intitulado: *Ensino superior e Estágio Supervisionado em Serviço Social em Santa Catarina: aproximações sobre os campos de estágio registrados no CRESS 12ª Região*[18] e, por último; f) o trabalho: *La educación superior en Brasil y la formación en Trabajo Social como expresión del controvertido acceso a la educación universitária*[19].

Já no decorrer do doutorado, foi possível realizar o doutoramento sanduíche[20] na cidade de Valência/Espanha desde final de dezembro de 2019. O retorno previsto para julho de 2020, que aconteceria depois que se completasse os seis meses de doutoramento, foi antecipado em um mês (depois de três em confinamento) em virtude dos acontecimentos

---

[16] Trabalho apresentado para apreciação do Prof. Dr. Ricardo Lara, como parte da avaliação na disciplina *Trabalho e teoria do valor em Marx,* realizada no primeiro semestre de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFSC.

[17] Este trabalho está em vias de publicação no livro: "Serviço Social em tempos regressivos: formação e trabalho profissional em debate", pela Editora Cortez, organizado pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Serviço Social, Formação Profissional e Política Social da Amazônia (GEPSS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará (PPGSS/UFPA). Trabalho desenvolvido por Aline de Andrade Rodrigues, Nalá Ayalén Sánchez Caravaca, Vania Maria Manfroi e Helder Boska de Moraes Sarmento.

[18] MANFROI, V. M.; RODRIGUES, A. A; CARAVACA, N. A. S. Ensino superior e estágio supervisionado em Serviço Social em Santa Catarina: aproximações sobre os campos de estágio registrados em Santa Catarina. Florianópolis: EDUFSC, 2021. v. 1. 26p.

[19] Trabalho elaborado com a Prof.ª Vania Maria Manfroi e apresentado virtualmente, no dia 17 de março de 2021, no *VIII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)* realizado em Bilbao/ES.

[20] O plano de estudos que orientou as atividades para esse período na Universidade de Valência foi intitulado *As concepções epistemológicas do ensino da prática do Serviço Social: uma abordagem sobre os fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social espanhol* e foi elaborado no marco do Programa Institucional de Internacionalização Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PRINT/PPGECT), no edital que tinha como tema: linguagens, interculturalidade e identidades e o título do subprojeto: Repositório de práticas interculturais. Ainda contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

suscitados pela situação sanitária provocada pela covid-19[21]. Durante a elaboração da presente tese, optou-se por suspender as produções elaboradas nesse período referentes ao doutoramento sanduíche, reservando-as para o futuro.

O intuito dessas demonstrações, que tratam do ponto de partida e do ponto de chegada para a elaboração da presente tese, consiste na ideia de apresentar as aproximações anteriores com tema, inclusive no sentido destacar o fato de que o objeto se impõe como questão de investigação, para a busca de sua essência. A vinculação em atividade de grupo de pesquisa e a imbricação com a temática que se configurou dentro de um dos objetivos específicos da referida pesquisa[22] fizeram com que, já no terceiro ano de doutoramento, a temática se colocasse como preponderante, e o objeto inicial acabou sendo substituído pelo estudo em tela.

Em razão disso, conteúdos mais aprofundados, como a história do ensino superior brasileiro, a história de constituição da profissão, o debate sobre a política de educação superior durante o governo Lula, são considerações contidas nos trabalhos precedentes. O estudo aqui disponível identifica as multideterminações que atuam sobre o objeto central do trabalho, e elas serão apresentadas nem sempre esgotando sua totalidade. Mesmo não sendo o objetivo deste estudo, elas, na maior parte das vezes, constituíram/constituem o objeto central de estudos de outros autores, recebendo todo o esforço devido.

Considerando as aproximações sucessivas ao real, o impulso para o desenvolvimento desta tese ocorreu a partir de alguns elementos mais específicos identificados no processo de pesquisa, com dados da realidade da formação profissional dos assistentes sociais de Santa Catarina. Conforme mencionado, o trabalho foi publicado sob o título *Ensino superior e estágio supervisionado em Serviço Social em Santa Catarina: aproximações sobre os campos de estágio registrados em Santa Catarina: aproximações sobre os campos de estágio registrados em Santa Catarina*[23] – e a finalidade nesse momento é aprofundar alguns desses elementos.

Os dados coletados no CRESS/SC referem-se às informações sobre os estudantes que estão em campos de estágio, a fase em que estão matriculados, o nome dos supervisores de

[21] O doutorado sanduíche foi concluído em novembro de 2021, quando do retorno junto à orientadora Dra. Vania Maria Manfroi, quando se realizou interlocuções e entrevistas com diferentes docentes de *Trabajo Social*, de distintas instituições de ensino (como Barcelona, Valência, Bilbao e Sevilha).

[22] *As condições de trabalho dos assistentes sociais: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais.*

[23] MANFROI, V. M.; RODRIGUES, A. A; CARAVACA, N. A. S. **Ensino superior e estágio supervisionado em Serviço Social em Santa Catarina**: aproximações sobre os campos de estágio registrados em Santa Catarina. Florianópolis: EDUFSC, 2021. v. 1. 26p.

campo e acadêmico com seus respectivos registros profissionais no CRESS, nome da instituição campo de estágio[24], as quais obrigatoriamente as instituições de ensino precisam disponibilizar (CFESS, 2008).

Os dados foram obtidos através do acesso ao banco de dados do sistema de credenciamento do CRESS (conforme já situado), por meio do qual é possível identificar questões importantes sobre a formação dos assistentes sociais do estado. Mediante isso, foi possível observar que as instituições do EaD atuavam no ano/semestre de 2018.1 e 2019.1 com maior capilaridade no estado. Constatou-se também que havia um maior número de estudantes por supervisor acadêmico nessas instituições, o que demonstrava um pouco da realidade das condições de trabalho docente e da realização da formação. Em algumas instituições, havia supervisores acadêmicos que superavam o limite de quinze estagiários, conforme orientação da ABEPSS, o que dá sinais de impactos à formação e revela também o contexto das condições de trabalho nessas instituições.

Na ocasião, foi possível identificar as instituições que participavam efetivamente da formação dos assistentes sociais catarinenses nos anos 2018 e 2019. Essa informação era mais específica em comparação às ofertadas pelo Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC), que apresentavam informação mais genérica sobre instituições "ativas" e com "início de funcionamento". Em confronto com o levantamento junto ao CRESS/SC, foi possível perceber que o fato de estarem "ativas" não significava estar em funcionamento propriamente dito.

Naquele contexto, mais do que tudo, era preciso identificar quais instituições que possuíam estagiários de Serviço Social, visto que a proposta da pesquisa buscava conhecer a realidade de estágio em todos os cursos/instituições. Ainda assim, os dados contidos nas duas fontes de informações (e-MEC e sistema de credenciamento do CRESS/SC) sinalizavam um cenário que precisava ser explorado mais profundamente.

No referenciado trabalho, e conforme aprofundaremos na tese, foi abordado sobre o cenário dinâmico e em modificação em relação à organização administrativa das instituições, com o domínio, na época, de estudantes associados a instituições privadas com fins lucrativos e na modalidade EaD, evidenciando, portanto, uma mudança efetiva na oferta dos cursos em Santa Catarina.

No ano de 2019.1 foi possível observar o fechamento do curso de Serviço Social em instituição sem fins lucrativos. Com os dados de 2018 e 2019, foi possível observar a

[24] Conforme Resolução nº 533 de 2008, que *regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social*.

existência de cinco cursos de Serviço Social na modalidade presencial, com isso identificou-se, com maior nitidez a dinâmica, a intensa variedade/oferta de cursos por meio de instituições na modalidade EaD e lucrativas. Do mesmo modo, ainda no processo de pesquisa, já na etapa de grupos focais, identificou-se a incorporação do EaD em cursos historicamente presenciais que se vinculavam aos debates profissionais, evidenciando-se a pressão do mercado sobre essas instituições. Nesta tese, esses dados associados à essa pesquisa, configuram-se como secundários e contribuem no processo de leitura da realidade dos cursos de Serviço Social no estado.

Sem elementos mais palpáveis (já que a pesquisa na época não conseguiu alcançar mais aproximadamente com essas instituições, por vários pontos), questionou-se sobre as alterações dos programas teórico-metodológicos contidos nos conteúdos da formação profissional desenvolvidos nessas instituições, porque, mesmo dentro das contradições possíveis em realidades adversas, elas se originam em contextos que impulsionam o conservadorismo profissional – o que foi uma das questões que motivou a presente tese.

Assim, as aproximações pretendidas junto ao objeto de estudo percorreram o trajeto orientado por categorias que auxiliam no deciframento do fenômeno. Com isso, foi realizada uma revisão bibliográfica que ao longo da tese vai sendo apresentada, no sentido de fundamentar o objeto de estudo que será interpretado neste processo. Diante disso, é preciso demarcar algumas questões, a título de introdução, como o movimento do *capitalismo na sua crise estrutural* e a relação que se estabelece entre o *ensino superior com* a fase *mundializada* e *financeirizada* do capital. Os parâmetros da *formação profissional* em Serviço Social inspirados no *projeto ético-político* são fundamentais para análise do objeto, que tem na *massificação do ensino superior* um dos fenômenos que atuam influenciando um dos pilares fundamentais da profissão: a formação profissional construída a partir dos vínculos sócio-históricos junto ao projeto ético-político profissional.

A aproximação com o contexto do *ensino superior catarinense* e os *traços da elite política, econômica e intelectual* do estado são fundamentais para a compreensão da formação que se conforma no estado. Ao mencionar a atuação de grupos catarinenses com poder no estado, especialmente para compreensão o domínio da ACAFE, será efetuado, prioritariamente, o uso da categoria *elite* – corroborando a interpretação apresentada por Barreto (2003)[25] –, o que não invalida a presença da categoria *oligarquia*, também presente no

[25] Para ela, "[...] os conceitos de elite e rede de relações, para estes indivíduos que se fortaleceram e se consolidaram através de fortes vínculos, como casamento, negócios, germanidade e procuraram se eleger ou

trabalho, especialmente sob a referência de autores como Silva (2013) e Tabalipa (2015), que contribuem no desvelamento da educação superior catarinense.

Neste trabalho será feito o uso de *ensino superior* e *educação superior* como sinônimos para referenciar a política de educação que se estrutura formalmente sob a tutela do regramento estatal, e que pode ocorrer tanto na esfera pública (conforme será debatido) quanto no ambiente privado sem/ou com fins lucrativos. Destaca-se que a definição mais precisa está contida na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN.

As *universidades*, como partícipes da estrutura do ensino superior, guardam proteção normativa na LDBN, no artigo 52, constituindo-se como "[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano". Sua *autonomia* didático-científica, atualmente referenciada no artigo 53, tem sido questionada ao longo da história, por diferentes autores, que identificaram a condição de *heteronomia* que pairou sobre elas, condicionando-as à instrumentalidade, às determinações sociopolíticas e econômicas particularizadas a cada tempo.

A compreensão sobre essa trajetória, na qual as universidades e o ensino superior brasileiros são partícipes, encontra respostas significativas na obra de Poulantzas (2020), especialmente na sua definição de *blocos no poder*, presente em sua obra *Poder Político e Classes Sociais*. O autor apresenta um arsenal explicativo que subsidia a intepretação dos movimentos realizados no interior do Estado com vistas a garantir os interesses da classe hegemônica – que se imbricada nessa estrutura. Esse é um processo que permite, portanto, compreender o conjunto das decisões político-normativas, no âmbito do Estado, que definem as políticas definidas em cada momento histórico. De forma sintética, o autor asseverou:

> Unidade política do bloco no poder sob a égide da classe ou fração hegemônica significa, assim, unidade do poder de Estado, em sua correspondência com os interesses específicos dessa classe ou fração. Essa característica se relaciona, entre outras coisas, com o jogo interno das instituições do Estado capitalista, com sua unidade da função do Estado no tocante ao bloco no poder. Pois, de outro lado, essa relação particular entre o Estado e a classe ou fração hegemônica não decorre absolutamente de uma dependência direta da "máquina" estatal dessa classe ou fração: bem pelo contrário, faz-se acompanhar por sua autonomia relativa diante desta, e, aliás, diante do bloco no poder em seu conjunto. (POULANTZAS, 2020, 306-307).

---

eleger representantes que defendessem seus interesses e fossem solidários na manutenção das regras do jogo, permitindo a alternância de alguns nomes ligados a estes interesses e projetos em comuns, na esfera da política". Ela ainda afirma: "esta elite se mantém através de uma solidariedade, entendida aqui dentro de uma rede de relações que mudam conforme os interesses e as alianças efetuadas" (BARRETO, 2003, p. 165).

Outras importantes considerações teóricas que subsidiam as análises sobre o objeto de estudo estarão presentes ao longo do trabalho. Com isso, o caminho para o alcance dos objetivos propostos, além do arcabouço conceitual, exige aproximações com a realidade, mediadas por estratégias metodológicas para esse desvelamento.

O estudo, como mencionado anteriormente, se originou da pesquisa guarda-chuva: *As condições de trabalho dos assistentes sociais: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais*, sob coordenação da Profa. Dra. Vânia Maria Manfroi, com financiamento do CNPq. Ela teve como objetivo desvendar as formas de estruturação e dinâmica do estágio na particularidade da profissão, considerando as condições laborais dos principais sujeitos nele envolvidos e as relações com as determinações do mercado de trabalho e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSC, mediante o parecer: 3.296.561, de 1º de maio de 2019. O propósito da pesquisa foi realizar uma articulação entre as dimensões da formação e do exercício profissional considerando a complexa relação entre elas. Para dar respostas às interrogações que a originaram, buscou-se compreender os processos em que estão envolvidos o supervisor acadêmico, o supervisor de campo e o estagiário de Serviço Social. Desse modo, a pesquisa continha os seguintes objetivos específicos:

> 1) Investigar as concepções de estágio em Serviço Social dos principais sujeitos envolvidos em sua operacionalização e verificar se estas concepções reafirmam ou se afastam da perspectiva presente na política nacional de estágio aprovada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS);
> 2) Apreender as perspectivas teórico-metodológicas, ético políticas e técnico-operativas do Serviço Social assumidas pelos assistentes sociais supervisores e como essas perspectivas se concretizam no processo de estágio e;
> 3) Analisar as propostas/políticas de estágio adotadas pelas unidades de ensino nos cursos de Serviço Social (nas modalidades presencial e a distância) existentes no estado de Santa Catarina, tendo como parâmetro a legislação específica em vigor e a política nacional de estágio elaborada pela ABEPSS. (MANFROI, 2016, p.13).

Nosso ponto de partida para a elaboração da tese se situou no primeiro objetivo específico da referida pesquisa e, para alcançá-lo, foi estabelecida a seguinte meta:

> Mapear 100% dos cursos em funcionamento no estado, nas modalidades presencial e a distância; [...] quantificar, no primeiro ano da pesquisa, os campos de estágio, supervisores e estagiários em serviço social em Santa Catarina; aplicar questionário com, pelo menos, 30% dos estudantes estagiários dos cursos presenciais e a distância; 3.2.1.d) Meta: realizar entrevistas com pelo menos 2 supervisores de campo e 2 supervisores acadêmicos em cada unidade de ensino. (MANFROI, 2016, p.13).

Para garantir o alcance da meta supracitada, foi realizada uma parceria com o CRESS/SC que foi fundamental, porque, por intermédio das informações oriundas do sistema

de credenciamento, foi possível identificar as instituições de ensino com estagiários, o que viabilizou contrapor as informações disponíveis no e-MEC sobre as instituições classificadas como “ativas”, mas que na realidade não possuem estudantes em campo de estágio, o que significa não terem estudantes em todas as fases da formação.

Com as informações contidas no sistema de credenciamento, foi possível identificar os campos de estágio, as cidades em que ocorreu a formação e também o estágio, a relação entre o número de supervisor acadêmico e supervisor de campo *versus* estagiários, a carga horária de estágio de todos os sujeitos envolvidos, entre outras informações. O acesso ao sistema de credenciamento, além de ser um canal de informações mínimas sobre o espectro da formação, também permite essa aproximação com o contexto da formação, já que as dificuldades são grandes, especialmente, quando se trata de acessar informações (fazer pesquisa) junto às instituições de mercado.

Essa é uma questão que também se refere àquelas IES que atualmente estão em transição do ensino presencial para outras modalidades (conforme vivenciado no processo de pesquisa). Isso ocorre identificando que o fator econômico indica preponderar mesmo dentro daquelas instituições sem fins lucrativos, e os processos de transição não ocorrem sem implicações, inclusive, subjetivas aos profissionais que lideram os cursos e historicamente estiveram/estão afinados com a luta por uma formação de qualidade e pela formação aliançada às lutas da categoria profissional.

Durante o doutoramento alguns trabalhos foram produzidos e publicados, conforme já sinalizado, e compõem esta tese de forma reorganizada.

Com isso, esta tese é considerada um desdobramento da pesquisa *guarda-chuva* e carrega novas interrogações – como a história da oferta dos cursos, as determinações que atuaram para a manutenção de um único curso público durante a sua história, quais grandes empresas atuam no Serviço Social catarinense, quais as implicações para a formação. Para tanto, é preciso novos trajetos para auxiliar na aproximação com a realidade formativa dos assistentes sociais. Nosso objeto, que é produto histórico-social (TONET, 2013; MARX, 2017), toma forma de objeto de estudo e dialoga com as condições históricas, sociais, econômicas e políticas da realidade catarinense e brasileira e com a dimensão teórica que explicam os aspectos gerais do movimento do capital, sem as quais não seria possível compreender o seu desenvolvimento.

Por isso, a busca pela essência do fenômeno que emerge na formação em Serviço Social de Santa Catarina das últimas duas décadas, calcados em uma ampliação da oferta de vagas sob o discurso de ampliação de acesso, é um caminho necessário para desvendar a face

oculta desse modelo de ampliação – que se define principalmente com a entrada das instituições lucrativas de ensino –, porque esse discurso da ampliação pode obscurecer o distanciamento ainda maior do acesso à formação humana, de acesso à formação profissional e ao ensino superior em uma perspectiva comprometida com campo de lutas da classe trabalhadora, um caminho em disputa.

Para compreender esse processo, o trabalho se propôs a realizar uma *abordagem histórica* e *explicativa* com o intuito de aproximar-se dos "fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos" (GIL, 1987, p. 46). Desse modo, utilizou-se do acesso ao e-MEC como fonte importante para a apropriação das informações sobre os cursos de Serviço Social criados/iniciados no estado de Santa Catarina. Isso ocorreu, sobretudo, com o objetivo de identificar a linha histórica dos cursos presentes no estado. Além disso, outras informações disponíveis na plataforma também foram apreendidas e permitiram sustentar as reflexões que serão apresentadas no desenvolvimento deste trabalho.

Além da referida fonte oficial de informação sobre o curso de Serviço Social, também foram utilizadas informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possibilitou acesso a informações gerais sobre o ensino superior, em especial para identificar as maiores empresas educacionais do ensino superior do país, considerando o número de matrículas.

Ainda, com base no uso de fontes secundárias, buscaram-se informações sobre os conglomerados educacionais identificados nos *sites* Valor Econômico e Folha de São Paulo, e informações disponibilizadas pelas próprias instituições. No caso dos cursos de Serviço Social, buscou-se identificar os cursos/IES com as maiores instituições privadas referenciadas pelo INEP (2021). Diante disto, elegeu-se um curso de Serviço Social – totalizando cinco instituições – vinculado aos principais cinco conglomerados educacionais; portanto, cursos associados a IES privado-lucrativas. Essa escolha se deu no sentido de captar as principais tendências no conteúdo apresentado pelos cursos, com o objetivo de identificar o conteúdo divulgado pela instituição para ofertar o curso e captar estudantes para aquisição da mercadoria em oferta.

O exame sobre as informações ocorreu na tentativa de contato com os projetos pedagógicos do curso (PPC) de Serviço Social nas instituições privadas lucrativas associadas a alguns dos grupos do mercado da educação: Kroton/Cogna, Yduqs, Ânima, Cruzeiro do Sul e Vitru. Dentro dos grandes grupos, foi escolhida pelo menos uma instituição pertencente a eles, dando prioridade para aquelas que tiveram presença no levantamento realizado no contexto da pesquisa: *As condições de trabalho dos assistentes sociais: uma análise a partir*

da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais ou a primeira instituição do grupo com início de funcionamento.

As instituições privadas lucrativas que aparecem na lista com estagiários em Serviço Social em Santa Catarina acompanham os grandes nomes presentes no censo da educação superior de 2021, condensadas na listagem: *As 20 maiores instituições de educação superior, em número de matrículas em cursos de graduação a distância Brasil – 2021*. Como representantes da Kroton/Cogna, buscou-se informações na Anhanguera Educacional; para a Yduqs, escolheu-se a Estácio de Sá; Ânima, escolheu-se a Unisul; para a Cruzeiro do Sul, a Universidade de Franca (UNIFRAN); e em relação à Vitru: a Uniasselvi.

Identificaram-se, nos endereços eletrônicos de cada instituição, informações contidas sobre o curso, já que os PPCs nem sempre são disponibilizados. Quando aparecem, são apresentados de forma heterogênea, algumas vezes assimilando-se muito mais a uma breve identificação do curso, e não necessariamente a um PPC; ou apresenta-se apenas a matriz curricular, o que pode sinalizar alguns aspectos do curso, entretanto não traduz efetivamente o seu conteúdo, a perspectiva teórico-metodológica e a qualidade da formação acessada pelo estudante, aspectos que em alguns PPCs também não ficam tão bem elucidados. O *Apêndice A* é uma compilação do material identificado, e serviu de apoio para as reflexões que serão abordadas.

Por fim, o conteúdo da tese está organizado em quatro seções, sendo exposto a partir de uma linha histórica desde a gênese do curso de Serviço Social em Santa Catarina até o momento contemporâneo. No contexto da estrutura de apresentação do texto, inicia-se como segundo capítulo.

Portanto, no segundo capítulo, considerando a linha histórica da constituição do curso no estado, serão apresentados os primeiros cursos (dos anos 1950 até os anos 1980). Para isso, serão abordados alguns elementos sobre a relação entre educação, trabalho e capital, o ensino superior no Brasil e no estado catarinense – considerando os processos econômico-políticos associados a essa história.

No terceiro capítulo, buscou-se apresentar os cursos de Serviço Social criados nos anos 1990 e anos 2000. Isso foi realizado mediante a aproximação com o conteúdo inerente à crise estrutural e à mundialização do capital, porque temas considerados imprescindíveis para se compreender os caminhos percorridos pela educação superior brasileira (e sobre o Serviço Social em Santa Catarina) – com dinâmicas que reverberam até o momento presente. Nesse capítulo, também será tratada a reforma do estado a partir da perspectiva neoliberal. Para o caso da educação, serão apresentadas algumas considerações sobre os documentos elaborados

pelo Banco Mundial, que estão consoantes com a reorganização do estado sob os parâmetros neoliberais. Algumas nuances sobre a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva, particularmente sobre a educação superior, enquanto estavam na presidência da república, são abordagens que constituirão essa seção, contribuindo para a compreensão do objeto de estudo, considerando as multideterminações presentes nele.

No quarto capítulo, tratou-se de apresentar o cenário dos cursos de Serviço Social no estado catarinense nos anos 2010, trazendo a especificidade de cada governo presente na década – governo Dilma, Temer e Bolsonaro. Os conglomerados educacionais marcam a conjuntura desse período na oferta dos cursos, assunto abordado nessa seção. O neoliberalismo, na constituição da subjetividade, também é um elemento importante que oferece a possibilidade de compreender outras determinações contidas no cenário dos anos 2000 no Serviço Social catarinense.

Conectado a isso, no quinto capítulo, o intuito foi se acercar da formação em Serviço Social como uma mercadoria digital dos conglomerados da educação, associados diretamente aos interesses capitalistas. Para isso, buscou-se recuperar as reflexões elaboradas no contexto da pesquisa *As condições de trabalho dos assistentes sociais: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais*, bem como tratar da reorganização das instituições sem fins lucrativos diante do cenário da formação e do conteúdo apresentado pelos cursos na divulgação dos cursos.

Esse capítulo se conecta fundamentalmente ao interesse de compreender as conexões das IES que ofertam o curso de Serviço Social no estado com a proposta profissional no âmbito das organizações representativas da profissão. Essa parte sedimentou-se a partir das seguintes questões: *Qual a relação entre a formação profissional em Serviço Social com os conglomerados educacionais? Quais são as mudanças no conteúdo formativo com as novas instituições EaD?*

A presente tese oferta um panorama da história dos cursos de Serviço Social no estado de Santa Catarina e evidencia o cenário que figura esses cursos na contemporaneidade. Eles estão caracterizados pela massificação e empresariamento e expressam a expansão da oferta via cursos de IES lucrativas, partícipes de conglomerados educacionais e que divulgam os cursos em seus endereços eletrônicos propagandeando diferentes conteúdos para a formação profissional, inclusive resgatando aspectos do conservadorismo que são incorporados na plataforma formativa. Esses são aspectos que se alianças com as mudanças do capitalismo em crise e que se articulam à dimensão ideossubjetiva como mecanismo imprescindível para assimilação sociocultural do capitalismo na sua fase neoliberal.

2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, CAPITAL, TRABALHO E ENSINO SUPERIOR ATÉ OS ANOS 1980: OS PRIMEIROS MOMENTOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA

Antes de adentrarmos na especificidade da educação superior e, mais particularmente, na formação profissional do assistente social, no primeiro ciclo histórico identificado, faremos uma breve reflexão sobre a relação entre trabalho, capital e educação em termos mais gerais. Nos capítulos seguintes, essa reflexão será atualizada, de acordo com o período analisado.

Partindo das reflexões apresentadas por Saviani (2007, p. 152), o trabalho e a educação possuem uma relação histórico-ontológica na qual ambos se constituem como "atividades especificamente humanas". Segundo o autor:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ainda que possa ser identificada uma relação intrínseca na atividade do homem, a vinculação ontológica entre trabalho-educação sofreu uma separação no percurso da história. Isso ocorre, de acordo com os fundamentos apresentados pelo Saviani (2007), com o desenvolvimento da produção e da divisão do trabalho que tem como desdobramento a apropriação privada da terra, que se configura como um momento de inflexão nesse processo, especialmente porque possibilita a certos homens, proprietários, a vida sem trabalhar[26].

Para Saviani (2007), essa realidade, que demonstra a cisão da relação entre educação e trabalho, está associada diretamente aos processos sociais, colocando a educação em outro lugar nessa sociabilidade[27]. A institucionalização da educação é correlata à sociedade de classes e toma feições específicas no modo de produção capitalista.

A íntima relação que se estabelece entre as dinâmicas educacionais e as dinâmicas sociais no contexto da produção e reprodução capitalista implica em trilhar um caminho

[26] Nesta tese, não será possível aprofundar as reflexões do autor sobre o assunto, para tanto será possível fazê-lo através do próprio autor – Saviani (2007).

[27] O que também ocorre com o trabalho, porém, nesse momento, centra-se na educação em referência ao lugar que ela ocupa nesta tese.

teórico-reflexivo que subsidie a compreensão da relação entre educação, trabalho e o processo de produção sob tal ordenamento. Mészáros (2008) chama a atenção ao fato de que, por meio da educação, se busca fazer com que "[...] cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema" (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Isso significa que cada indivíduo teria de *internalizar* a posição atribuída a ele na hierarquia social, respondendo às expectativas adequadas e às formas de conduta *certas* que são projetadas nessa dinâmica.

Considerando-se o papel inegável que o trabalho tem na sociabilidade capitalista, essa categoria se torna imprescindível para a compreensão das relações sociais que são desenvolvidas na sociedade. Trata-se de uma atividade vital na mediação do homem com a natureza que favorece a processualidade do desenvolvimento do ser social, bem como de novas dimensões associadas a ele: como a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho. Com o desenvolvimento histórico, as forças produtivas estão sujeitas, nos diferentes períodos, aos aspectos econômicos e sociais de cada tempo, e as habilidades e o conhecimento são acionados e produzidos na dialética das respostas às situações concretas, às necessidades predominantes. Na particularidade deste estudo, caberá associar esse processo também aos sistemas de ensino e, particularmente, às universidades.

Netto e Braz (2010) vão dizer que "[...] o ser social é mais que trabalho" e que, através da *práxis*, é possível compreender de forma mais abrangente o ser social, e também por meio da expressão das objetivações da vida humana. De nenhuma forma isso significa oposição em relação à afirmação do trabalho como central para compreender a dinâmica da sociabilidade humana, Netto e Braz (2010, p. 43) afirmam que o "[...] trabalho é constitutivo do ser social", mas, ao dizerem que *o ser social é mais que* trabalho, exploram o desenvolvimento do ser social, espraiando as suas objetivações para outras esferas que não estão associadas diretamente ao trabalho, eles afirmam que, "No ser social desenvolvido, verificamos a existência de *esferas de objetivação* que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc."

Esses autores deslindam as formas de práxis, aquelas que atuam sob o *controle e exploração da natureza* e aquelas que influem no *comportamento e na ação dos homens*. Nesta, encontra-se a atividade educativa, ou a *práxis educativa*, em que ocorre uma relação de sujeito a sujeito, quando o homem atua sobre si mesmo, como produto de sua autoatividade:

> [...] na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se converte

> inteiramente em **gênero humano**. Na sua amplitude, a categoria práxis revela o homem como ser *criativo* e *autoprodutivo:* ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz. (NETTO; BRAZ, 2010, p. 44, grifo do autor).

A produção material da vida propicia o desenvolvimento do ser social e, no sistema capitalista, isso ocorre com a subsunção da força de trabalho ao sistema produtivo, o que, por sua vez, impõe ao processo de estudos, ora em evidência, o esforço de compreender os mecanismos utilizados pelo capital para a disseminação e assimilação dos valores a ele inerentes, com o objetivo de adequar a força de trabalho, lançando mão do complexo educacional formal para alcançar seus interesses.

Mészáros (2008, p. 45) advoga que, sob a órbita da sociabilidade mercantil, o complexo educacional se organiza para que os trabalhadores aceitem os valores dessa sociedade "[...] como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais". Embora o sistema formal de educação se constitua como parcela desse sistema global de internacionalização, a atenção dedicada a ele é considerável porque se articula estruturando inúmeras instituições sociais para a manutenção e reprodução dos valores sociais vigentes. Essa consideração evidencia os limites presentes nos sistemas formais de educação para a construção, a partir deles, das mudanças sociais necessárias para a sociedade, o que requer o envolvimento coletivo mais amplo em diferentes sistemas sociais, necessitando de alterações das formas de "*internacionalização* historicamente prevalecente" (MÉSZÁROS, 2008, p. 52).

A contribuição marxista estabelece uma relação entre educação e trabalho no sentido de concebê-la como uma mediação importante aos trabalhadores na apropriação do processo produtivo e, por favorecer o conhecimento sobre ele, serviria como instrumento para as transformações que constituem a organização capitalista (GARCIA; HILLESHEIM, 2019). É no sentido de uma educação *omnilateral* que se constituiria uma educação integral, destinada à classe trabalhadora, para superar o propósito de uma educação instrutiva, mecanizada, tecnificada, parcializada, etc., que reproduz os mecanismos de alienação contidos no processo de produção capitalista, reproduzindo, igualmente, as formas alienantes do trabalho. Conforme Garcia e Hillesheim (2019, p. 481):

> Há que se atentar, portanto, para a contradição que se manifesta nesta relação, haja vista que nela – no contexto do modo de produção capitalista – os trabalhadores se encontram estranhados da sua própria atividade ao mesmo tempo em que são expropriados dos saberes e da ciência, pois estes, produzidos na e pela atividade humana do trabalho, são apropriados privativamente pelo capital para potencializar os processos de extração de mais-valor.

A universidade/ensino superior, que é o tempo/espaço da educação formal, "é uma das formas particulares" das esferas da vida coletiva onde as relações econômicas, sociais e políticas se realizam (CHAUÍ, 2018, p. 98).

A aprendizagem, diferentemente, ultrapassa os processos formais de ensino e ocorre na multiplicidade de vivências dos sujeitos no percurso de suas vidas. Essa consideração é imprescindível para a construção da contraconsciência que pode acontecer em outros âmbitos da vida, ainda que contraditoriamente as fissuras do sistema formal possam favorecer essa constituição limitada no seu interior.

É na processualidade e na relação dialética para a transformação das estruturas sociais que a educação pode se configurar numa prática transformadora, como bem trata a terceira tese de Marx e Engels sobre Feuerbach (1845):

> A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.
> A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-534).

A partir dessa reflexão introdutória sobre a relação contraditória entre educação, capital e trabalho, cabe-nos desvendar como esse processo ocorre historicamente, particularizando o ensino superior e a formação profissional em Serviço Social.

2.1 AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR E O SURGIMENTO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA

Se não é objetivo central do estudo desta tese um aprofundamento da história da educação superior no Brasil, também não é possível compreender o tema de investigação sem apresentar aspectos históricos dela – assim como da universidade brasileira – e sem situar esses temas implicados com o movimento social, político e cultural dessa realidade, ou seja, na relação entre capital e trabalho na particularidade histórica brasileira em cada conjuntura política. Como tratou Chauí (2001, p. 35), a universidade como *instituição social* "[...] exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte", portanto, "uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada" (CHAUÍ, 2001, p. 35). Sem compreender o contexto em que o problema se insere, incorre-se no risco de estacionar no aparente.

É de fundamental importância situar que a universidade, como instituição social, e o ensino superior, como expressão da política, necessitam, como componentes da sociabilidade capitalista, serem situados na particularidade do desenvolvimento brasileiro e catarinense, que vão se constituindo no bojo dos diferentes padrões de acumulação e que recorrem aos processos educacionais formais no impulso do seu desenvolvimento produtivo de capital.

No caso brasileiro, Silva e Leher (2014) identificam "o caráter tardio da universidade"; ou seja, a educação no Brasil tem no presente os reflexos da sua conformação sócio-histórica de raiz colonial, pois essa condição manteve atrofiadas, durante séculos, as possibilidades de desenvolvimento cultural autônomo, o que se refletiu no âmbito da educação superior, que é a centralidade de nosso estudo. A particularidade colonial e escravista, que configurou a base histórica da realidade brasileira a partir da dominação portuguesa, apresentou diferenças significativas em relação aos demais países latino-americanos de colonização espanhola, nos quais a universidade surgiu muito antes.

Mazzeo (2015, p. 56) refere o processo de colonização brasileira no cenário da reprodução ampliada do capital no ido século XVI. De acordo com o autor:

> A colonização do Novo Mundo, a partir do século XVI, constitui-se num elemento integrante da expansão capitalista, que parte, agora, para a *reprodução ampliada* do seu processo de autorreposição. É nesse novo caráter do capital, que abandona a mera esfera da circulação, entrando na da produção de mercadorias, que, em essência, explica o surgimento do 'sistema colonial'.

Segundo Sguissardi (2009, p. 288):

> A desigual experiência universitária em países de colonização inglesa, espanhola e portuguesa alerta para o fato de que esta instituição não possui, para sua implantação e desenvolvimento, uma relação bastante direta ou estreita apenas com o desenvolvimento econômico, mas sofre influência de diversos outros fatores, como os políticos, religiosos e culturais em geral, que caracterizam a seu modo tanto os impérios inglês e espanhol, quanto o português.

As determinações da particularidade brasileira atuaram sobre a arquitetura da educação do país, que, desde o princípio guarda características excludentes, alijando desse processo estudantes oriundos dos setores menos favorecidos.

O estudo sobre a forma como a sociedade brasileira se desenvolveu historicamente ajuda, portanto, a decifrar algumas questões do tempo presente. A arquitetura social, política, cultural e econômica, expressa nas desigualdades sociais, no racismo, no desemprego, na fome, nos conflitos no campo e na cidade, retrata uma historiografia que coaduna com o fato de que o país se manteve historicamente aparecendo em estatísticas que referenciam baixos índices no que concerne à proporção de população em idade escolar no ensino superior.

Fernandes (2020, p. 119) confirma essas determinações ao identificar que o acesso ao ensino superior, por exemplo, historicamente restrito a um setor da população, se refere à característica da:

> [...] colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista, e da oligarquia da Primeira República, níveis ínfimos de aspiração educacional e propensão de bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das *elites* das 'classes possuidoras'.

Algumas tentativas referidas à formulação do ensino superior no Brasil Colônia foram impedidas pelo controle imposto pela Coroa portuguesa, que exerceu uma forte política de restrição a toda iniciativa de autonomia da colônia. A contenção praticada pela metrópole impunha impedimentos ao eventual projeto de emancipação política e cultural da colônia e, onde necessitava estímulo, houve paralisia – se é que esta é uma questão que atuou sobre a universidade. Parece importante reforçar que as imposições da metrópole à colônia brasileira atrofiaram todo o empreendimento para diversificar ou construir sua própria autonomia, seja no âmbito econômico, político ou cultural. Isso marca a história do país. De acordo com Kowarick (2019, p. 31-32):

> [...] é preciso repetir que o bloqueio fundamental residia no próprio caráter do sistema colonial, que concentrava recursos em grandes unidades produtivas e se estruturava inteiramente para ativar a acumulação nas metrópoles. A complementação de tal circuito produtivo é o envio pela Metrópole das mercadorias que a Colônia não produzia ou estava impedida de fazê-lo. A lógica do empreendimento colonial – fundamentada no monopólio conferido pela Coroa a seus súditos – fazia com que a Metrópole se apropriasse de grande parte dos excedentes, ao mesmo tempo que os fundos que permaneciam no âmbito dos circuitos internos eram aplicados em atividades centradas na economia exportadora.

No campo cultural, a educação superior no Brasil registrou uma imitação de universidade que foi realizada na Bahia, uma experiência do período colonial, onde foram realizados cursos para o sacerdócio, de Direito e Medicina, que precisavam ser concluídos em Portugal (FÁVERO, 2010, p. 21).

Algumas iniciativas que ocorreram enquanto o país se constituiu como sede da monarquia foram organizadas como escolas superiores e profissionalizantes, reforçando que o ensino superior se associava aos aspectos da dependência cultural. Com a chegada da família real, em 1808[28], alguns cursos foram criados para a formação de burocratas e especialistas

[28] Bianchetti e Sguissardi (2017) apresentam que a educação superior no Brasil se origina com a chegada do Rei D. João VI (1767-1826), quando autorizou o funcionamento das primeiras estruturas de ensino superior no Brasil Colônia, visando atender os interesses práticos e utilitários da coroa portuguesa (Direito, Medicina, Engenharia Naval, Mineralurgia, etc.). Quanto ao modelo de universidade, Fávero (2010) situa em 1920 a criação da

para a fabricação de alguns bens, como também para a formação de profissionais liberais (FÁVERO, 2010).

Esses aspectos ajudam a decifrar algumas conexões entre processos que ocorrem na vida econômica, social e política do país com as forças que postulavam sobre o segmento da educação. Depois de reivindicada pelos jesuítas durante o século XVII, pelos inconfidentes mineiros no século XVIII e pelo Parlamento do Império, em diferentes momentos, apenas em 1920 que o governo federal funda a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade pública federal do país.

É, então, pelas transformações políticas, econômicas, culturais e institucionais da última década da Primeira República, que se observa o crescimento da demanda por educação superior no país, e nesse espectro é marcada a criação da Universidade do Rio de Janeiro. É nesse lugar que se justifica a sua criação, e não na necessidade de outorga de um título acadêmico ao rei da Bélgica, como recorrentemente é referido. Fávero (2010, p. 31) é explícita, ao afirmar que "[...] o verdadeiro fundamento para a criação da Universidade do Rio de Janeiro foi o desafio inadiável para que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres em nível estadual".

A criação da primeira universidade ocorreu pela composição de três escolas já existentes que não mantinham grau de integração entre si: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Essa desintegração continuará no interior dessa universidade sem laços que pudessem superar a justaposição. Em 1925, em decreto presidencial, são criadas as Faculdades de Farmácia e Odontologia que passam a ser incorporadas ao sistema universitário da Universidade do Rio de Janeiro. Ainda neste ato, são criadas outras instituições em Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (FÁVERO, 2010).

Esses traços, que vão marcando as contradições da história brasileira, reverberam nas diferentes instituições do país. No quesito instituição de educação, é possível observar que o

---

Universidade do Rio de Janeiro, que foi criada em um contexto de efervescência dos anos 1920 que estavam marcadas por mudanças culturais, políticas e sociais, como a Semana de Arte Moderna de 1922 e as rebeliões do "movimento tenentista", que culminou na Revolução de 30: "A última década da Primeira República apresenta-se marcada pelo aumento da demanda por educação superior, em decorrência das transformações econômicas, políticas, culturais e institucionais em processo no País" (FÁVERO, 2010, p. 28). É preciso destacar que um mecanismo normativo deixou secundária aos estados a criação de instituições de ensino superior, o que Fávero (2010) chamou de "desoficialização' do ensino", depois de muitas tentativas frustradas pelo governo central, os estados começaram a criar as primeiras universidades: "em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, é instituída a de São Paulo; e, em 1912, a do Paraná, como instituições livres" (FÁVERO, 2010, p. 27).

ensino superior iniciava muito timidamente "[...] sob o peso e amarras coloniais ou medievais" (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 35).

O contexto de criação da primeira universidade ocorre, também, marcado pela consolidação do trabalho livre[29] no fim da república oligárquica e na emergência da questão social. Esta que se torna um elemento permanente na história – configurando, inclusive, o fundamento da constituição do trabalho profissional dos assistentes sociais no Brasil.

Para Iamamoto (2014), *a gênese da questão social na sociedade burguesa* está associada à particularidade coletiva da produção, em contraposição à apropriação privada da atividade humana, daquilo que é necessário à sua realização, bem como de seus frutos. De acordo com a interpretação da autora:

> [...] a questão social condensa o conjunto das desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche. As configurações assumidas pela questão social integram tanto determinantes históricos objetivos que condicional a vida dos indivíduos sociais, quanto dimensões subjetivas, fruto da ação dos sujeitos na construção da história. Ela expressa, portanto, uma arena de lutas políticas e culturais na disputa entre projetos societários, informados por distintos interesses de classe na condução das políticas econômicas e sociais, que trazem o selo das particularidades históricas nacionais. (IAMAMOTO, 2014, p. 156).

Ainda são relevantes as considerações que autora faz a respeito dos vínculos que sustentam a *questão social* – especialmente com a internacionalização do capital –, em se que "produz a concentração da riqueza, em um polo social (que é, também, espacial) e, noutro, a polarização da pobreza e da miséria, potenciando exponencialmente a lei geral da acumulação capitalista" (IAMAMOTO, 2014, p. 111).

Se este é, por um lado, um elemento que não pode ser desconsiderado para análise dos fenômenos sociais com que se deparam os assistentes sociais na atualidade – matéria do seu fazer profissional e evento da constituição da profissão – por outro lado, é um fenômeno que dá subsídios para a compreensão das metamorfoses que, naquele momento histórico, vive o Brasil – reconfigurando as desigualdades sociais do país escravista-colonial, moldando novas formas no trabalho assalariado na sua configuração capitalista.

Para Fávero (2010), os debates em torno do ensino superior na década de 1920 ensejaram questões sobre a concepção de universidade, sobre as suas funções, sobre a autonomia universitária, sobre o modelo de instituição universitária que deveria ser adotado

[29] Momento esse que colide com a história de deteriorização do trabalho escravo e abertura para a migração. Neste estudo, não é possível o aprofundamento deste tema, para isso, reconhecemos importantes literaturas que aprofundam o assunto como: Mazzeo (2015), Kowarick (2019), Martins (2017) entre outros.

no país, e sobre a organização universitária padronizada ou desenhada pelas peculiaridades regionais.

De acordo com a interpretação de Sguissardi (2009, p. 287) sobre o modelo de universidade no Brasil, trata-se de:

> [...] verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa.

Uma combinação de fatores favoreceu a elaboração de um ambiente político mais favorável mobilizando a opinião pública, mesmo que diante da perspectiva centralizadora da República Nova dos anos 1930. Dentre os fatores, encontram-se ações da Academia Brasileira de Ciências, a Associação Brasileira de Educação, eventos sobre o Inquérito da educação pública coordenado por Fernando Azevedo e organizado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926 (SGUISSARDI, 2009).

Conforme identificamos anteriormente em Rodrigues (2010), o contexto político, econômico e cultural que envolve a primeira república está demarcado pela "coexistência de uma constituição liberal com práticas políticas oligárquicas, que deriva a expressão liberalismo oligárquico*,* com que se caracteriza o processo político da República no período compreendido entre 1889 e 1930" (RESENDE, 2003, p. 91). Isto sinaliza que "coronelismo, oligarquia e política de governadores fazem parte do vocabulário político necessário ao entendimento do período republicano em análise" (RESENDE, 2003, p. 92).

As conexões estabelecidas entre a economia brasileira dependente e o desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial realocam, a cada tempo, a produção capitalista interna, condicionando-a a essa relação. Minto (2013, p. 68) sintetiza, a partir de Sodré (1978), que a continuidade das substâncias econômicas e o modelo de propriedade típicos da organização colonial, agregados ao aumento de capital estrangeiro que seguiu após a Revolução Industrial e às determinações colocadas por esses capitais, "conformam os fundamentos históricos gerais do desenvolvimento brasileiro":

> Assim, 'não será difícil compreender a impossibilidade prática apresentada ao desenvolvimento de uma burguesia nacional impulsionadora dos empreendimentos capazes de alterar a fisionomia colonial brasileira' (idem, p. 52). É neste contexto complexo que se dará, portanto, a industrialização brasileira, o processo de urbanização/expansão das cidades em fins do século XIX, a formação de uma 'classe média' e de uma classe trabalhadora devidamente constituída com base no assalariamento da FT. (MINTO, 2013, p. 68).

Coetânea e imbricada com esse processo, a universidade vai se constituindo na relação com as demandas que essa sociedade vai gerando. Sob a tutela estatal, vai se configurando conforme os interesses em disputa. Isso é demonstrando quando, no século XIX, se apresenta uma inflexão no sentido de ser da universidade, que passa a assumir novas responsabilidades, ao incorporar exigências que vão se impondo pela divisão social e técnica do trabalho. No escopo da industrialização brasileira, se configura uma forma de ser da universidade que coexiste com as demandas impostas pela divisão social e técnica do trabalho. Em face disto, foi se estruturando de acordo com o modelo de disciplinaridades, de especializações, de terminalidades, de áreas ou campos de saber isoladas, visto que a exigência do mercado estava direcionada para a formação de especialistas (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Importante situar os anos 1930[30] como um momento de grandes mudanças políticas e econômicas do país: o ingresso de Getúlio Vargas ao governo federal, as lutas sociais em conjuntura do Estado Novo, o rompimento da Política do Café com Leite. Década ainda marcada pela crise mundial, com origens na queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, que também repercutiu na economia brasileira, em especial pela dificuldade governamental em assegurar a política econômica protecionista do café, assim como vinha fazendo (ROMANELLI, 2009). Nesse ínterim, as marcas do populismo-desenvolvimentista influenciaram nas mudanças econômicas do rural ao urbano-industrial, alimentadas pela lógica do desenvolvimento econômico sob as orientações de um "Estado de recorte corporativista" (ROMANELLI, 2009).

Iamamoto e Carvalho (1982, p. 15) destacam a contradição contida nesse momento, em que o desenvolvimento capitalista brasileiro, de um lado, apresentava a economia cafeeira como núcleo central da dinâmica de acumulação e, por outro, havia um processo de intensificação da industrialização com características de "diferenciação social e diversificação ocupacional resultantes da emergência do proletariado e da consolidação dos estratos médios urbanos".

[30] Em âmbito mundial, é importante sinalizar a crise de 1929, a Grande Depressão, que foi marcada pela queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque, esse fenômeno provocou um declínio da renda nacional e o desemprego em massa, levando milhares de corporações à falência e milhares de trabalhadores à rua (HUNT; SHERMAN, 2005, p. 165). Essa crise, que repercutiu nas economias nacionais, no caso brasileiro, atinge diretamente a indústria cafeeira, mas a crise é compartilhada com a Revolução de 30, que foi gestada nos anos 1920 e acompanhada das contradições que se afloravam em torno da relação capital e trabalho na sociedade brasileira, colocando na pauta política a questão social (IANNI, 1989).

A partir da ótica de Netto (2011, p. 29), o desenvolvimento do capitalismo monopolista no Brasil desempenha alterações no arranjo político, econômico e social. Em concordância com o autor:

> [...] o capitalismo monopolista, pelas suas dinâmicas e contradições, cria condições tais que o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável pelas demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos. E que este processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dinamar em toda a escala societária". (NETTO, 2011, p. 29).

Considerando esse aspecto, é possível compreender a dinâmica que operou nesses anos no Brasil, sobretudo com o que se começa a conhecer como política social. Isso ocorre porque o Estado assume para si – como organização corporativa, frente aos interesses divergentes – a tarefa de administrar as contradições das diferentes frações, no sentido da harmonia social e do disciplinamento – conforme os interesses da acumulação capitalista. Destacaram Iamamoto e Carvalho (1982, p. 154): "A política social formulada pelo novo regime – que tomará forma através de legislação sindical e trabalhista – será sem dúvida um elemento central no processo".

Em relação ao segundo governo de Vargas, centramos os aspectos relativos à educação, em que estiveram privilegiados o ensino primário, profissionalizante e o universitário. Vieira (1987) destacou a profusão daquilo que foi proposto pelo governo, ao mesmo tempo que destacou a fragilidade encontrada nas soluções propostas. O autor destaca o fato de que o Estado passa a assumir a educação como obrigação, na condição de direito de todos[31].

O sistema educacional do país vai se organizando diante das demandas das mudanças em vigor. Romanelli (2009, p. 56) destacou as relações contidas entre o sistema econômico e o educacional: "elas se medem não apenas em termos de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola". As demandas do capitalismo industrial e as exigências da produção levam o sistema educacional e as universidades a um novo ciclo de mudanças.

Essas características estão contidas na formulação do governo de Kubitschek, que nos 1950 foi caracterizado especialmente por seu Programa de Metas, pelo desenvolvimentismo econômico associado à industrialização; mas, no campo das políticas

[31] Algumas informações mais precisas sobre o assunto podem ser encontradas no trabalho desenvolvido anteriormente, em Rodrigues (2010) e Vieira (1985).

sociais, mostrou desinteresse, conforme Vieira (1987). O tecnicismo que marcou seu governo também caracterizou o sistema educacional, combinando uma interpretação da educação como um processo educativo para integrar o "homem na civilização industrial" (VIEIRA, 1987, p. 100).

Com a entrada de 1964, o golpe de abril revela os interesses da autocracia burguesa brasileira, associada com as Forças Armadas, que se articulam e engajam-se para eliminar os obstáculos que dificultavam o ingresso de capital internacional (ROMANELLI, 2009). Destaca-se, nesse período, um estado tecnocrático, centralizado, um modelo econômico concentrador e excludente, o desprezo pelas massas, a erradicação da democracia, etc.[32]

Em relação ao ensino superior no período ditatorial, a ditadura empresarial-militar, vale dizer que a educação superior foi acompanhada de uma contrarreforma, em 1968, como uma ofensiva ao projeto de universidade que estava sendo gestado nas estruturas da Universidade de Brasília (UNB). Nomes como o de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro marcam esse momento histórico, em especial por terem perdido seus direitos políticos e terem sofrido, com inúmeros outros professores da instituição, a perseguição instalada pela estrutura do Estado ditatorial instalado nos anos 1964-1985.[33]

O atendimento aos interesses imediatistas para a formação da força de trabalho, mediado pelo ensino superior, constituía a força motora aos interesses capitalistas, mas reduzia a concepção de ensino superior, pondo-se de costas à construção de uma universidade coetânea com os problemas da realidade brasileira, uma universidade do saber, como aspirou Darcy Ribeiro (2018, p. 120).

Nesse contexto, o referido autor evidenciou: "saber é isto: uma força, uma arma. Naquela conjuntura de guerra ou aqui na nossa conjuntura do subdesenvolvimento, da dependência, da guerra contra a pobreza, contra a ignorância, o acelerador da história é o saber". Pensar no ensino superior, no arquétipo da universidade como um lugar do saber e da ciência, expressão da liberdade na produção do conhecimento, é um tema sensível no cenário de repressão que também atuou no ambiente universitário. Contra o tecnicismo e o imediatismo instaurado pelos interesses da política governamental do momento, Ribeiro (2018, p. 121) defendeu:

---

[32] Para maior detalhamento sobre o assunto, Pereira (2000), Faleiros (2000) e Viera (1987) podem contribuir com o tema em questão.

[33] Ainda sobre o tema, o trabalho de Leher e Silva (2014) intitulado "A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar" constitui uma importante contribuição na análise do período e da temática em questão.

> [...] a ciência é por sua natureza uma procura, uma busca, uma inquietação anárquica, aleatória, que tem que ser livre e até arbitrária. Mas essa liberdade tem que ser exercida dentro da pasta de dois sentidos de responsabilidade. A responsabilidade de que o saber não seja inútil, mas sirva ao seu povo e ao seu tempo, ponderado com a responsabilidade de que ele seja livre, vale dizer, sem nenhuma ideia utilitarista, pragmática de que a ciência deva se dedicar a tarefas práticas. Aprendemos a duras penas que nada há de mais frutífero do que a pesquisa pura, nominalmente infrutífera. (RIBEIRO, 2018, p. 121).

Sobre esse mesmo quadro histórico e social da educação brasileira, Fernandes (2020) também se posicionava contra o isolamento da universidade, problematizando sobre o aspecto pragmático da educação universitária, cativa aos interesses da acumulação capitalista:

> [...] a universidade não pode e não deve isolar-se. Porém, ela também não pode ser prisioneira da acumulação acelerada do capital e da correção do desenvolvimento desigual em favor das classes dominantes. Ela está em interação com a nação, ou seja, com todas as classes sociais. As suas respostas à mudança econômica, cultural, e política devem conter múltiplas polarizações, inclusive os interesses e as necessidades dos de baixo. (FERNANDES, 2020, p. 144).

A condição própria da universidade, de acordo com a sua sapiência, "[...] é um fator de revolução histórica dos critérios axiológicos de compreensão do mundo e de sua transformação", pois "[...] a universidade envolve desafios que se alteram continuamente e repelem os grilhões da "mente bem-comportada" (FERNANDES, 2020, p. 147).

Segundo o mesmo autor, "*educação* e *democratização da sociedade* são entidades reais e processos concretos interdependentes" (FERNANDES, 2020, p. 33). Desse modo, a universidade que é sujeita às determinações do Estado/governo sofre as escolhas políticas, econômicas e ideológicas de quem governa – mas não exclusivamente. Portanto, a história da universidade brasileira é dialeticamente conectada com a estrutura político-econômica do país.

O modelo de faculdades isoladas marca a gênese do ensino superior brasileiro, protótipo esse que foi adotado até o final do Império, "embora muitas propostas de criação de universidades tenham sido apresentadas, o que acabou consolidando-se foi o modelo de faculdades isoladas (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 34).

A situação brasileira é marcada por uma dívida com a educação do seu povo ainda não paga. O professor Darcy Ribeiro lembrou que o atraso pelo qual o Brasil foi submetido "é uma sequela do escravismo", com raízes na forma pela qual dirigiu sua "classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento" (RIBEIRO, 2018, p. 24).

É possível constatar que o modelo de universidade atual – como veremos mais adiante – funda-se em um modelo essencialmente elaborado nos anos 1960, que traz consigo a seleção por vestibular, a fragmentação do grau acadêmico e, principalmente, a base da mercantilização do ensino, que, com o passar dos anos – e como abordaremos mais adiante –, vai elaborando formas mais sofisticadas para de privatização – ainda que se seja possível observar a ampliação do ensino universitário público, entretanto sem acompanhar a dimensão identificada no âmbito privado.

Nesta seção, apresentamos aspectos das políticas educacionais, suas características desde a sua origem, passando pelos modelos da instituição universitária, demonstrando aspectos de sua origem e manutenção até os dias de hoje. Em seguida, apresentamos uma breve síntese da gênese do Serviço Social, trazendo também aspectos da virada profissional e alguns aspectos mais contemporâneos.

2.2 O SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: GÊNESE E CRÍTICA

O Serviço Social brasileiro está imbricado com a crescente intervenção estatal na chamada "questão social". Esse fato ocorre em um momento histórico de formação e desenvolvimento do setor operário, bem como suas lutas pelo reconhecimento de direitos coletivos pelo empresariado e pelo Estado brasileiro. Isso ocorreu em um contexto ascendente da sociedade urbano-industrial que esteve vigente nos anos 1930 (RAICHELIS, 2019).

Com base na perspectiva de Netto (2011, p. 18), a explicação sobre a gênese histórico-social da profissão passa pela questão social, entretanto não se resume a uma compreensão abstrata que pode ocorrer nessa interpretação. Para ele, é preciso situá-la nas *peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica"*. Conforme Netto (2011, p. 18):

> À falta desta determinação (aliás muito pouco elaborada na bibliografia profissional), tanto se perde a particularidade histórico-social do Serviço Social – terminando-se por distingui-lo apenas institucionalmente e formalmente da tradição das suas protoformas – quanto se obscurece o lastro efetivo que o legitima como atividade profissional como tal – respaldada por sua funcionalidade no espectro da divisão social (e técnica) do trabalho na sociedade burguesa consolidada e madura.

O capitalismo monopolista, conforme observado por Netto (2011), implica uma nova configuração e potencialização das contradições da sociedade capitalista e altera consideravelmente a ordem burguesa. Os processos ocorridos também implicam na

refuncionalização do Estado burguês, e isso decorre da "integração orgânica dos seus aparatos com aqueles das grandes corporações" (NETTO, 2011, p. 93). E isso:

> [...] acarretou mais que a crescente e burocrática institucionalização das intervenções preventivas/corretivas sobre aquelas refrações: tendeu a operacionalizá-las segundo estratégias globais (de classe), que tanto as reproduzem ampliadamente quanto respondem, num esforço integrador, às pressões geradas por elas e apropriadas politicamente pelas classes subalternas; trata-se, aqui, da operacionalização pela vida das *políticas sociais*. (NETTO, 2011, p. 93-94).

A demanda de profissionais assistentes sociais, portanto, associa-se diretamente às mudanças em curso da realidade brasileira, e a formação registra o surgimento das suas primeiras escolas de Serviço Social no país[34] nos anos 1940, sendo a profissão regulamentada na década de 1950, mais especificamente, com a Lei nº 3.252 de 1957. Já em 1953 a profissão possuía as prerrogativas dos portadores de diploma de assistente social. Os diferentes períodos históricos da profissão revelam as mudanças que ocorreram em relação aos aspectos teóricos, metodológicos, filosóficos e políticos no interior da profissão. E uma última revisão se dá com a regulamentação em vigor, com a Lei 8.662/1993.

Sobre a gênese e o percurso histórico da profissão, é possível encontrar uma vasta e riquíssima literatura; neste momento, no presente trabalho, é importante destacar, conforme abordado por Goin (2019, p. 17), que o Serviço Social "plasma vínculos medulares com as transformações oriundas do processo de produção e reprodução social", seja pela condição orgânica com a realidade social, seja pela interlocução que efetua com as diferentes matrizes do conhecimento social proveniente delas.

Essa relação que o Serviço Social estabelece com os diferentes espectros do conhecimento social, ao longo da história, definiu o modo pelo qual a profissão desenvolveu seu fazer profissional. Até o final dos anos 1970, a direção da profissão e a atividade profissional contribuiu para os interesses estatais e institucionais sem elaboração de uma crítica que consistisse em desacordo aos propósitos depositados ao trabalho do assistente social.

Sublinha-se a crítica de relevo que se aglutina nos anos 1970, quando, nos processos da autocracia brasileira, o Serviço Social se confronta com conhecimentos sociais, e sua articulação com movimentos de trabalhadores possibilita uma inflexão na sua diretiva profissional e seu vínculo de classe. Esse momento se efetua com o Congresso da Virada, em

[34] Esse tema foi tratado em Rodrigues (2010), e seu aprofundamento pode ser realizado em Castro (1989), Goin (2019), Netto (2011), Iamamoto e Carvalho (1982), Pinto (1986), entre outros autores.

1979[35], e representa um vínculo, no âmbito da direção da profissão, aos interesses da classe trabalhadora. É a partir de então que o aprofundamento do contato com a literatura marxiana e os conhecimentos sobre a realidade brasileira, agregado a outros fatores, vão sedimentando a representação explícita da profissão em defesa dos direitos da classe trabalhadora.

O debate sobre essa questão é extenso e é preciso mencionar que muitos autores problematizam o fato de que a inflexão que ocorreu com a profissão, conforme retratado, não reverberou da mesma maneira no corpo profissional. O conservadorismo historicamente enraizado na profissão segue presente nas décadas que seguiram a guinada ético-política e teórico-metodológica efetuada no âmbito das organizações representativas.

Assinalamos aqui alguns aspectos da profissão para, em seguida, apresentarmos a gênese, o que chamamos de primeiro ciclo da formação profissional dos assistentes sociais em Santa Catarina.

2.3 A ORIGEM DO ENSINO SUPERIOR E DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA: EXPRESSÕES DA ORGANIZAÇÃO DA ELITE CATARINENSE

O processo de constituição do ensino superior catarinense apresenta particularidades em relação ao desenvolvimento do ensino superior brasileiro, portanto acompanha, não de forma imediata, as dinâmicas que favoreceram o ensino superior em outras regiões do Brasil. E isso oferece subsídios para compreender a criação do primeiro curso de Serviço Social, como também vai determinar o cenário da oferta do curso nesse estado.

2.3.1 O ensino superior em Santa Catarina e o primeiro curso de Serviço Social no estado

A origem do ensino superior em Santa Catarina remonta aos anos 1917, quando foram criados os primeiros cursos de nível superior no estado, circunstancialmente vinculados ao Instituto Politécnico na cidade de Florianópolis. Nesse período, contava-se com a presença dos cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. O início da organização desse nível de educação dependeu das ações individuais de nomes que lideraram esse processo,

[35] O material organizado por CFESS, ENESSO e CRESS/SP intitulado “30 anos Congresso da Virada: começaria tudo outra vez se preciso fosse” de 2009 é um importante material sobre o conjunto de fenômenos contido no referido evento.

como o professor José Arthur Boiteux, que registra sua contribuição nesse primeiro momento do ensino superior catarinense, bem como na criação do curso de Direito no ano de 1932. No ano de 1935, o Instituto Politécnico é fechado por não sobreviver a uma crise que surgiu no início do ano 1930 e refletia os problemas financeiros para sua manutenção, somada às dificuldades de adaptar-se à reforma do ensino superior de 1931 (SILVA, 2013).

Sob a ótica histórica[36] que trata da economia no estado, mais associado ao processo de industrialização, Goularti Filho (2002) refere que, durante o período de 1880 a 1945, Santa Catarina esteve ambientada na origem e no crescimento do capital industrial, e isso se fez de acordo com o padrão estabelecido pelo capital mercantil e pela pequena propriedade. Essa referência ocorre considerando um traço mais totalizante, com características gerais que uniam o estado. Cabe destacar o processo de colonização que marca a configuração do estado nesse período, como a vinda de italianos, poloneses e alemães[37], que chegaram posteriormente aos portugueses. Para o autor, o período referenciado marca a origem e o crescimento de indústrias do ramo da madeira, alimentar, carbonífera e têxtil; a indústria metalmecânica e a moveleira se originam nesse período, entretanto o crescimento mais acelerado ocorre apenas nos anos subsequentes.

Bitencourt (2004, p. 27) preocupa-se em desconstruir *a imagem homogênea da nação brasileira* ao mesmo tempo que revela que ela também não pode ser atribuída à Santa Catarina: "a ocupação do território estadual deu-se de forma tal que compôs áreas bastante diversificadas" – o que também é reconhecido por Goularti Filho (2002).

Segundo o autor:

> A grosso modo, e sem contar a influência africana existente principalmente no litoral lusitano, o planalto tropeiro, o vale do Itajaí e região nordeste germânicos, o vale Araranguá italiano e o Oeste caboclo. Isso associado a certas condições geográficas que não proporcionava, a integração, como a ausência de um rio que cruzasse todo o Estado no sentido horizontal e as serras Geral e do Mar como barreias naturais entre o litoral e o planalto, fez com que se montassem 'zonas geo0econômicas' isoladas dentro do território estadual. (BITENCOURT, 2004, p. 27).

[36] É preciso destacar o período histórico que centramos para compreender as mudanças que operam no estado durante esse momento. Santa Catarina, além dos processos migratórios que configuraram o tempo histórico que referenciaremos, abrigou uma diversidade populacional marcada por habitantes migrantes portugueses e pela população indígena de diferentes etnias, além dos negros. Para maior aprofundamento, ver Lavina (2004) e Mortari e Cardoso (2004).

[37] Inferências sobre a participação da cultura germânica no estado são apresentadas por Falcão (2004), que aprofunda questões culturais e políticas que marcam o debate sobre a integralismo no estado, oferecendo elementos essenciais para a compressão dos fatores culturais e políticos do tempo presente, como o nacionalismo, o conservadorismo e o fascismo.

Goularti Filho (2003), de forma introdutória, define que, entre o período de 1945 e 1962, ocorre um processo de *diversificação e ampliação da base produtiva catarinense.* No período que vai de 1962 a 1990, verifica-se a *integração e a consolidação do capital industrial.* É, portanto, nesse contexto de fatores locais e nacionais, que o ambiente da universidade/ensino superior em Santa Catarina vai se formando.

Deste modo, o registro da criação da primeira universidade Catarinense se efetua no ano de 1960 pela Lei n. 3.849, de 18 de dezembro do mesmo ano. A referida lei federal, ao mesmo tempo que cria a primeira universidade no estado catarinense, evidencia o período desenvolvimentista do governo Kubitschek, em que a criação e a federalização das universidades é parte do processo de industrialização pensado para o país. Fávero (2010) identifica, a partir dos anos 1950, uma *tomada de consciência* de diversos setores da sociedade brasileira sobre a situação na qual estava a universidade no país.

> A partir da década de 1950, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento do País, provocado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que correram tanto no campo econômico quanto no campo sociocultural, surgiu, de forma mais ou menos explícitas, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação em que se encontravam a universidade brasileiras. Mas é no início dos anos 1960 que as discussões sobre o problema adquirem expressão nacional. (FÁVERO, 2010, p. 107).

Assim, a primeira universidade no estado de Santa Catarina é criada: a UFSC, em 18 de dezembro de 1960. A mesma lei federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), criada por lei estadual dois anos antes[38]. Esse traço demonstra que a universidade brasileira é voltada à formação de mão de obra especializada para o trabalho em um contexto de industrialização do país, selando as características pelas quais se funda a universidade brasileira.

A criação da primeira universidade catarinense se dá por composição dos "estabelecimentos de ensino superior" já existentes no estado, faculdades e cursos que foram sendo criados de forma isolada durante o período de 1917 – quando foram criados os primeiros cursos de ensino superior – até a origem da primeira universidade, no ano de 1960, quando federaliza as instituições existentes. A formação da UFSC se dá, então, com a composição das seguintes faculdades: de Direito, criada em 1932[39] e federalizada em 1956; de Medicina de Santa Catarina, criada em 1957 e com autorização de funcionamento em 1959,

[38] Mais informações em: https://www.ufrn.br/institucional/sobre-a-ufrn. Acessado em: 9 fev. 2021.
[39] Informações disponíveis no endereço eletrônico do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da UFSC, disponível em https://ccj.ufsc.br/centenario/historico/. Acesso em: 10 fev. 2021. E a federalização, conforme a Lei nº 3.038, de 19 de dezembro de 1956.

mantida pela sociedade civil[40]; de Farmácia, criada em 1917[41]; de Odontologia de Santa Catarina, criada em 1951; de Filosofia, criada em 1951 e com autorização para funcionamento no ano de 1954[42]; de Ciências Econômicas de Santa Catarina, gestada no Curso Superior de Administração e Finanças em 1942, federalizada em 1958[43]; Escola de Engenharia Industrial (modalidades: Química, Mecânica e Metalurgia) e de Serviço Social, da Fundação Vidal Ramos, criada em 1958[44], na qualidade de agregada, a federalização ocorreu apenas no ano de 1983[45].

Anos mais tarde, em 1965, é criada a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, atualmente a UDESC, criada pelo então governador Celso Ramos e mantida pela Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) dentro da categoria de fundação pública de direito público. Inicialmente foi formada pela Faculdade de Educação (FAED), que foi originada no ano de 1963, e pela Escola Superior da Administração Geral (ESAG), criada no ano de 1964, sendo as duas situadas na cidade de Florianópolis. A antiga Faculdade de Engenharia de Joinville (FEJ), criada em 1956, agrega-se a esse primeiro momento de criação da UDESC[46] (UDESC, 2015); (SILVA, 2013).

Outras instituições de ensino superior foram sendo criadas no estado para dar conta de uma demanda emergente do momento de industrialização pelo qual passava o estado, e isso foi sendo construído utilizando o modelo de fundacional e de faculdade por meio de uma constituição público-privada. O modelo fundacional configurou significativamente a história do ensino superior catarinense, mesmo depois dos anos 2000, quando houve a entrada de diversas outras instituições de ensino. Historicamente, o modelo fundacional foi se constituindo nas diversas regiões do estado, incorporando cursos ou faculdades que já

---

[40] Informações disponíveis em https://medicina.paginas.ufsc.br/files/2017/06/2017_60-anos-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Faculdade-de-Medicina-UFSC-rev5.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021. Autorização de funcionamento conforme Decreto Federal nº 47.531, de 29 de dezembro de 1959.

[41] O curso de Farmácia foi vinculado ao Instituo Politécnico e foi extinto no ano de 1934, voltando a funcionar apenas no ano de 1946, com a criação do Departamento de Saúde Pública do Estado de Santa Catarina, criado no início de 1940. Conforme Projeto Pedagógico do Curso de Farmácia da UFSC de 2015. Disponível em: https://farmacia.ufsc.br/files/2011/05/PROJETO-POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO-PROGRAD-2015.pdf. Acesso em; 10 fev. 2021.

[42] Conforme o trabalho de Silveira (2004) e o Decreto nº 36.658, de 24 de dezembro de 1954.

[43] Informações contidas em Garces e Andrade (2010).

[44] Conforme Garces e Andrade (2010); Decreto de Criação nº 45.063, de 19 de dezembro 1958.

[45] Conforme Gerber (2009).

[46]Informações disponíveis em: https://www.udesc.br/sobre/hist%C3%B3rico#:~:text=Em%201973%2C%20o%20Decreto%20Federal,em%20Lages%2C%20no%20Planalto%20Serrano.&text=Em%201980%2C%20por%20meio%20da,(CAV)%2C%20em%20Lages. Acesso em: 10 fev. 2020. Ver também UDESC, 2015.

existiam de forma isolada, ou criando novos para atender a demandas específicas das regiões e da realidade catarinense do momento – em especial da indústria em ascensão.

Essas faculdades fundacionais foram criadas por leis municipais e contaram com patrimônio e recursos públicos municipais (seja para sua criação ou para sua manutenção), bem como com recursos do poder econômico regional. Sobre isso, dois breves destaques são importantes, mas que serão abordados mais à frente. O primeiro se refere à presença do poder econômico, político e oligárquico que atuou nesse período para a criação dessas instituições. O outro, que está associado ao primeiro, refere-se ao fato de que essas instituições, embora tenham sido criadas por leis municipais e contado com recursos públicos na sua trajetória, desenvolveram uma atuação no âmbito do direito privado, historicamente apresentando-se como "instituições públicas de direito privado" e também caracterizando-se como sem fins lucrativos.

Com o surgimento dessas instituições de ensino, criou-se, no ano de 1972, outra organização com o objetivo de congregar forças para a representatividade do sistema de ensino superior catarinense: a ACAFE. Essa é uma associação da qual, na atualidade, fazem parte a Associação das Universidades Comunitárias do estado e a universidade estadual, a UDESC. A ACAFE tem uma representatividade significativa no estado, exercendo poder de influência na organização do ensino superior, o que tornou peculiar a presença das modalidades fundacionais de ensino no território catarinense, conforme será explicado mais adiante.

O primeiro curso de Serviço Social é criado em 1958, na Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina (FSSSC), pela Fundação Vidal Ramos (FVR). Mais tarde, a FSSSC compõe com outras faculdades a formação da primeira universidade federal no estado, a UFSC em 1960, como já mencionado. A integração do curso à universidade era já prevista, em um ambiente no estado que se movimentava para a criação da sua primeira universidade. Esse é um período caracterizado pelo processo de industrialização do país, com esforços destinados à formação de força de trabalho, isso justificava os investimentos para a constituição de universidades pelo Brasil – não exclusivo desse momento, mas pode-se dizer que esse foi um período mais intenso de criação dessas primeiras universidades.

A criação do primeiro curso no estado ocorre em um período de industrialização e de urbanização no país. Em Santa Catarina, o comércio e a indústria ganhavam apoio estatal, a demanda por assistentes sociais no estado era latente desde o início da década. Uma

conjugação de instituições (políticas, religiosas e patronais)[47] criou a Fundação Vidal Ramos, em 3 de maio de 1958, que tinha como objetivo criar a FSSSC. A faculdade foi criada no mesmo ano e iniciou suas atividades letivas no ano de 1959. Gerber (2009) assevera que, embora laica, a faculdade se referenciava, na formação profissional, pela doutrina social da Igreja, afinal foi a parceria com a Sociedade Feminina de Instrução e Caridade, como entidade representativa da Congregação Religiosa das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, associadas à Igreja Católica, que organizou o curso propriamente dito:

> A Faculdade, de natureza laica, vinculada a uma Mantenedora que integrava sociedade civil, governo e classes patronais, mantinha, em seu Regimento, artigos que ancoravam a formação profissional à Doutrina Social da Igreja, característica esta quase universal no Serviço Social Brasileiro. (GERBER, 2009, p. 139).

Compreendemos que esse foi um primeiro período do processo de formação profissional em Serviço Social em Santa Catarina, com a criação do curso que, num primeiro momento, foi ligado a uma fundação e dirigido pelas irmãs da congregação supracitada, e inicialmente se caracterizava como faculdade isolada, sendo depois incorporada à estrutura e, posteriormente, federalizada, passando a compor a Universidade Federal de Santa Catarina[48]. O processo singular do curso está vinculado às características gerais da formação dos assistentes sociais no Brasil, tendo em vista que os cursos surgem num contexto de relação capital e trabalho, permeado pelas expressões da questão social, como afirmam Iamamoto e Carvalho (1982).

Nesta seção, apresentamos, de forma breve, os condicionantes da formação profissional em Santa Catarina, iniciando com uma reflexão acerca da relação entre educação e interesses do capital, de forma geral, passando pela origem e desenvolvimento de aspectos da educação superior no Brasil e em Santa Catarina, e fechamos com a criação do primeiro curso de Serviço Social no território catarinense.

---

[47] Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC); Federação do Comércio do Estado de Santa Catarina; Federação das Associações Rurais do Estado de Santa Catarina (FECOMÉRCIO); Departamento Regional do Serviço Social da Indústria – SESI/SC; Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SC; Departamento Regional do Serviço Social do Comércio – SESC/SC; Departamento Regional do Serviço Social Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/SC; O Arcebispado de Florianópolis; Comissão Estadual da Legião Brasileira de Assistência Social em Santa Catarina (GERBER, 2009).

[48] Sobre a história do primeiro curso de Serviço Social em Santa Catarina, o estudo de Gerber (2009) é elucidativo.

2.4 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ACAFE: RELAÇÃO COM AS DEMANDAS DO CAPITAL E DA ELITE CATARINENSE

De acordo com Siewerdt (2010), o estado se defrontava com a carência de professores para atender ao interesse de expansão da educação nos níveis de primeiro e segundo graus. Uma resposta a essa necessidade foi a criação de um sistema de ensino organizado por fundações que foram sendo implantados nos anos 1960 e início de 1970.

Por outro lado, a criação da ACAFE, como instituição que representa as fundações de educação superior no estado, origina-se no próprio modelo de ensino superior do estado que, diante das mudanças socioeconômicas pelas quais o estado passava, se defrontava com as demandas de um projeto desenvolvimentista para incremento de sua indústria, focando-se na diversificação de sua base produtiva. Assim, o âmbito da educação se relaciona com as demandas do setor produtivo catarinense, que urge por um desenvolvimento qualitativo e quantitativo de força de trabalho, o que levava a burguesia catarinense a buscar a solução de seus problemas no âmbito estatal, caracterizados pelos Planos de Metas do Governo (PLAMEGs), donde resulta o I Plano Estadual de Educação do estado, com o objetivo de se adequar o sistema de educação no estado à política socioeconômica do país (SIEWERDT, 2010).

A criação das fundações se vinculou aos interesses das elites catarinenses com suas políticas privatizantes, corroborando com as indicações do capitalismo global. As faculdades criadas nesse período (fins de 1960 e início de 1970) adotaram as características privatistas do chamado Plano Atcon, que foi instrumento para o relatório editado pelo MEC, intitulado *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*. Trata-se de um documento que foi elaborado entre junho e setembro de 1965, produto da consultoria do americano Rudolph Atcon[49]. Conforme tratou Fávero (2006), o Plano Atcon está contido nas diretrizes do MEC, pós-golpe de 1964:

> [...] medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para

[49] Silva (2013, p. 120) identifica Rudolph Atcon como grego de nascimento que foi naturalizado estadunidense com formação intelectual alemã. O consultor realiza uma publicação em 1963 no *The Latin American Universty*, em que apresenta o modelo funcional como "o meio mais adequado para a expansão da oferta de formação em nível superior em Santa Catarina".

> financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norteamericanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares. (FÁVERO, 2006, p. 30).

Segundo o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPS) (Acordo MEC-USAID), a assessoria:

> Contou, também, numa colaboração eficaz e, às vezes mal entendida, com o concurso de outra equipe, esta constituída de cinco notáveis professores norte-americanos que, em virtude de Convênio financiado pela USAID [...], vieram trazer à busca da solução do problema e subsídio valioso de sua incontestável experiência. (MEC/USAID, 1969, p. 6).

No marco da assessoria e dos indicativos que foram produto do acordo MEC/USAID, Auras (1998 *apud* SIWERDT, 2010) apresenta que o modelo adotado em Santa Catarina segue essas diretrizes, em especial presentes no Plano Atcon. Um modelo que não foi totalmente validado pela EAPS: "[...] a 'Fundação' que poderá ser um fator na solução, mas que está longe de se apresentar como panaceia que ponha o 'doente' curado de todos os males" (MEC/USAID, 1969, p. 7).

De qualquer modo, as instituições de ensino superior, conforme o modelo de fundação, foram sendo gestadas em Santa Catarina e eram mantidas mediante a cobrança de anuidades dos estudantes e pelos orçamentos das prefeituras municipais. Os primeiros cursos implantados caracterizavam-se pelo baixo custo de manutenção, como Pedagogia, Estudos Sociais, Ciências Contábeis e Administração. Caracterizavam-se também pelas precárias condições para o seu funcionamento, sem possuir sede própria, o que levava a depender do uso de espaços cedidos por escolas de segundo grau. Outrossim, essas questões que afetavam a qualidade do ensino somavam-se à disponibilidade de bibliotecas empobrecidas, à carência de uma carreira docente e ao elevado nível de rotatividade dos professores (SILVA, 2013).

Seguindo as indicações do Plano Atcon, que propugnava ao ensino superior latino-americano a criação de fundações como alternativa à "autonomia" financeira e maior flexibilidade administrativa, essa questão se justificava pelo interesse em ampliar a "participação da iniciativa privada no ensino" (SILVA, 2013, p. 32). Esse contexto marca um momento da universidade nos marcos do golpe empresarial-militar de 1964, conforme Leher (2019, p. 46): "A primeira ofensiva da ditadura foi reorientar o rumo da universidade, afastando-a de referenciais nacional-desenvolvimentistas".

Apreendendo o movimento que se estabelece entre a realidade catarinense com a conjuntura nacional, nos remetemos às reflexões de Leher (2019, p. 48). Para o autor:

> O Problema apontado por Florestan Fernandes é que o modelo de desenvolvimento correspondia aos anseios e às necessidades do capitalismo monopolista que impôs um perfil pragmático e utilitarista à universidade, afastando-a de 'certos' problemas nacionais (reforma agrária, reforma urbana, reforma da educação pública, determinantes da desigualdade social etc.) e das condições para a produção de 'certo' conhecimento original. Sufocada em sua autonomia, as coerções para moldar a universidade aos interesses particularistas das frações burguesas locais em aliança orgânica com o núcleo do capitalismo monopolista foram muito marcantes da história da universidade.

Uma referência à reforma universitária de 1968 parece importante para se compreender o contexto catarinense, porque a dimensão privatista de caráter fundacional marca de forma expressiva a educação superior no estado. É por isso que, para o autor mencionado, a Lei 5.540/1968 e os decretos que a regulamentam não são as únicas faces dessa reforma, outrossim os elementos coercitivos são parte desse processo, como o Ato Institucional (AI) 5/1968, o Decreto nº 477/1969 e as mudanças operadas no domínio do Conselho Federal de Educação (CFE).

Leher (2019, p. 49) recorda o empenho da política estatal, ou ditadura empresarial-militar, assim denominada por ele, em atacar o projeto nacional-democrático de universidade. É nesse contexto que as "parcerias" com os Estados Unidos[50] objetivaram "eliminar o marxismo das instituições".

No caso catarinense, após o golpe militar, várias fundações municipais foram sendo criadas (bem como no Brasil) e, junto à UDESC, formaram a Associação Catarinense de Fundações Educacionais, o Sistema ACAFE. As fundações municipais que foram sendo criadas no estado foram se estabelecendo posteriormente como faculdades, em detrimento de se constituírem como universidades, onde as atividades de ensino, pesquisa e extensão são pressupostos indissociáveis (SILVA, 2013, p. 32).

Como inferiu Silva (2013), esse modelo que foi sendo implementado no estado era inspirado na experiência estadunidense dos *colleges*, que se caracterizavam pela organização comunitária, com financiamento estatal e dotações oriundas de fundações que eram mantidas por empresários e cidadãos.

As fundações de ensino superior de Santa Catarina foram sendo criadas, geralmente, como fundações públicas de direito privado, por lei municipal e com constituição do seu patrimônio via doações do setor público. Silva (2013) destaca a experiência particular da Unochapecó (sua origem ocorreu como FUNDESTE), que foi instituída por um grande

[50] O autor destaca as ações da Aliança para o Progresso da USAID, das fundações como FORD, do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) que atuavam interessados nas universidades.

envolvimento da sociedade civil local. As demais, conforme assinalam Bianchetti e Sguissardi (2017), funcionam nos moldes de instituição privada, realizam cobrança de mensalidade dos estudantes e sua natureza jurídica as classifica como públicas de direito privado. Essa é uma questão emblemática sobre as faculdades catarinenses, porque configuram um *frankenstein jurídico,* visto que, de um lado, são públicas por terem sido criadas por lei municipal e terem constituído seu patrimônio com doações públicas e, por outro lado, atuam com caráter privado, aos moldes de uma empresa, sem submeter-se aos regramentos que regem as IES públicas.

Silva (2013) relata que essas instituições:

> [...] foram instituídas pelo poder público, tiveram seu patrimônio formado por doações do poder público e aumentado pela gestão dos recursos públicos. Inicialmente as mensalidades eram módicas e depois foram alcançando valores altíssimos. Como a maioria das IES foram fundadas após o golpe militar de 1964, ficou evidente a utilização dessas instituições na execução de uma política educacional adequada ao 'desenvolvimento com segurança', preconizado pelas militares e pelas oligarquias locais. (SILVA, 2013, p. 34).

Esse movimento que define complexamente o ensino superior no estado contido na conveniência de invocar o caráter público – quando é para justificar a captação dos recursos oriundos da esfera pública – e o caráter privado – quando se trata de se eximir das responsabilidades que não são facultativas às públicas, como a prestação de contas da gestão financeira e administrativa, da entidade, do processo de contratação de profissionais, dos processos democráticos de eleição de representação, entre outras – é uma questão que nos impele a recuperar a defesa de Fernandes (2020, p. 44) acerca do caráter público das instituições que recebem financiamento público. Para esse autor, "[...] é necessário que se respeite o princípio do pluralismo educacional. Mas dele não decorre que caiba ao Estado o mecenato do financiamento do ensino privado".

Foi no sentido de unificar e representar as diversas instituições fundacionais instituídas por iniciativas públicas que a ACAFE foi criada em 2 de maio de 1974, com objetivos estatutários "[...] de congregar e integrar as entidades mantenedoras do ensino superior no Estado de Santa Catarina" (ACAFE, 2020, Art. 1º)[51]. Trata-se de uma instituição da "sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais no Estado de Santa Catarina, criadas por lei pelos poderes públicos estaduais e municipais"[52]. Siewerdt

[51] De acordo com o Estatuto Social da Associação, disponível em: https://acafe.org.br/site/documentos/estatuto_2023.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.
[52] Informações disponíveis em: Disponível em. https://new.acafe.org.br/quem-somos/. Acesso em: 15 fev. 2021.

(2013), Bianchetti e Sguissardi (2017) reafirmam a experiência catarinense com o Sistema ACAFE como singular no Brasil. O sistema é composto por 16 instituições, sendo 15 IES fundacionais públicas municipais[53] e a UDESC, que é pública estadual. Atualmente o sistema ACAFE está presente em 53 cidades do estado, possui 142.293 estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, 925 cursos de graduação, 554 cursos de pós-graduação.[54]

De acordo com o professor Siwerdt (2013, p. 168):

> [...] o Estado transfere a responsabilidade para a ACAFE, que é uma associação, que não é de natureza pública, mas é do grupo articulado ideologicamente em torno das fundações. Ela se torna porta-voz, portanto, dessas fundações, que são públicas em sua essência, mas que, aparentemente, à sociedade, têm caráter privado, particular.

O chamado sistema ACAFE se constituiu na organização dessas faculdades, que atuam nas regiões mais afastadas da capital do estado, onde carecia da presença das instituições federais e públicas. Sua atuação privatista demonstra um "processo tácito de privatização da coisa pública" (SILVA, 2013, p. 33) e denuncia a relação que se estabeleceu entre a oligarquia catarinense e a organização política do regime ditatorial dos governos estadual e central.

O Sistema ACAFE e o poder oligárquico combinaram uma forma de poder e controle sobre a educação superior catarinense, monopolizando a oferta do ensino superior no estado e atuando, inclusive, para impedir a presença de instituições públicas no interior catarinense. Silva (2013, p. 76) assevera que o "[...] regime fundacional permite a perpetuação do controle oligárquico sobre os vultuosos recursos movimentados por essas instituições anualmente e a desobrigação do custeio do ensino superior pelo estado".

O fato aparente é que esse controle que atuou impedindo a oferta de cursos e a criação de instituições públicas no estado teve implicações para o próprio Sistema ACAFE, quando ocorre a entrada de um novo ciclo da educação superior em Santa Catarina com as instituições de mercado. Essas instituições, de um lado, afetaram a existência e manutenção de um maior número de instituições associadas à ACAFE e a possibilidade de ampliação da educação pública e gratuita no estado; por outro lado, esse caldo pareceu favorecer a

---

[53] Católica de Santa Catarina, FURB, UDESC, UNC, UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), UNIARP, Unibave (Centro Universitário Barriga Verde), UNIDAVI (Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí), UNIFEBE (Centro Universitário de Brusque), UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville), UNOCHAPECÓ, UNOESC, USJ (Centro Universitário de São José).

[54] Dados coletados disponíveis em: https://new.acafe.org.br/quem-somos/. Acesso em: 16 fev. 2021.

incorporação/transmutação das históricas instituições públicas de direito privado pelo voraz mercado da educação privada-lucrativa, conforme veremos mais adiante.

A reorganização operada na dinâmica do capital, com a crise estrutural, tem implicações nos mecanismos de reprodução na realidade brasileira, as quais são, portanto, imprescindíveis para se compreenderem os desdobramentos na educação superior.

Os mecanismos que se desenvolvem no país em relação a essa nova forma de fazer educação podem ser compreendidos a partir da crise estrutural do capital nos marcos dos anos 1970, porque nela se operam desdobramentos sobre a necessidade de reorganização do capitalismo mundial para recuperar a sua lucratividade em crise. O estudo sobre esse processo é considerado imprescindível porque auxilia na compreensão das determinações – ainda que de diferentes maneiras, nos diferentes momentos históricos – do futuro da educação superior e da universidade brasileira – como se verifica no tempo presente e que ainda trataremos de abordar.

2.5 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980

A presente subseção pretende dar continuidade na identificação dos criação dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina e nos fenômenos que orbitaram e atuaram sobre esse processo. Em face disso, é preciso ressaltar que as dinâmicas identificadas nos anos 1970 e 1980 ajudam a caracterizar as particularidades da formação dos cursos de Serviço Social em um período em que, em escala mundial, se processam mudanças na reprodução do capital. Essas últimas conferem, ao nosso trabalho, uma chave para compreender as determinações do ensino superior e, essencialmente, os cursos de Serviço Social em Santa Catarina, nos anos que seguem esse período. E isso será abordado posteriormente.

O desenvolvimento da formação profissional dos assistentes sociais entra num novo patamar, pois se amplia o número de cursos de Serviço Social no estado, por isso assinalamos este como um segundo período, que foi marcado pela criação dos cursos nos anos 1970, já no contexto da autocracia burguesa. Segundo os dados disponíveis pelo e-MEC, de 7 de abril de 2021, os novos dois cursos de Serviço Social no estado foram criados na segunda metade dos anos 1970. Em 1976 é criado o segundo curso de Serviço Social da Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, na cidade de Tubarão, o qual estava vinculado à UNISUL, mas foi extinto.

O terceiro curso foi criado em 1977 e era vinculado à Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe (FEARPE), na cidade de Caçador. Atualmente o curso está associado à UNIARP. Esse momento é bem demarcado pela conjuntura da ditadura brasileira, em contexto de modernização conservadora. A UNIARP passou a ser classificada como universidade no ano de 2009[55]. Não deixa de ser importante mencionar que, a partir de 1973, começa a crise do chamado "milagre econômico" e que as chamadas expressões da questão social se aviltam nesse momento.

É importante mencionar também que parte dos cursos de Serviço Social brasileiros se expande na autocracia burguesa, na perspectiva do que José Paulo Netto (2015) chamou de *modernização conservadora*, e outros surgem no período da redemocratização em contexto de consolidação da chamada *intenção de ruptura*. São momentos históricos e políticos diferenciados em nível nacional ou catarinense, mas há um aspecto comum: o modelo fundacional que determina o modelo de educação superior. Observamos que todos os cursos que surgiram nesse segundo momento estiveram vinculados às fundações educacionais e que posteriormente essas fundações se transformaram em universidades.

Em 1987 se identifica a origem do quarto curso na cidade de Blumenau pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, o curso de Serviço Social é criado um ano após o reconhecimento da instituição como universidade. A FURB foi criada em 1968, congregando algumas faculdades já existentes na cidade, e se tornou universidade em 1986 (FURB, 2023)[56].

Em 1989 é criado o quinto curso na cidade de Chapecó pela Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), tonando-se Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) desde 2002. No entanto atualmente o curso não está mais em funcionamento.

A conjuntura desse período é marcada pela redemocratização do país e, no âmbito do Serviço Social, por um debate importante sobre a profissão, impulsionado pela inflexão da profissão após o Congresso da Virada. Cabe destacar que esses novos cursos criados guardam como característica o modelo fundacional e que posteriormente também se tornam universidades. Os cursos surgem nesse contexto de redemocratização, do processo da Constituinte e da aprovação da Constituição de 1988, o que coloca o debate profissional num

[55]Informação disponível em: https://www.uniarp.edu.br/home/a-uniarp/institucional/historia/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20de%20Ca%C3%A7ador,do%20Rio%20do%20Peixe%2D%20UNIARP. Acesso em: 7 abr. 2021.

[56] Breve Histórico da Universidade Regional de Blumenau. Disponível em: https://bu.furb.br/CMU/expoVirtuais/outros/Breve%20Histrico%20da%20FURB.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

novo patamar – conforme assinalamos anteriormente sobre a inflexão na profissão ao final dos anos 1970.

O contexto nacional da década de 1980 envolveu a categoria profissional na construção do *significado social da profissão*, em um período de mudanças em virtude das alterações das consequências da crise capitalista, no momento, o debate profissional dirigiu-se à elaboração de um sentido profissional afincado como uma especialização do trabalho coletivo que está inserida na divisão social e técnica do trabalho, a historicidade do Serviço Social possibilita a compreensão da profissão inserida nas relações sociais "entre as classes sociais e destas com o Estado". O código de ética de 1986 também é um fator importante desse período para a profissão.

A expansão do ensino superior catarinense ocorre de forma *peculiar*, em relação ao contexto brasileiro (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017), porque se organizou por meio de uma instituição que congrega uma série de outras instituições de ensino superior, de caráter fundacional, criadas por lei municipal, porém atuam na dinâmica de universidade privada, especialmente porque realizam cobrança de pagamento de mensalidade, mas não exclusivamente por isso.

A ACAFE é uma associação da qual fazem parte a Associação das Universidades Comunitárias do estado, instituições particulares e a própria universidade estadual, a UDESC. A ACAFE tem uma representatividade significativa no estado, dada a sua origem aliançada com os poderes representados nas elites catarinenses (econômica, política e intelectual), o que significou poder de influência na organização do ensino superior no estado, o que torna peculiar a expansão dessa modalidade de ensino em Santa Catarina.

Esses primeiros momentos da formação em Serviço Social no estado, que está entrelaçado com as demandas da organização do capitalismo no estado e com a particularidade das determinações catarinenses, vão encontrar nos anos subsequentes novas determinações. Essas novas determinações, que estão engendradas na dinâmica do capitalismo mundial, manifestadas a partir dos anos 1970, são essenciais para a compreensão da realidade mais recente imposta à educação superior e à formação em Serviço Social.

3 A CRISE ESTRUTURAL E A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RELAÇÃO COM OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA A PARTIR DOS ANOS 1990 ATÉ OS ANOS 2000

Com a entrada dos anos 1970, novos movimentos vão ocorrendo na educação superior catarinense e, ao mesmo tempo que se processam as demandas locais, presenciamos as mudanças associadas à mundialização do capital. A reflexão sobre a mundialização do capital nesta tese é central para explicar as alterações nas políticas educacionais que foram engendradas nesse processo. Neste capítulo, apresentaremos os efeitos desse processo na educação superior, mais particularmente na formação profissional dos assistentes sociais.

3.1 AS CRISES ECONÔMICAS NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

A partir da análise de Marx sobre a dinâmica de produção capitalista, Netto e Braz (2010, p. 157) explicitam que "a crise não é um acidente de percurso", não é aleatório o seu movimento e tampouco está alheia ao movimento do capital. Os autores enfatizam que ela é "Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC [modo de produção capitalista], a crise é *constitutiva* do capitalismo: **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise**". Isso não pode ser compreendido como uma *naturalização* das crises econômicas, como se fossem experimentadas por qualquer forma de organização econômica, argumento este bastante utilizado pelo pensamento burguês que define as crises como imprevisíveis (NETTO; BRAZ, 2010).

Nakatani (2020, p. 25) reforça essa ideia ao precisar que "as formações sociais capitalistas não apresentam nenhuma tendência ao equilíbrio e suas crises não são resultados de fatores ou interferências externos ao seu movimento"[57]. Elas decorrem, essencialmente, da contradição que é inerente à dinâmica capitalista e se expressam como crises de superprodução, com a queda da taxa de lucros e das taxas de crescimento da produção, ou

[57] Para os autores, as crises não são produto de ações externas ao domínio da economia, motivadas exclusivamente por erros da política econômica e, tampouco, por ações do Estado, mesmo que influenciado pela sua atuação. Por outro lado, conforme trataremos mais adiante, a intervenção do Estado ocupa um papel importante nos momentos de crise, demonstrando a importância do papel histórico e efetivo no movimento do capital, atuando mediante "condições materiais específicas que são sobredeterminadas por interesses de grupos, de frações de classe e até individuais que se manifestam concretamente no desenrolar dessas intervenções" (NAKATANI, 2020, p. 25).

seja, é um momento de aumento do desemprego, das desigualdades, da pobreza e da miséria, de exaustão dos recursos naturais.

Para o autor,

> [...] a crise do capital está se manifestando com múltiplas crises, crise ambiental, aquecimento global, fome e miséria; e o retorno de doenças e epidemias que quase estavam erradicadas em várias partes do mundo: *uma crise civilizatória*. Crise da civilização ocidental branca fundada no modo de produção capitalista (NAKATANI, 2020, p. 27).

Assim sendo, as crises constituem um processo no qual há a interrupção do movimento do capital (D - M - D'), conforme bem explicado por Netto e Braz (2012), quando o capitalista emprega certa quantia em dinheiro para produzir mercadorias com a finalidade exclusiva de arrecadar mais dinheiro do que investiu. "A crise, imediatamente, é a interrupção desse movimento: a mercadoria produzida não se converte em (mais) dinheiro" (NETTO; BRAZ, 2010, p. 158). Logo, a reprodução ampliada do capital fica em prejuízo, sem poder prosseguir, "fica em suspenso".

Com características pluricausais, elas demarcam diferentes ciclos econômicos e são produto das múltiplas contradições que envolvem o modo de produção capitalista. Algumas das causas mais determinantes que levam o capitalismo aos momentos de crises podem ser identificadas: a) pela *anarquia da produção* – escapando a qualquer tipo de controle racionalizado, o mercado recebe uma infinitude de mercadorias sem destino certo, movido por cada capitalista com objetivo único de lucro; b) pela *queda da taxa de lucro*, conforme já apontado; e c) pelo *subconsumo das massas trabalhadoras* – quando a capacidade de consumo dos trabalhadores continua limitada, sem possuírem os meios para a sua compra, levando ao descompasso entre grandeza de produção e poder de compra.

A contradição inerente ao modo de produção capitalista revela, pois, a relação que se estabelece entre a produção dos bens materiais e a apropriação deles. É desse modo que a produção ocorre de forma socializada e a apropriação de forma privada. Isso advém de um processo no qual a produção é socializada e pode ser observada a partir de uma totalidade de atividades econômicas interligadas que podem chegar a uma escala mundial.

Carcanholo (2008, p. 249) corrobora esse entendimento e destaca a dimensão cíclica das crises capitalistas, como "resultado do desenvolvimento das suas próprias condições". Trata-se, pois, do

> [..] momento de irrupção da contradição entre a produção de mercadorias e a realização dos valores produzidos e, ao mesmo tempo, de recomposição da unidade contraditória entre os dois polos, produção e realização (apropriação – circulação). A recomposição da unidade é justamente o restabelecimento das condições de

> valorização, a partir das próprias consequências da crise, e, portanto, o que fornece à crise uma característica cíclica.

Se, de um lado, as crises demonstram contradições na dinâmica da produção capitalista, por outro lado, elas fornecem as condições para um momento novo, para um novo ciclo. Podem demonstrar a "depreciação do capital" porque trazem consigo uma série de fenômenos característicos desse processo, como a redução dos preços de equipamentos e instalações, os sistemas de falência, a destruição de mercadorias[58] etc. Podem, também, sinalizar uma reação do sistema, uma via aberta para a recuperação da sua lucratividade, o que revela o seu potencial "funcional" e "restaurador", como lembram Netto e Braz (2010).

Sobre o benefício a setores favorecidos do capital, Harvey (2018, p. 91) descreve:

> Por que os financistas deveriam celebrar as irrupções violentas de crises? À primeira vista, isso parece um contrassenso. Mas, quando se trata da circulação de antivalor, a crise é um momento de triunfo para as forças do antivalor, ainda que cause desespero em todos os envolvidos na produção e realização do valor. "Em uma crise", disse o banqueiro Andrew Mellon na década de 1920, "os ativos retornam a seus devidos proprietários", isto é, a ele. Normalmente as crises deixam em seu alvorecer uma massa de ativos desvalorizados que podem ser comprados a preço de banana por quem tem dinheiro (ou contatos privilegiados) para pagar por eles.

Diante de tal afirmação, é preciso destacar que as crises – "por mais brutais que sejam os seus efeitos e por mais graves que sejam as suas consequências – não têm o dom de conduzir o MPC ao colapso ou a faculdade de destruí-lo; deixadas à sua lógica, das crises capitalistas só resulta o próprio capitalismo" (NETTO; BRAZ, 2010, p. 162-163).

Outra perspectiva é tratar das crises sob a ótica de Duménil e Lévy (2014, p. 29), que as definem como consequências assentadas nas contradições internas "[...] de cada ordem social e da luta de classes. Marcam rompimentos violentos na história do capitalismo, mas não mudam as evoluções subjacentes". Os autores acrescentam:

> A sucessão de fases distintas na história do capitalismo, separadas por crises estruturais, não interrompe o curso da história. Essas quebras importantes, não determinam, em geral, as tendências de mudança social, mas, pelo contrário, estimulam transformações ocultas. Criam condições favoráveis a mudanças cuja

[58] A exemplo, a matéria veiculada sobre o lixo de roupas no Atacama demonstra a *anarquia da produção* (NETTO; BRAZ, 2010) e, em especial, da destrutividade do capital em relação ao meio ambiente. "Novas mercadorias, as quais se tornam velhas assim que são compradas. Nascem ultrapassadas e precisam ser descartadas para abrir espaço para novos produtos, novas tranqueiras. O hiperconsumo é violento. Tem a marca da desigualdade, da poluição, do trabalho escravo, do desmatamento, da violência contra a mulher, do trabalho infantil." Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/11/15/o-lixao-de-roupas-no-atacama-e-o-colapso-da-civilizacao. Acesso em: 15 nov. 202.

> lógica seja a expressão de dinâmicas históricas mais profundas e menos óbvias. Assim como os movimentos das placas tectônicas se manifestam nos terremotos, a ausência de evolução conjunta e harmoniosa entre os vários componentes de mudança social resulta em grandes perturbações quando o sistema inteiro repentinamente se ajusta às novas configurações, quando as condições sociais e políticas são atendidas. Ao lado das tendências da lucratividade e das ambições incontidas das classes altas, as tensões que resultam dessa ausência de sincronismo são as expressões básicas do que pode ser denominado de "contradições internas". A transição da estrutura anterior do final do século XIX para o capitalismo moderno se realizou ao custo de um processo de muitas décadas, passo a passo, doloroso, do qual a Grande Depressão foi um "efeito colateral infeliz". O progresso tecnológico organizacional, em sentido mais amplo, é a força que move as placas tectônicas sociais. Rupturas, expressas em crises estruturais, exigem o estabelecimento de novas ordens sociais. O instrumento é sempre a luta de classes. Assim, com notável regularidade, a história se repete ao longo de uma sucessão de intervalos de três ou quatro décadas que marcam a progressão de tendências ocultas (DUMÉNIL; LÉVY, 2014, p. 30).

As crises não são de interesse dos sujeitos sociais (capitalistas e trabalhadores), e, mesmo que os impactos sejam muito maiores na classe trabalhadora, como já apontamos, elas também afetam setores do grande capital. Apesar disso, esta situação pode beneficiar alguns representantes do capital favorecidos pelo processo de *concentração* e *centralização* (NETTO; BRAZ, 2012). Descreveu Lênin (2011, p. 136) que "[...] as crises (as crises de toda a espécie, sobretudo as crises econômicas, mas não só estas) aumentam em fortes proporções a tendência para a concentração e para o monopólio". Essa evidência nos ajuda a entender o fenômeno correlato à mercantilização e ao empresariamento da educação superior brasileira, em que os cursos de Serviço Social (inclusive no estado de Santa Catarina) formam um dos seus tentáculos, como trataremos oportunamente.

A crise, como um mecanismo contido na dinâmica capitalista, pode reverberar com implicações estruturais ao sistema. Duménil e Levy (2014) identificam que o capitalismo moderno está marcado por grandes crises que ocorreram nas três fases da sua história, e que são reconhecidas "por crises estruturais". Elas podem ser identificadas nas crises da década de 1890, da Grande Depressão em 1929, da crise da década de 1970 e, por último, da crise do neoliberalismo. A taxa de lucro é um importante indicador na interpretação das crises, como no caso das crises desencadeadas nas décadas de 1890 e 1970, que resultaram da tendência de queda da taxa de lucro. Diferentemente, a Grande Depressão e a crise do neoliberalismo não estão associadas ao mesmo processo. Sem considerar irrelevante a taxa de lucro, os autores interpretam que essas crises marcam "[...] o fim de um período de hegemonia financeira".

3.2 A CRISE ESTRUTURAL E A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

No contexto mundial, a década de 1970 se coloca como marco de mudanças impulsionadas por alterações da acumulação capitalista que vão sendo processadas na década anterior, e o que se assiste é uma crise na reprodução do capital. Se as crises são produtos das próprias contradições contidas na forma pela qual o capitalismo se reproduz, a crise da década de 1970 não foi diferente. Compreender as respostas elaboradas pelo capital para recompor sua capacidade de acumulação é importante ao nosso estudo, pois os desdobramentos desse processo repercutem na atualidade, e aqui buscamos, por meio de certas mediações teóricas e interpretativas, analisar as consequências para o ensino superior brasileiro.

A dimensão "global", "mundializada" do capitalismo implicou uma nova etapa do seu desenvolvimento, projetando grandes transformações na forma de reprodução e acumulação do capital, bem como na dinâmica social capitalista, distinguindo-se completamente de outros momentos da história do capital. Alves (2012) lembra que:

> A década de 70 significou, no plano histórico-mundial, a inauguração de um "corte histórico" no processo civilizatório do capital. Por isso, surgiram novos fenômenos sociais radicalmente novos que merecem ser investigados numa perspectiva rigorosamente dialética. Enfim, alterou-se o *timing* da luta de classes e da dinâmica sócio-reprodutiva do sistema do capitalismo mundial (ALVES, 2012, não paginado).

Diferentes interpretações adensam a análise sobre esse momento da história do capitalismo. Nesse sentido, Netto (2012) chama a atenção de que a *crise global da sociedade contemporânea* se expressa na *crise do Estado de bem-estar e na crise do chamado socialismo real* – mas não exclusivamente – porque "[...] as duas conformações societárias, cada uma a seu modo, procuraram soluções para os antagonismos (e suas consequências) próprios à ordem do capital" (NETTO, 2012, p. 73). A *crise do chamado socialismo real* oferece instrumentos para compreender essa quadra histórica por sua "inequívoca significação histórico-universal"[59] e não pode ser analisada descolada da crise da ordem do capital, como é de costume fazer, analisando-a a partir da ótica do colapso do projeto socialista. De características bastante diversas, a chamada crise global revela sua *dramaticidade* de onde a

[59] Não é objetivo de nosso trabalho o aprofundamento do debate sobre a crise do chamado socialismo real, mas apresentar, ainda que rapidamente, a relevância desta determinação no marco histórico do capitalismo mundial. Momento este vivenciado também por um certo tipo de *cultura política* que, durante décadas, representou alternativa à ordem capitalista.

regressão social é uma *possibilidade* e o chamado "neoliberalismo é paradigmático" (NETTO, 2012, p. 73).

Do ponto de vista de Osorio (2019, p. 169), "o capitalismo ganhou um campo de ação planetário inédito" na ocorrência da queda do chamado campo socialista e a vinculação de suas economias ao âmbito capitalista, somado à gradativa abertura da China: "Sua expansão extensiva e intensiva se multiplicou, alcançando pela primeira vez as dimensões territoriais do planeta" (OSORIO, 2019, p. 169).

De outro lado, a *crise do Estado de bem-estar social* aparece por meio de uma apreensão reducionista que a identifica como um problema de origem administrativa, com suas ramificações de cunho financeiro e tributário, o que demanda adequação e redirecionamento das políticas sociais. Há, ainda, o entendimento que demonstra o fracasso da única arquitetura política elaborada no ordenamento capitalista com o propósito de compatibilizar os interesses em torno da acumulação e valorização capitalista com a proteção dos direitos sociais e políticos. O que é fundamental identificar nessa crise, para Netto (2012), é "a *curva decrescente* da eficácia econômico-social da ordem do capital", escancarando a incapacidade que essa ordem possui de realizar crescimento econômico e social (NETTO, 2012, p. 77).

Sob o marco da crise dos anos 1970, a chamada "crise do petróleo" é comumente utilizada como um dos primeiros fenômenos que anunciam esse momento. A alta dos preços do combustível registrada nos anos 1973 e 1974, que tiveram os valores triplicados, foi um importante acontecimento identificado na década. Porém, antes disso, existem sinais de reversão cíclica na economia mundial que podem ser identificados nas retrações das economias dos Estados Unidos e da Alemanha Ocidental em 1970 e em 1971, embora seja nos anos 1974-1975 que se torna mais evidente o ponto máximo da crise, quando diversas economias apresentam taxas negativas de crescimento. De acordo com Carcanholo (2008, p. 250):

> O biênio 1974-1975 concentra os efeitos da crise. Entretanto, merecem destaque o incremento negativo de capital fixo na economia americana já no ano 1970 (– 4,7%), sua expressiva retração em 1975 (–11,2%) e a virada cíclica no conjunto dos países da OCDE, que apresentava acumulação de capital crescente no período 1970-1973 (3,7% em 1970, 4,6% em 1971, 6,4% em 1972 e 7,3% em 1973), e rapidamente se retrai no biênio 1974-1975 (– 4,8% em 1974 e –5,3% em 1975).

O outro aspecto da crise apontado pelo autor está associado ao excedente de capital que, sem conseguir a valorização desejada nas formas tradicionais (produção das mercadorias, venda e realização crescentes), necessitaria solucionar-se a partir de outro ambiente de

valorização. Assim, o autor demarca que a expansão do capital fictício, ou da chamada financeirização, foram turbinados.

> Não é por acaso que os processos de desregulamentação, abertura e internacionalização das finanças tenham sido acelerados nesse momento. A expansão do capital fictício, dentro do que alguns chamam de financeirização, em busca da apropriação financeira cada vez menos baseada no processo direto de produção de mercadorias, é a resposta do capital a esse outro aspecto de sua própria crise" (CARCANHOLO, 2008, p. 251).

Em resumo, o autor sinaliza os quatro aspectos centrais que marcam esse momento da crise e que revelam o intuito do capital de recuperar a sua dinâmica de acumulação: "a recuperação da lucratividade dos investimentos; a redução no tempo de rotação do capital; a transferência de recursos da periferia; e a expansão dos mercados para fronteiras além do centro da acumulação mundial" (CARCANHOLO, 2008, p. 251-252).

Carcanholo (2008, p. 251) relembra que a crise dos anos 1970-1980 manifesta aspectos da redução de taxas de lucros e da superprodução do capital. Para o enfrentamento da redução das taxas de lucro, foram adotadas duas alternativas, sendo que a primeira delas objetivava assegurar a restauração da lucratividade de três modos. Primeiro, buscou-se a redução dos custos dos salários, que eram considerados elevados no contexto do Estado de bem-estar. Essa alternativa, originada com esse período de crise, mostra suas características até o tempo presente, trazendo repercussões às condições salariais, especialmente aos trabalhadores brasileiros, que sofrem com os constrangimentos nos ataques à sua condição salarial que atualmente não dão conta das circunstâncias necessárias para a manutenção das condições mínimas de dignidade para a sua sobrevivência, bem como o ataque a todo o conteúdo de proteção ao trabalho, vide as reformas trabalhista e da previdência. Segundo, buscou-se a redução dos tributos sobre os rendimentos que pudessem financiar a lucratividade. Em terceiro lugar, a reestruturação produtiva foi uma alternativa que almejava a aceleração da rotação do capital, dado que, ao mesmo tempo, se buscava ampliar a produtividade dos excedentes, garantindo a mesma quantidade de capital aplicado, elevando assim as taxas de lucro. Por conseguinte, a solução do capital para essa dimensão da crise, por ele mesmo gerada, situou-se em torno da "(I) desregulamentação e flexibilização dos mercados, em especial do mercado de trabalho; (II) política tributária regressiva, desonerando os altos rendimentos; e (III) redução do tempo de rotação do capital" (CARCANHOLO, 2008, p. 251).

3.3 A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E O NEOLIBERALISMO: AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A análise sobre as mudanças ocorridas na oferta dos cursos de Serviço Social no estado de Santa Catarina associa-se aos processos mais totalizantes que envolvem a educação superior. Isso ocorre por causa da condição jurídico-normativa, política e econômica requerida para a sua organização (mediada pelo Estado), bem como pela processualidade ideológica (também política e econômica) da organicidade que impera no modo de produção capitalista, ainda que este seja passível de contradições internas.

Uma das explicações para compreender as transformações que ocorrem nas políticas de educação e suas repercussões nas instituições de ensino e na formação em Serviço Social no estado de Santa Catarina – principalmente no tempo mais recente – decorre de um processo de mediações, da dinâmica de *mundialização do capital*. Essa dinâmica tem-se caracterizado pelo processo de mercantilização da educação superior (mas não apenas) e pelo empresariamento desse setor, que tem encontrado nos nexos da financeirização, em correlação com a crise estrutural do capital, a vazão ao seu desejo de lucratividade e rendimento, mediado por um arranjo político, econômico, social e ideológico e que auxilia o alcance desse objetivo. Nesse ínterim, o caminho teórico para compreender os movimentos específicos do capital parece imprescindível, porque viabiliza o decifrамento dos fenômenos que circunscrevem a formação em Serviço Social no estado de Santa Catarina, fenômenos estes que estão diretamente associados à política de educação superior, ainda que com suas particularidades.

Esse momento que adentra as formas de sociabilidade é impulsionado pela crise estrutural dos anos 1970 e apresenta relevância explicativa para nosso estudo.

Para Chesnais (1996, p. 13-14) é importante:

> [...] distinguir, na história do capitalismo, certos momentos em que numerosos fatores desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas, que "formam um sistema" e que modelam a vida social, não apenas no plano econômico, mas em todas as suas dimensões. Todos esses fatores remetem à duração prolongada de uma fase de acumulação do capital, à forma que assumem os seus "impasses" (melhor dizendo, suas contradições), às saídas propostas e à maneira como tudo isso se manifesta e se resolve no plano político.

Interessa-nos destacar, conforme trataremos mais adiante, o aspecto também mencionado pelo autor da particularidade do momento em relação aos conteúdos econômicos, bem como ideopolítico-culturais.

Embora na mundialização estejam presentes características das fases precedentes – do período imperialista dos anos 1880-1913 e do período dos "trinta anos gloriosos", também chamado "idade do ouro" ou período "fordista", que vai desde o final da Segunda Guerra Mundial até os anos 1974-1979 –, com elevadas formas de centralização e concentração do capital, interpenetração das finanças e da indústria etc., a nova configuração do capitalismo mundial e das dinâmicas de comando e desempenho de sua regulação demonstram que, nesse momento:

> [...] o sentido e o conteúdo da acumulação do capital e dos seus resultados são bem diferentes: o capitalismo parece ter triunfado e parece dominar todo o planeta, mas os dirigentes políticos, industriais e financeiros dos países do G7 cuidam de se apresentarem como portadores de uma missão histórica de progresso social. O que é significativo é a quantidade de variações sobre o tema do "fim da história" e do "fim das utopias", incluindo-se nestas as promessas de uma vida decente para todos, no quadro do capitalismo. Pelo contrário, especialmente nos Estados Unidos, a hora é do "darwinismo social" sob diversas formas teóricas, algumas de forte conotação racista. O estilo da acumulação é dado pelas novas formas de centralização dos gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (*securities*), e sua obsessão, a rentabilidade aliada à "liquidez", da qual Keynes denunciava o caráter "anti-social", isto é, antiético ao investimento de longo prazo. Não é mais um Henry Ford ou Carnegie, e sim o administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares, quem personifica o "novo capitalismo" de fins do século XX (CHESNAIS, 1996, p. 14-15).

É preciso destacar que "o capitalismo é a primeira organização econômica e social com vocação mundial", conforme asseverou Osorio (2019, p. 161). Ele atua tanto de forma *extensiva* e *intensiva,* porque se expande aos lugares mais distantes do planeta e porque sua dominação é reforçada ao exercer novas formas de subordinação e controle de regiões e territórios já dominados (OSORIO, 2019). Isso nos ajuda a entender que o capitalismo, dada essa situação, se difere de outras modalidades anteriores de organização política e produtiva, ao mesmo tempo que seu desenvolvimento ocorre em processos, etapas, que se distinguem. "A mundialização se refere a uma etapa particular desse processo" (OSORIO, 2019, p. 162). Esse entendimento difere também de concepções que advogam que a mundialização é intrínseca ao capitalismo desde sua gênese ou que é uma ocorrência inédita que se manifesta nas últimas décadas do século XX, sem relação com o processo histórico do qual é herdeira.

A partir da mundialização surgem tendências importantes para qualificar a reprodução do capital durante o período circunscrito entre o final do século XX e o início do século XXI. São tendências que podem ser compreendidas dentro dos processos assinalados por Marx para contrapor a queda da taxa de lucro, como:

> [...] o aumento do grau de exploração da classe trabalhadora, redução do salário abaixo do valor da força de trabalho, barateamento dos elementos que formam (?) o capital constante, aumento da superpopulação relativa, intensificação do comércio exterior, aos quais é preciso agregar, entre outros processos, as revoluções tecnológicas, a expansão do mercado mundial e inclusive as guerras (OSORIO, 2019, p. 167).

A mundialização carrega um processo de intensificação da "vocação imperialista do capitalismo", ao mesmo tempo que "agudiza as bases da luta de classes, da luta interimperialista e das relações desiguais entre economias imperialistas e regiões e economias dependentes" (OSORIO, 2019, p. 167). Ao mesmo tempo, é possível identificar que os progressos nas comunicações e nos transportes foram benéficos à dinâmica da mundialização, principalmente porque aceleram as operações financeiras e movimentações de capital, assim como de mercadorias.

É preciso recordar que a fase de declínio de um longo período que culminou no início dos anos 1970 significou uma profunda derrota ao trabalho que foi imposta pelo capital. Tal fato permitiu a criação de "uma correlação de forças nos espaços nacionais e no campo internacional que lhe permitiu pôr em marcha processos que afetaram profundamente as condições gerais de vida e de trabalho dos trabalhadores, com o enfraquecimento de suas organizações políticas e sindicais" (OSORIO, 2019, p. 169).

É fático que a fase inaugurada com a mundialização impulsiona novos processos e possibilita que alguns já existentes se elevem a novas dimensões e características. É possível destacar que "A reprodução do capital faz da economia mundial sua referência". Isso ocorre em razão do lugar que o ciclo do capital ocupa, alocando-se mediante a economia mundial em dimensão jamais conhecida, esteja na forma capital-dinheiro, produtiva ou mercadoria. (OSORIO, 2019, p. 170). Diferentemente da ideia de uma "desterritorialização da acumulação" ou do "fim da geografia", Osorio (2019, p. 170) observa: "Ao contrário, na nova etapa a reprodução dá novos brios à conformação de economias imperialistas e economias dependentes, de *núcleos espaciais privilegiados de acumulação* frente a vastos territórios em que predomina a *desacumulação*".

Outra característica revela "o grau de radicalização", porquanto "acentua a polarização social interna e entre nações e regiões do sistema":

> A existência de amplas regiões – as periféricas – onde o capital pode remunerar os trabalhadores abaixo do valor da força de trabalho, constitui um dos fatores que favorece a atual segmentação dos processos produtivos e os investimentos imperialistas, que buscam se aproveitar dos baixos salários e/ou das matérias-primas. Em qualquer caso, buscam a recuperação ou a manutenção de níveis apropriados da taxa de lucro (OSORIO, 2019, p. 171).

Outrossim, revela-se o caráter mundial das crises capitalistas, ainda que tenham surgido no "mundo imperialista" ou mesmo nas "regiões dependentes". "O capital rompe as fronteiras econômicas e, com isso, 'internaliza' processos que antes formavam dimensões 'externas'" (OSORIO, 2019, p. 172).

A imensa mobilidade alçada pelo capital financeiro é característica desse fenômeno, o que já é evidenciado nos diversos estudos sobre a chamada *globalização*. Osorio (2019) reconhece que, em geral, se esquece de aspectos importantes em relação ao fato de que esses estudos veem como desterritorializada a base nacional de um capital, o que seria um equívoco. Por outro lado, esse aspecto demonstra a hegemonia do capital financeiro estadunidense, tendo sua gênese situada no período entre as duas guerras mundiais, caracterizando-se por deixar de ser uma economia devedora e convertendo-se em economia credora. Isso se evidencia na apropriação pelos Estados Unidos das posses dos países concorrentes, como Grã-Bretanha e França. Essa apropriação, portanto, ao mesmo tempo encerra uma das "fortalezas" da economia estadunidense e uma das suas debilidades, já que "produz uma crescente distância entre o capital produtivo, o financeiro e o especulativo" (OSORIO, 2019, p. 173-174).

Este movimento precisa ser compreendido sem perder de vista o papel do Estado. Se, por um lado, existem teses que o reconhecem como entrave à mundialização, por outro lado, essa relação é vista como necessária para assegurar o desenvolvimento dessa fase capitalista. Para Osorio (2019), o Estado é imprescindível para a reprodução e expansão do capital, seja por motivos econômicos ou políticos, seja pela

> [...] manutenção de uma "ordem" e de uma "paz social" dentro das fronteiras estabelecidas, que submeta o trabalho às condições exigidas pelo capital, tarefa que não pode ser cumprida pela Microsoft ou pela Ford, nem por nenhuma grande empresa multinacional, mas apenas pelo Estado; a segurança "nacional" frente à insegurança "internacional", num mundo de enfrentamentos encobertos e abertos; uma plataforma de força com base "nacional" para as tarefas de expansão (colonial, neocolonial, imperialista) dos Estados centrais para as regiões periféricas; a formulação e aplicação de políticas de "proteção" aos capitais "locais" frente à concorrência de capitais "externos" [...] (OSORIO, 2019, p. 175).

Osorio (2019, p. 175-176) advoga que o sistema capitalista requer um sistema mundial, de modo que só é viável circunscrito em fronteiras espaciais, dos Estados-nação "que impulsionam e, ao mesmo tempo, limitam aquela vocação. Esta é uma contradição inerente ao capitalismo e que hoje, na mundialização, atinge toda a sua expressão".

Os processos associados à *mundialização do capital* fornecem conteúdos importantes sobre o momento de que, neste instante, nos ocupamos. Entretanto, essa dimensão "global" de

uma relação de troca que "abarca a totalidade do mundo", de uma "economia mundial", não é, para o estudioso, algo inédito que surge no final do século XX, mas que tem relações históricas que diferem do *imperialismo* porque ensejam processos particulares, ainda que relacionados.

> A existência de uma economia mundial – isto é, de "um sistema de relações de produção e de relações de troca correspondentes que abarcam a totalidade do mundo" – é uma condição para que emerja o imperialismo, noção que se situa como uma periodização particular dentro do processo de acumulação e reprodução do capital, em que se chegou ao predomínio do capital monopólico e, mais especificamente, do capital financeiro. Estes são os elementos centrais que o definem. Deles se derivam outros, como a exportação de capitais e a partilha do mundo (OSORIO, 2019, p. 164).

Para melhor qualificar, a mundialização refere-se a uma etapa particular na dinâmica que se constitui no sistema mundial em virtude da necessidade expansiva do capital de "se apropriar extensiva e intensivamente do espaço nas diferentes fases do ciclo do capital" (OSORIO, 2019, p. 165).

Na fase *imperialista*, sem embargo, a natureza expansiva do capital é potencializada, gerando novas dinâmicas de regulação e articulação no mercado mundial e na interação entre outras economias imperialistas, bem como também estabelece novas relações entre estas e as economias dependentes, o que, para o autor, acentua as polarizações (OSORIO, 2019, p. 165). Essa fase, portanto, requer "subperiodizações" que demarcam os diferentes graus de monopolização alçados e isso se apresenta em decorrência das determinações do capital financeiro:

> [...] pelos seus vínculos ou afastamentos em relação ao capital produtivo e pelo peso do capital especulativo na reprodução. [...] Em suma, as mudanças econômicas na reprodução monopólica e financeira têm consequências políticas significativas, particularmente no campo estatal. Por isso tudo, o termo *imperialismo* segue sendo uma categoria essencial para a leitura dos processos centrais do capitalismo nos dias atuais (OSORIO, 2019, p. 165-166).

Ainda que a mundialização aglutine, a nosso ver, um conteúdo explicativo sobre as mudanças que ocorrem nesse período, Osorio (2019) chama a atenção sobre esse momento como um produto da própria história, que se desenrola segundo o modo como "o bloco imperialista assume, pelos graus de força em seu interior e pelas mudanças e particularidades da hegemonia imperialista".

O autor explica essa fase do desenvolvimento capitalista a partir da categoria *imperialismo*, por fornecer argumentos para a interpretação sobre a *mundialização*. São conteúdos e características que se perpetuam, com dissimilitudes, no tempo presente. Lênin

(1916), em *O imperialismo: etapa superior do capitalismo*, compreendeu o imperialismo como um produto dos avanços do capitalismo. Para ele, chegada essa fase, o capitalismo:

> [...] conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, independentemente de sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa. A produção torna-se social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência é mantido nominalmente, e o jugo de um punhado de monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais insuportável (LÊNIN, 2011, p. 131).

O imperialismo, conforme Lênin apontou, "[...] surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral" (LENIN, 2011, p. 216). Entretanto, a sua condição imperialista se revela ao chegar a uma determinada condição, mais elevada do desenvolvimento, momento em que alguns dos seus aspectos fundamentais se convertem em sua antítese, "quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada". O autor chama a atenção de que o que há de mais elementar nessa dinâmica, a partir do prisma econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a caraterística fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência [...]" (LÊNIN, 2011, p. 216).

Como "fase monopolista do capitalismo", o *imperialismo* revela, de um lado, que o capital financeiro é representado pelo capital bancário, propriedade de um número reduzido de grandes bancos monopolistas em fusão com o capital das associações monopolistas industriais; de outro lado, a divisão do mundo se processa a partir da "transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido" (LÊNIN, 2011, p. 217).

Dessa fase, cinco características são substanciais para Lênin (2021, p. 217-218):

> 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro", da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

A livre concorrência concebe a concentração da produção, que, por sua vez, em determinado nível de desenvolvimento eleva-se ao monopólio.

> Agora o monopólio se tornou um fato. [...] Os fatos demonstram que as diferenças entre os diversos países capitalistas, por exemplo no que se refere ao protecionismo ou ao livre câmbio, apenas trazem consigo diferenças não essenciais quanto à forma dos monopólios ou ao momento do seu aparecimento, enquanto que o aparecimento do monopólio, como consequência da concentração da produção, é uma lei geral e fundamental da presente fase de desenvolvimento do capitalismo (LÊNIN, 2011, p. 124).

A análise sobre a fase do capital em condição monopolista não pode ser completa sem a consideração do papel dos bancos, pois do contrário "apenas teremos uma noção extremamente insuficiente, incompleta, reduzida, do efetivo poderio e do papel dos monopólios" (LÊNIN, 2021, p. 137). A presença intensa dos bancos nas diversas atividades da vida encontra no capital monopolista a alavanca de seus interesses, conforme o autor indicou: "A função fundamental e inicial dos bancos é a de intermediário nos pagamentos. Realizando-a, eles convertem o capital-dinheiro inativo em capital ativo, isto é, em capital criador de lucro, e reunindo todas as diversas espécies de rendimentos em dinheiro, coloca-os à disposição da classe capitalista" (LÊNIN, 2021, p. 138).

Assim, o aparecimento do capital financeiro está calcado na dinâmica de contração da produção, onde os monopólios são a consequência, assim como a fusão ou a junção dos bancos com a indústria. A concentração do capital financeiro em poucos proprietários,

> [...] e exercendo um monopólio efetivo, obtém um lucro enorme, que aumenta sem cessar com a constituição de sociedades, emissão de valores, empréstimos do Estado, etc., consolidando a dominação da oligarquia financeira e impondo a toda a sociedade um tributo em proveito dos monopolistas (LÊNIN, 2011, p. 169).

Outrossim, o autor denunciou que

> O capital financeiro criou a época dos monopólios. E os monopólios introduzem os seus métodos em toda a parte: a utilização das "relações" para as transações proveitosas substitui a concorrência no mercado aberto. É muito corrente que entre as cláusulas do empréstimo se imponha o gasto de uma parte do mesmo na compra de produtos ao país credor, em especial de armamentos, barcos, etc. (LÊNIN, 2011, p. 185). [...] A dimensão gigantesca do capital financeiro, concentrado em poucas mãos e dando origem a uma rede extraordinariamente vasta e densa de relações e vínculos, e que subordinou ao seu poder não só a massa dos capitalistas e pequenos e médios empresários, mas também os mais insignificantes, por um lado, e a exacerbação, por outro lado, da luta contra outros grupos nacionais-estatais de financeiros pela partilha do mundo e pelo domínio sobre outros países, tudo isto origina a passagem em bloco de todas as classes possuidoras para o lado do imperialismo. O sinal do nosso tempo é o entusiasmo "geral" pelas perspectivas do imperialismo, a sua defesa furiosa, o seu embelezamento por todos os meios e formas. A ideologia imperialista penetra mesmo no seio da classe operária, que não

> está separada das outras classes por uma muralha da China (LÊNIN, 2011, p. 244-5).

Diante da nova fase do capitalismo, sob a batuta imperialista, ocorre a união dos bancos com a indústria, associando diferentes sujeitos nos conselhos de administração:

> A "união pessoal" dos bancos com a indústria completa-se com a "união pessoal", de umas e outras sociedades com o governo. Lugares nos conselhos de administração – escreve Jeidels – são confiados voluntariamente a personalidades de renome, bem como a antigos funcionários do Estado, os quais podem facilitar (!!) em grau considerável as relações com as autoridades [...]. No conselho de administração de um banco importante encontramos geralmente algum membro do Parlamento ou da vereação de Berlim (LÊNIN, 2011, p. 153).

Se, para Lênin, ao realizar as análises do seu tempo, o "capitalismo caducou" porque passou a vigorar a fase monopólica e imperialista, não é possível dizer o mesmo depois de mais de cem anos. As mudanças efetuadas nos 1970 que foram intensificadas pela crise econômica desse período reafirmam, ainda que com particularidades, características elementares do capital dos monopólios, que deixa registrado o século XX como um período de inflexão do capital sob a dominação do capital financeiro. Escreveu Lênin que "O novo constitui uma etapa de transição para algo diferente. Encontrar 'princípios firmes e fins concretos' para a 'conciliação' do monopólio com a livre concorrência é, naturalmente, uma tentativa voltada ao fracasso" (LÊNIN, 2011, p. 158).

Para distinguir mais efetivamente os dois momentos, o autor registra que:

> O que caracterizava o velho capitalismo, onde reinava plenamente a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital. O capitalismo é a produção de mercadorias no grau superior do seu desenvolvimento, quando até a força de trabalho se transforma em mercadoria. O desenvolvimento da troca, tanto no interior como, em especial, no campo internacional, é um traço distintivo e característico do capitalismo. O desenvolvimento desigual, por saltos, das diferentes empresas e ramos da indústria e dos diferentes países é inevitável sob o capitalismo (LÊNIN, 2011, p. 180).

Ante o exposto, é preciso referenciar que o capitalismo monopolista desenvolve de forma diferenciada nos distintos países (como anteriormente e brevemente sinalizado) uma relação carregada de contradições econômicas e sociais que marcam a dinâmica entre aqueles do mundo periférico ou dominados pelo imperialismo. Segundo Löwy (1995), a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky é um esforço para explicar a "lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo" (LÖWY, 1995, p. 73-4).

Conforme o autor:

> A hipótese que funda esta teoria pode ser formulada aproximadamente nos seguintes termos: com a ascensão do capitalismo a um sistema mundial, a história mundial torna-se uma totalidade concreta (contraditória) e as condições do desenvolvimento social e econômico conhecem uma mudança qualitativa: "O capitalismo [...] preparou e, num certo sentido, realizou a universalidade e a permanência do desenvolvimento da humanidade. Por isto está excluída a possibilidade de uma repetição das formas de desenvolvimento de diversas nações. Forçado a se colocar a reboque dos países avançados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão [...]". As sociedades menos desenvolvidas têm a possibilidade, ou, mais exatamente, são obrigadas a adotar certos traços avançados saltando as etapas intermediárias: "Os selvagens renunciam ao arco e flecha, para logo tomarem os fuzis, sem percorrer a distância que separava, no passado, estas diferentes armas. [...] O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversidades. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado (LÖWY, 1995, p. 76-77).

Para elucidar, Lowy (1995) apresenta – a partir de Trotsky – a realidade diferenciada que é compartilhada contemporaneamente na sociedade russa, mostrando que os diferentes estágios não são necessariamente coexistentes, o que não dispensa articulação e combinação. Segundo o autor,

> [...] as relações engendradas pelo capitalismo determinam, segundo a fórmula de Marx em seu texto de 1857, a todas as outras o seu lugar e a sua importância [...]. Esta perspectiva mais complexa, não somente econômica e técnica, mas também cultural e política, permite a Trotsky escapar à concepção evolucionista que fazia da história uma sucessão de etapas rigidamente pré-determinadas e de esboçar uma visão dialética do desenvolvimento histórico através de saltos súbitos e de fusões contraditórias: "A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do processo histórico, manifesta-se com o máximo de vigor e de complexidade nos destinos dos países atrasados. Sob o açoite de necessidades exteriores, a vida retardatária é constrangida a avançar por saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre uma outra lei que, na falta de uma denominação mais apropriada, chamaremos lei do desenvolvimento combinado, no sentido da reaproximação de diversas etapas, da combinação de fases distintas, do amálgama de formas arcaicas com as mais modernas" (LÖWY, 1995, p. 77).

Nossa tentativa até aqui foi demonstrar que a fase do capitalismo definida pelo que chamamos até o momento de *mundialização*, embora enseje novas características, carrega consigo determinações capitalistas pretéritas. Do mesmo modo, Mandel (1982) registrou que a fase do capitalismo, centro de seus estudos, a "era do capitalismo tardio", trazia consigo características vigentes do capital imperialista tratado por Lênin. Ele também tratou de demonstrar que a fase capitalista continuava a operar sob as leis do capital identificadas por Marx:

> A era do capitalismo tardio não é uma nova época do desenvolvimento capitalista; constitui unicamente um desenvolvimento ulterior da época imperialista, de capitalismo monopolista. Por implicação, as características da era do capitalismo enunciadas por Lênin permanecem, assim, plenamente válidas para o capitalismo tardio. O *Capitalismo Tardio* tenta esclarecer a história do modo de produção capitalista no pós-guerra de acordo com as leis básicas de movimento do capitalismo reveladas por Marx em *O Capital.* [...] esforça-se por demonstrar que as leis

> "abstratas" de movimento desse modo de produção permanecem operacionais e verificáveis no desdobramento, e mediante o desdobramento da história "concreta" do capitalismo contemporâneo (MANDEL, 1982, p. 5).

Diante desses aspectos que marcam o capitalismo monopolista, com dominação financeira e que se perpetuam no contexto atual, Fontes (2010) considera que a categoria *mundialização do capital* ajuda a qualificar criticamente o processo que se desencadeia principalmente a partir da década de 1970, ao mesmo tempo que essa categoria aglutina as de *globalização* e *neoliberalismo*, que foram utilizadas por perspectivas distintas. Para a autora, o termo *globalização* tem sido utilizado para descrever com certa neutralidade a fluidez e mobilidade de capitais, e foi utilizado amplamente para figurar um mundo sem conflitos ou para denunciar certo terrorismo da competição internacional, acompanhado dos programáticos "ajustes e expropriações".

Para a mesma autora, a categoria *neoliberalismo* compreende um conteúdo descritivo voltado a um certo tipo de política, de ideologia e de práticas econômicas com invocação ultraliberal, "porém com forte viés de denúncia" (FONTES, 2010, p. 154). A centralidade do uso se dá em contraponto ao período "áureo", keynesiano, de Estado de bem-estar social, o que restringe o conteúdo do capital imperialista que conecta esses períodos, ao mesmo tempo que "apaga a discrepância que predominara entre a existência da população trabalhadora nacional nos países imperialistas e nos demais" (FONTES, 2010, p. 154).

Ao trazer a importância do conteúdo explicativo intrínseco ao *capital-imperialista*, Fontes (2010) alerta sobre a importância de não perder de vista os processos gerais contidos na própria organicidade inerente a ele, conteúdo oculto – ao olhar da autora – principalmente nas categorias *globalização*[60] e *neoliberalismo*[61].

---

[60] Carcanholo e Nakatani (2015, p. 35), ao se apropriarem do conceito de *globalização*, registram dissimilitudes dessa nova fase, o que expressa, também, características de fases anteriores, às vezes acentuadas: "[...] a fase atual de globalização no capitalismo constitui a fase de predomínio internacional da lógica especulativa sobre a produtiva e da consequente exacerbação da concorrência entre os grandes capitais produtivos que operam no âmbito internacional. Essa exacerbação tem como ponto de partida justamente a descomunal pressão que os ganhos especulativos exercem sobre o excedente-valor produzido. A fase capitalista da globalização caracteriza-se pelo aumento da exploração dos assalariados em todo o espaço capitalista e, também, paradoxalmente, pela ampliação desmedida do consumo de produtos dispensáveis." (CARCANHOLO; NAKATANI, 2015, p. 35).

[61] Nosso propósito não é adentrar em um debate - que pode chegar a ser infrutífero para nosso estudo - sobre o uso das diferentes categorias para qualificar as transformações operadas no contexto citado. O marco para o nosso trabalho sobre este aspecto encontra-se na compreensão de uma inflexão do desenvolvimento da reprodução do capital nos anos 1970 com a crise que se desenvolve neste período. Muitos aspectos vão determinar uma nova fase do capital, mas, como já dito, estes novos elementos não nos autorizam a dizer que o capitalismo caducou ou que tudo é novo nesta fase. Deste modo, faremos do uso da categoria *mundialização* e *neoliberalismo*, sem perder de vista a complexidade que envolve a tentativa de qualificar os processos de reorganização do capital do momento que, para este estudo, é representativo para explicar os processos que nos atentamos.

Desse modo, o processo de reestruturação produtiva, que foi engendrado no período, e o neoliberalismo "são duas interfaces de uma mesma resposta do capital à sua própria crise nos anos 1970" (CARCANHOLO, 2008, p. 252). Essa resposta percorre a década de 1980 e chega ao seu auge nos anos 1990, mantendo sua influência no século XXI. "Neoliberalismo, expansão do capital fictício, transferência do excedente produzido na periferia para o centro (em especial para os EUA) são as marcas da década de 1990 que se mantêm neste início de século" (CARCANHOLO, 2008, p. 252).

Similarmente, Duménil e Lévy (2014, p. 15) asseveram a ideia de que o *neoliberalismo* é "uma nova fase na evolução do capitalismo" e, portanto, pode ser analisada de acordo com sua própria dinâmica e suas próprias contradições. O exame sobre as tendências (políticas, sociais e econômicas) são fatores que ajudam a elucidar a natureza e o destino dessa dinâmica social. Calcada em múltiplos fatores históricos confluentes, essa nova fase combina tendências evidenciadas a partir das primeiras manifestações oriundas com o fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que se projetam os rumos sociais, econômicos e políticos que serão vistos no pós-guerra. Eventos como a crise do dólar nos primeiros anos da década de 1970, a variação das taxas de câmbio e as políticas dos governos ditatoriais em vigor na América Latina são as primeiras expressões desse fenômeno multifacetado.

O processo de neoliberalização envolveu muita "destruição criativa", não apenas por abalar estruturas de poder, institucionais e mesmo Estados tradicionais soberanos, mas principalmente por afetar as:

> [...] divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado "uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas", o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. Isso requer tecnologias de criação de informações e capacidades para acumular, armazenar, transferir, analisar e usar maciças bases de dados para orientar decisões no mercado global. Disso decorre o interesse do neoliberalismo pelas tecnologias da informação e sua promoção dessas tecnologias (o que levou alguns a proclamar a emergência de um novo tipo de "sociedade da informação"). Essas tecnologias comprimiram a crescente densidade das transações de mercado tanto no espaço como no tempo; produziram uma expansão particularmente intensa do que denominei alhures "compreensão do tempo-espaço": quanto mais ampla a escala geográfica (o que explica a ênfase na "globalização") e quanto mais curtos os períodos de tempo dos contratos de mercado, tanto melhor (HARVEY, 2014, p. 13).

Harvey (2014, p. 12) corrobora a explicação do momento do capitalismo em discussão, baseado na ideia de neoliberalismo. Para ele, "Houve uma empática acolhida ao

neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos desde os anos 1970. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimo comuns".

De início, isso ocorre pelo fato de que muitos daqueles que advogavam em favor do neoliberalismo mantinham posição de influência na área da educação, da comunicação, de instituições internacionais com poder de regulação das finanças e do comércio globais, como o FMI, o BM e a OMC.

Como teoria das práticas político-econômicas, o neoliberalismo apoia-se na ideia de que o livre comércio, livres mercados e o direito à propriedade privada seriam estratégias fundamentais dentro da estrutura social, na qual seriam oportunizadas as liberdades e capacidades empreendedoras individuais visando a promoção do bem-estar humano. O lugar do Estado seria o de assegurar uma arquitetura institucional para o desenvolvimento dessas práticas, inclusive a "integridade do dinheiro" (HARVEY, 2014). Além disso, o Estado tem a responsabilidade de assegurar estruturas legais, políticas e militares para preservar os direitos de propriedade individuais, bem como, e se preciso pela força, garantir o desempenho desejado dos mercados (HARVEY, 2014).

Como narrativa, na inexistência de mercados, a ação estatal poderá existir, se necessário, ao nível mínimo, porque, segundo a teoria neoliberal, o Estado não possui as condições nem as informações satisfatórias para compreender "os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício" (HARVEY, 2014, p. 12).

A associação entre a estrutura estatal e a dinâmica capitalista se altera ao modificar a dinâmica de reprodução do capital. Os desdobramentos do início do neoliberalismo com a queda da taxa de lucro que se aprofundou na década de 1980 demonstra uma relação entre o aumento da queda da taxa do lucro industrial paralela à elevação da taxa de juro básica. O Estado adentra à cena com a necessidade de contenção da chamada crise fiscal, elevando a taxa de juro para 20%. Diante de razões tão elevadas, os capitalistas se desinteressaram do reinvestimento da mais-valia, destinando-a à compra de títulos da dívida pública. Outro fato importante diz respeito à participação dos capitais privados na privatização dos serviços públicos em áreas como a saúde, a previdência, a segurança, a educação etc. (GOMES, 2020).

O Estado, portanto, exerce um papel importante no realocamento do capital, porque garante a sua entrada em áreas que eram consideradas de direito, favorecendo a entrada destas

no mundo das mercadorias, ao mesmo tempo que a participação estatal definha no campo da proteção dos direitos. O fenômeno econômico que ocorreu na conjuntura dos anos 1970 e 1980 processou-se em grandes dimensões, atingindo países centrais e reverberando nos periféricos. De acordo com Gomes (2020, p. 110-111):

> [...] a queda da taxa de lucro e a elevação da taxa básica dão início à desindustrialização nos EUA e ao deslocamento de capital estadunidense para a Ásia, na configuração dos Tigres Asiáticos, e, depois, em direção à China e sua restauração capitalista. Todavia, a dimensão mais perversa da política de estabilização dos EUA e de seus juros altos recaiu sobre os estados nacionais que multiplicaram suas dívidas e acabaram recorrendo aos constantes ajustes fiscais e aprofundando os problemas sociais. A conclusão a que eu cheguei é que, em 1997, quando todas as unidades federativas brasileiras entraram em colapso, parte disso era fruto dessa elevação da taxa de juro de 5% para 20%. Dessa forma, os países subdesenvolvidos arcaram com grande parte do ônus da política monetária dos EUA.

O enriquecimento privado majorou-se por efeito do endividamento público, assim como foi possível identificar o crescimento do empobrecimento social e o desmantelamento do sistema produtivo. Gomes (2020, p. 114), deslinda esse aspecto e os rebatimentos na realidade brasileira:

> O endividamento público aprofundou o enriquecimento privado, o empobrecimento social e o desmonte do sistema produtivo. Quando comparamos a taxa média de crescimento, nos dois momentos de maior crescimento do PIB, temos que de 1946 a 1963 esta taxa foi de 7,12%, enquanto no período de 1964 a 1984 foi de 6,29%. A fase neoliberal foi a de mais elevado endividamento, e de taxa média abaixo de 3% ao ano. Curiosamente, essa fase inaugurada com o Plano Real foi marcada, também, pelo crescente aumento da rentabilidade dos bancos, especialmente a partir de 2003 (GOMES, 2020, p. 114).

Segundo Carcanholo (2008, p. 262), há uma relação entre "a estratégia e a política econômica que podem interferir no grau de dependência das economias periféricas em relação ao centro da economia mundial". A exemplo disso, as políticas neoliberais que foram implementadas pelo comando ideológico do Consenso de Washington intensificaram a situação de dependência dos países ao longo dos anos 1990. Conforme o autor:

> O programa neoliberal se caracteriza pela afirmação de uma estabilização macroeconômica (controle inflacionário e fiscal) como precondição, ora com políticas ortodoxas, e em alguns momentos até com políticas heterodoxas (de regime cambial fixo, ou "quase fixo", por exemplo). Além disso, o programa afirma que a retomada dos investimentos e do crescimento só é possível após uma fase de reformas estruturais, que englobaria: abertura comercial e financeira, desregulamentação dos mercados (principalmente o de trabalho e o financeiro), amplo processo de privatização e liberalização dos preços (CARCANHOLO, 2008, p. 262-263).

As mudanças na organização do capitalismo mundial a partir da década de 1970 reverberam nas transformações que ocorrem no âmbito da educação superior desde os anos 1980 sob a ordem do capitalismo mundial contemporâneo, que foi mediado pela economia neoliberal, reorganiza os Estados nacionais e impõe dinâmicas para as políticas públicas em consonância com esse direcionamento. Dentro desse pressuposto, a educação não pode ser exclusivamente pública e a educação superior não pode ser direito universal e nem responsabilidade do Estado – tema que será tratado mais adiante.

Essas transformações situam-se no contexto de "mundialização do capital" (CHESNAIS, 1996) e da "finança mundializada" (CHESNAIS, 2005). A mundialização do capital ajuda a compreender os mecanismos de dominação contidos em toda a dinâmica das ações do capital em geral, dos capitais particulares nacionais, setoriais, institucionais, e do ordenamento jurídico ou parajurídico, como a arquitetura implicada nas instituições como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, União Europeia e outras que criam uma série de ordenamentos (CHESNAIS, 2005). Isso implica a produção de uma série de orientações desses organismos, como saídas sociais e econômicas nas quais vivem, em especial, os países periféricos.

Ao mesmo tempo, a participação do Estado se deu em uma relação conexa com a predominância financeira, agindo para que as políticas públicas pudessem atender também aos interesses imperativos dessa nova fase, e isso se propagou também no terreno fértil à acumulação que foi identificado na política da educação superior.

Para aprofundarmos melhor esse debate, que se processa na relação entre capital e Estado, o próximo item será dedicado a compreender mais especificamente como o capitalismo neoliberal se organizou para atuar junto ao Estado, empenhado para efetuar as reformas necessárias à sua expansão. O objetivo maior estará voltado, sobretudo, para a política de educação superior.

3.3.1 As reformas do estado sob o paradigma neoliberal

Continuando o percurso sobre os cursos de Serviço Social em Santa Catarina, evidenciamos que a interpretação da educação na particularidade do estado se posiciona no interior das reformas operadas pelo Estado brasileiro ocorridas na última década do século XX e na primeira década do século XXI, e estas foram praticamente embaladas pelo ideário neoliberal que passou a se tornar hegemônico em todo mundo a partir da década de 1980. Diversos fatos contribuíram para isso, tendo o espectro mais relevante o que veio a se

denominar *globalização* ou *mundialização*, como já apresentado neste trabalho. A crise econômica e a crise ambiental dos anos 1970 e a perda de legitimidade do Estado face às lutas da década de 1960 (CAPELLA, 2002, p. 229-54) deram origem às novas configurações institucionais que contribuíram significativamente para o predomínio do ideário neoliberal.

Além disso, o Estado foi o grande vetor do processo de disseminação do neoliberalismo, sobretudo quando passa a atuar sobre si mesmo, recompondo sua estrutura com a intenção inicial de se minimizar, com posterior reconfiguração que busca um novo desenvolvimentismo voltado exclusivamente para o mercado (SOARES, 2002). Desse modo, é fundamental se reconectar à produção do ideário neoliberal, até o momento em que este alcança as estruturas do Estado brasileiro também por meio das reformas políticas, jurídicas e institucionais – o que também pôde ser evidenciado no contexto dos Estados latino-americanos.

3.3.2 O paradigma neoliberal

A chegada do neoliberalismo ocorre em um ambiente alimentado pela necessidade de paz e tranquilidade que foram produzidas em decorrência do período de guerra, impelido, principalmente, pela Segunda Guerra Mundial. As estruturas que foram sendo arquitetadas surgiram com o objetivo de impedir os fatores que ameaçavam o poder capitalista na crise de 1930, também colocados pelas rivalidades geopolíticas do momento. A busca pela paz e tranquilidade levou a uma "espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores" (HARVEY, 2014, p. 49). Para isso, a combinação entre Estado, mercado e instituições democráticas seria a alternativa viável para a garantia de tal bem-estar e que só podiam ser viáveis mediante a estruturação de uma nova ordem mundial elaborada nos marcos de Bretton Woods e de outras tantas instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Após a Segunda Guerra Mundial, a atuação estatal, especialmente nos países centrais, com a finalidade de reestruturá-los e de criar formas de bloquear o avanço do socialismo soviético, redundou contraditoriamente em processos significativos de desenvolvimento econômico e social que produziram uma série de mudanças na organização daquelas sociedades.

As políticas de bem-estar social e a atuação do Estado no âmbito da economia, com intenção de compensar todo o processo de desigualdade gerado pelo capitalismo, construiu significativos padrões de qualidade de vida nas décadas de 1950 e 1960 do século XX nos

países centrais. No entanto, esses padrões paradoxalmente também forjaram a desconstrução da organização popular, alimentando-se em uma cultura de consumo a configuração de práticas humanas cada vez mais individualistas[62] e produzindo entraves ao desenvolvimento econômico face ao endividamento do Estado.

Paralelamente a isso, surgem novas teorias de reformulação da estrutura social, econômica e estatal, que vão se desenhando com a intenção de retirar do capital as amarras da regulação estatal e a carga fiscal que garantiam a existência do Estado de bem-estar social. Isso passa a ocorrer por meio da atuação e do incremento tecnológico, que, de um lado, garante o aumento da produtividade e a menor dependência da força de trabalho nas indústrias e, por outro lado, aumenta a capacidade de conformação ideológica da sociedade, diante dos novos meios de comunicação.

Fiori (2002, p. 14-5) explica que a revolução tecnológica informacional do último quarto do século XX não foi a real responsável pelas alterações das relações sociais do período. Segundo ele, essas alterações são provenientes de um projeto político-econômico que se aproveita dos avanços técnicos para acelerar a expansão do capitalismo, criando a partir de então falsos sentidos diante das reais necessidades humanas, reformulando a estrutura "[...] política e conservadora do capital, em resposta à perda de rentabilidade e governabilidade que enfrentou durante a década de 1970".

A escolha desse projeto político-econômico decorreu da crise do modelo keynesiano, que gerou um dilema para a estrutura das sociedades centrais, nesse momento histórico. O referido dilema gerou basicamente dois caminhos.

> Uma alternativa consistiria em manter e alargar a orientação pública da economia e a redistribuição do produto social. Isso exigiria desprivatizar, ao menos parcialmente, as grandes corporações multinacionais que alumbrava o keynesianismo e buscar soluções a determinados problemas coletivos à margem do lucro privado. Esta alternativa implicava superar o assistencialismo em um sentido socialista, sobre supostos diferentes. E abrir as portas das empresas aos princípios democráticos de direção e governo. A outra alternativa consistia em favor das classes empresariais. Podia-se recorrer às políticas de *reprivatização* preconizadas por um economista

[62] Peter Mair (2019) analisa o processo de banalização da democracia ocidental a partir da redução e da modificação da participação das pessoas nos partidos políticos, sobretudo na Europa, e destes nos governos. Esse processo está diretamente atrelado às transformações da sociedade na segunda metade do século XX, quando posturas cada vez mais individualistas e o implemento da tecnologia da informação foi gerando a redução da participação das pessoas no cenário político dos partidos e foi fazendo com que esses se atrelassem mais às estruturas de governo. Da mesma forma, um fator determinante na relação que se torna evidente na década de 1990 é a ausência de diferenciações evidentes entre partidos de esquerda e direita. De certa forma, isso também gerou um afastamento da população dos processos de participação.

> então quase desconhecido, Milton Friedman, com sua premissa fundamental: a utilização do estado para reprivatizá-lo todo, debilitar às classes trabalhadoras e a seus sindicatos e desmontar as instituições das políticas de renda (escala móvel de salários, contratos de trabalhos permanentes, elevado custo/oportunidade de demissão para o empresariado, etc.). (CAPELLA, 2002, p. 232-233).

A opção escolhida foi a "de jogar a favor dos mais fortes". Assim, a partir da década de 1970, mas sobretudo na década de 1980, aproveitando-se dos avanços das novas tecnologias (SOARES, 2002, p. 11), governos conservadores, como os de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979), Ronald Reagan nos Estados Unidos (1980) e Helmut Khol na Alemanha (1982), passaram a implementar as propostas conservadoras que buscavam corrigir os "excessos" produzidos pelas políticas de intervenção e bem-estar produzidas pelo Estado no período precedente (FIORI, 2002, p. 59).

Unido a isso, encontra-se o fenômeno que se organiza a partir desse momento e que busca a internacionalização das relações econômicas, sociais e políticas, e pretende retirar dos Estados a capacidade de enfrentamento das crises. Isso é um fenômeno mais complexo que envolve desde a ruptura do padrão-dólar, com o fim do sistema Bretton Woods, garantindo o poder monetário aos Estados Unidos, passando pela composição de dívidas externas, principalmente na década de 1980, e o fortalecimento de instituições supra e transnacionais, conforme tratamos anteriormente.

Isso, por sua vez, retira dos Estados nacionais parte importante de sua legitimidade, permitindo que o ideário neoliberal se espalhe produzindo reformas do próprio Estado com base nessa nova orientação ideológica (SOARES, 2002, p. 12). Mesmo assim, como afirma Fiori (2002, p. 39-40), a perda da soberania não é um fator real nem espontâneo, quando relacionado à globalização econômica. Isso fica evidente quando se constata que aqueles países que se propõem a participar da riqueza produzida internacionalmente forjam Estados fortes.

Isso conduz à evidência de que, segundo Soares (2002, p. 12), os ajustes e as reformas neoliberais não são exclusivamente de natureza econômica, fazendo "[...] parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais". Esses ajustes possuem o predomínio da ideologia de mercado, a partir de concepções individualistas, que desconstroem a importância de políticas públicas, devolvendo o processo de reprodução e garantia da vida exclusivamente à esfera privada, o que por si só amplia as perspectivas assistencialistas de atuação social e estatal (SOARES, 2002, p. 13).

Atílio Boron (1999) explica que essa ordem neoliberal se compõe de quatro dimensões determinantes: a) a mercantilização de bens e serviços que estavam na seara de

direitos conquistados por mais de um século de luta; b) o desequilíbrio entre Estado e mercado, migrando para este último a quase totalidade das mediações sociais e a centralidade das decisões; c) a conquista das classes populares pela ideologia neoliberal; e d) a naturalização do capitalismo, para o qual não haveria dentro do ideário neoliberal uma alternativa[63].

A configuração do neoliberalismo como ideário hegemônico produziu nos países do Atlântico Norte, como principal fator, a precarização das relações de trabalho. A internacionalização das relações econômicas permitiu a desterritorialização do processo produtivo, que permitiu a substituição de vínculos estáveis e uma dinâmica de organização fordista das relações de trabalho por formas mais flexíveis de configuração da produção. Todo esse processo culmina atualmente com a "uberização" das relações de trabalho (SOUZA NETO, 2020, p. 22).[64]

Para Fiori (2002), tem-se na internet um elemento fundamental da constituição dessa "nova economia", que produz mudanças no campo da velocidade de entrega dos bens, na reorganização e na racionalização da produção sem, no entanto, alterar as leis básicas do capitalismo. Essa desestabilização das relações sociais, especialmente das relações de trabalho, que geraram o enfraquecimento dos movimentos sociais de trabalhadores, facilitou uma ordem de reformas no Estado produzidas para favorecer o capital. Como afirmou Milton Santos (2001, p. 36), esse período se constitui por uma crise estrutural sustentada por dois

[63] a) A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em 'bens' ou 'serviços' adquiríveis no mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiadas entre 'fornecedores' e compradores à margem de toda estipulação política. b) O deslocamento do equilíbrio entre mercados e estado, um fenômeno objetivo que foi reforçado por uma impressionante ofensiva no terreno ideológico que 'satanizou' o estado ao passo que as virtudes dos mercados eram exaltadas. [...]. c) A criação de um 'senso comum' neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares. Como sabemos, isto não foi obra do acaso, mas resultado de um projeto que tendia a 'manufaturar um consenso', para utilizar a feliz expressão de Noam Chomsky, e para o qual foram destinados recursos multimilionários e toda a tecnologia mass-mediática de nosso tempo a fim de produzir uma duradoura lavagem cerebral que permitia a aplicação aceita das políticas promovidas pelos capitalistas. [...]. d) Finalmente, o neoliberalismo colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas – e quase a totalidade de suas elites políticas – de que não existe outra alternativa. [...]. A naturalização do capitalismo acaba, como Marx já percebia, na 'eternização' do mesmo e na clausura de todo o tipo de alternativa superadora. A operação ideológico-cultural fecha hermeticamente o círculo aberto pela ofensiva econômica e política do grande capital: não apenas se diz que a escravidão do trabalho assalariado não é assim, mas que é a 'ordem natural' das coisas, como, além disso, é rejeitado como ilusórias fantasias todo o discurso que se atreva a dizer que a sociedade pode se organizar de outra maneira." (BORON, 1999, p. 9-12).

[64] Sobre o tema, é possível aprofundar com a contribuição de Antunes (2020) e Souza e Silva (2019).

pilares, a tirania do dinheiro e a tirania da informação na produção da história atual do capitalismo globalizado.

Os principais elementos das reformas pretendidas pelo ideário neoliberal produziram a redução da carga tributária sobre as partes mais abonadas da sociedade e eliminaram, ao máximo, a regulação estatal sobre o mercado e as atividades econômicas, reduzindo os investimentos em políticas sociais, garantindo a exploração econômica de serviços públicos, e contraindo a oferta monetária para a valorização das moedas (SOARES, 2002, p. 13-14).

Nos países centrais, a partir de meados nos anos de 1970, a reconfiguração dos poderes econômicos ocorre por meio do interesse dos bancos internacionais, que exerceram papel ativo na reciclagem dos petrodólares e que recriaram, a partir de então, uma nova ordem internacional capitalista, que passou a controlar "[...] o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui" (BIANCHETTI, 2001, p. 29). Os ajustes propostos pelo ideário neoliberal alcançaram, apenas em parte, os países centrais que transferiram a maior parte do ônus da crise para os países da periferia, sobretudo a partir do mecanismo de endividamento (SOARES, 2002, p. 14).

Ao mesmo tempo, esse processo de "modernização" ocorreu de forma desigual entre os países centrais e a periferia do planeta, concentrando os primeiros avanços científicos e tecnológicos e socializando com os demais a perdas e os ônus de todo o processo (SOARES, 2002, p. 18-9). O que se torna evidente é que o fenômeno da globalização é permeado pelo ideário neoliberal, com a intenção de ampliar as atuações de mercado para fora dos países, criando amarras a estes de fora para dentro, seja pela institucionalização de entidades e ordenações internacionais que passam a padronizar regras em âmbito planetário, seja pela própria amarra produzida pelas relações comerciais e financeiras (SOUZA NETO, 2020, p. 23).

O grande desafio do Estado estava no objeto de suas reformas, ou seja, ele mesmo. Isso ocorre de forma que o primeiro impulso produzido pelo ideário neoliberal foi no campo da "minimização" da atuação estatal e, em um segundo momento, em um paradoxo de reconstrução, diante de um novo modelo de desenvolvimento (SOARES, 2002, p. 17). Outro fator que se constitui para a reforma do Estado na concepção do ideário neoliberal, a partir da realidade brasileira, está no fato de que é necessário silenciar as reais reformas necessárias em uma sociedade em crise, como mecanismo para encobrir a ausência de mudanças estruturais e

necessárias em diversos outros setores[65]. E um terceiro fator nessa conjugação está no fato de que se faz necessária, dentro do domínio da mais valia como motor único da história (SANTOS, 2001, p. 29), a permissão ao setor privado para a exploração econômica de segmentos que estavam sob a responsabilidade exclusiva do Estado, como é o caso dos serviços públicos de previdência social, educação e saúde.

Na América Latina, esse fenômeno de desregulação e abertura econômica se institui a partir da década de 1990, por meio de um processo de transnacionalização dos centros de decisão político-econômicos dos Estados, que a partir de então abrem mão de projetos nacionais de desenvolvimento (FIORI, 2002, p. 11). Isso produziu na América Latina, já no final dos anos 1990 e início do século XXI, Estados fragilizados pelo processo da globalização. Com isso, a soberania desses Estados se manteve tutelada pelas forças do mercado, migrando de uma tutela militar para uma tutela burocrático-financeira, obra de governos externos e agentes privados, encampados por elites políticas e econômicas locais em uma espécie de vassalagem lucrativa destas elites (FIORI, 2002, p. 40-41).

Assim como em outros lugares, o neoliberalismo alcança seu ápice na América Latina nos anos de 1990, sobretudo em face da crise de endividamento dos países em desenvolvimento e pela derrocada do mundo socialista (FIORI, 2002, p. 60). Nesse momento há uma variação, em face daquele processo que se inicia nos anos de 1980, com ajustes na economia voltados para o "saneamento das contas públicas" (SOARES, 2002, p. 23) por meio do corte de salários, gastos e investimentos, que gerariam grandes saldos na balança comercial para o pagamento da dívida externa. Nos anos de 1990, mesmo mantendo os cortes e a redução dos salários, a lógica do neoliberalismo conduzido pelos Estados não buscava mais saldos positivos na balança comercial, mas sim processos de importação generalizada de todo tipo de bens sob o argumento de ampliar a competitividade local (SOARES, 2002, p. 23).

Nesse momento, os países da América Latina produziam vários tipos de "ortodoxias" em suas economias, como aquelas que praticamente acompanharam em todos os lugares a abertura econômica, tentando ampliar a competitividade em suas atividades produtivas, a racionalização dos Estados com a liberalização de preços, mercados e atividades produtivas e a estabilização econômica por meio da estabilidade de preços e outras variáveis da economia (SOARES, 2002, p. 24). No entanto, o processo não gera fatores positivos para o país e para a

[65] "Se o sistema financeiro vai permanecer intacto, se a estrutura agrária não pode mudar, se nossas relações internacionais são estas que aí estão, se o perfil de distribuição de renda e riqueza está dado, se se abandona a ideia de políticas nacionais de desenvolvimento – então a única variável de ajuste, aquela que recebe e absorve todo o impacto da crise, é o Estado" (BENJAMIN, 1998, p. 109).

sua economia. Tentando gerar saldos positivos (superávit) para o pagamento dos serviços da dívida externa, por meio de políticas de valorização cambial ativas e políticas macroeconômicas recessivas, o controle da inflação nem sempre obteve sucesso, gerando um frequente ajuste fiscal, que da mesma forma também não conseguia ampliar a carga fiscal efetiva, sobretudo diante de cenários de recessão, o que por sua vez não permitia a ampliação da carga tributária (SOARES, 2002, p. 27).

No âmbito público isso ampliou os cortes, e no setor privado produziu uma redução do mercado formal de trabalho e dos negócios em geral, o que diminui cada vez mais a arrecadação tributária dos países. Para enfrentar esses desafios, órgãos multilaterais como o FMI e o BM propunham ajustes das contas públicas por meio das privatizações, que também não resolviam o problema, produzindo apenas um alívio imediato frente à ausência de financiamentos futuros do poder público (SOARES, 2002, p. 28). Esses países passaram a se financiar ampliando suas dívidas públicas internas, por meio da emissão de títulos, que só ampliavam sua fragilidade frente à configuração paralela de uma política de desregulação e estabilização econômica que ocorria por meio de moedas fortes e altas taxas de juro. Assim, as dívidas públicas internas se ampliaram enormemente nesse período (SOARES, 2002, p. 29). Mesmo assim, diante da ausência de resultados que fossem satisfatórios para os Estados nacionais, as agências internacionais mantiveram seu receituário de reformas, com pequenas variações, simplesmente mascarando os processos e passando a culpabilizar os países pela ausência de aplicação correta das fórmulas indicadas por aquelas entidades multilaterais (SOARES, 2002, p. 31).

É importante ainda enfatizar que tais medidas e reformas se aproveitaram, para serem realizadas, das fragilidades político-institucionais dos países latino-americanos, que provinham em sua grande maioria de ditaduras militares. Nesse momento, já se implantava parte das políticas neoliberais que eram exigidas para se realizar a estabilidade política, o que ocorreu por meio dos governos autoritários (BIANCHETTI, 2001, p. 35-36). Mesmo em um cenário de democracias representativas formais, as medidas de ajuste e reformas de cunho neoliberal foram acompanhadas "[...] de um recrudescimento do autoritarismo [...]" (SOARES, 2002, p. 32). Essa conformação foi possível por meio do esvaziamento de parte do conteúdo popular das democracias e pela incorporação de mecanismos burocrático-institucionais que replicam as mesmas regras em várias partes do mundo (MASCARO, 2018, p. 52-53).

Mesmo assim, não é possível esquecer que a conformação do Estado nacional latino-americano se compõe não como fruto de um incremento ou de uma luta da sociedade civil,

mas como um processo de independência face a poderes políticos externos, que, mesmo ocorrendo, possibilitou a manutenção da dependência econômica. Os grupos dominantes nacionais passaram a conduzir a relação política de seus Estados como reais representantes da totalidade nacional, mantendo seus ganhos diretos e indiretos com as relações econômicas dependentes dos países centrais (BIANCHETTI, 2001, p. 34-42).

Assim, a integralização do projeto neoliberal nos países da América Latina não ocorreu apenas com a intenção de desmonte do Estado de bem-estar social, que nos países centrais havia fortalecido as instituições democráticas (BIANCHETTI, 2001, p. 43), algo que sequer se havia consolidado nos Estados latino-americanos, mas como reconfiguração de um aprimoramento dos tradicionais processos de dependência econômica em relação aos países centrais e ao capital internacional.

3.3.3 As reformas da educação na América Latina: sob o imperativo dos organismos multilaterais

Uma incursão sobre os rebatimentos e o papel dos organismos multilaterais na configuração das políticas públicas e no desenvolvimento econômico do Brasil e dos países da América Latina nos últimos quarenta anos é fundamental para se compreender os processos de transformação das políticas de educação nesse período e na atualidade.

Ainda que os Estados nacionais mantenham sua autonomia e seu protagonismo, todos os estudos a respeito da influência de orientações e recomendações elaboradas por organismos internacionais como a ONU, o BM, o BID, a OEA, a UNESCO, a OREALC, a CEPAL e a OCDE, deixam evidentes a ingerência externa dessas entidades multilaterais nos países em desenvolvimento e nas economias mais fragilizadas (VIOR; CERRUTI, 2015).

A transformação do Estado e, especificamente, as mudanças no ensino superior brasileiro tiveram início na década de 1980[66]. Porém, é na década de 1990 que elas se tornam mais evidentes e expressivas na realidade concreta. Essas transformações foram fruto do processo de ajustes fiscais e estruturais com reformas orientadas para o mercado (VIOR e CERRUTI, 2015).

[66] É importante se observar, em face desta afirmação, que este processo que se inicia no ano de 1980 está relacionado a um processo de ajuste estrutural do Estado realizado diretamente como condição para o recebimento de novos empréstimos. A influência do Banco Mundial na definição das políticas públicas, em especial na área educacional, na América Latina, com assessoria técnica, concessão de empréstimos, formação de quadros, etc., advém desde o ano de 1955 (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 115).

Como já visto, a integração e inter-relação econômica como motor da globalização possui mais de quinhentos anos; porém, como processo de desterritorialização das relações sociais, é fenômeno recente. Isso produziu o fortalecimento das relações internacionais e locais. Com isso, a reconfiguração das identidades nacionais se torna evidente diante do fenômeno da regionalização, que ocorre também como forma de fortalecimento dos blocos econômicos que já vinham se organizando desde o término da Segunda Guerra Mundial, no cenário de competição proposto pela globalização. É nesse cenário de regionalização utilizado para a conformação dos blocos e para a internacionalização das perspectivas dominantes trazidas pela globalização econômica que diversas mudanças estruturais no funcionamento dos Estados passam a ser introduzidas em países periféricos (CASASSUS, 2001).

A operacionalização dessas mudanças estruturais que gerou a reforma do Estado na América Latina ocorreu por meio de dois organismos multilaterais principais de financiamento, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial (BM). Este último se converteu, a partir da década de 1980, em um dos organismos mais importantes em todo o processo de ajuste estrutural dos Estados latino-americanos, que ficou conhecido como Reforma do Estado (VILAS, 2015).

O fato é que quanto mais o Banco Mundial aumentava o volume de empréstimos[67] que realizava, mais ele avançava em suas funcionalidades, passando a atuar além dos setores originais para o qual foi criado, como é o caso da infraestrutura e da energia. Sua atuação passa a abranger "[...] também a política econômica, educação, saúde, habitação, administração pública, meio ambiente, desenvolvimento rural e urbano, meio ambiente, construção e reconstrução de Estados" (PEREIRA, 2018, p. 2.188).

A partir da crise da década de 1970, com o advento de um forte incremento na liquidez internacional, houve um grande processo de endividamento dos países latino-americanos, o que se seguiu de uma forte crise instalada na região. Esse desajuste das economias latino-americanas produziu uma forte abertura para o mercado financeiro internacional devido à falta de regulamentação estatal desse setor nas economias locais. A partir daí, o Banco Mundial ganha nova atribuição, em um forte processo de alinhamento ao governo estadunidense, ou seja, o de realizar empréstimos para economias endividadas diante

[67] "Os contratos de empréstimo do Banco Mundial trazem condicionalidades (exigências) sobre o que os governos dos Estados clientes devem ou não fazer em matéria de política econômica e políticas públicas em geral. É importante entender que todo Estado cliente tem de ser membro do Banco, mas nem todo membro é cliente. Significa dizer que o Banco Mundial nada prescreve aos países mais ricos e com maior gravitação dentro da instituição (como EUA, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá); ao contrário, deles recebe inúmeras pressões, a começar dos EUA." (PEREIRA, 2018, p. 2.189).

da condição de realização de ajustes estruturais em suas economias, garantindo que os novos empréstimos pudessem ser pagos. De acordo com Vilas (2015, p. 69-70),

> O objetivo era alcançar a estabilidade macroeconômica das nações endividadas que lhes permitiria retomar os pagamentos suspensos e regressar aos mercados financeiros internacionais. Para isso, os tomadores dos empréstimos deviam se comprometer a introduzir profundas reformas no setor público e em suas relações com o mercado.

As condições impostas pelo Banco Mundial para que as nações endividadas tomassem novos empréstimos passaram a submetê-las a fortes ajustes estruturais que "[...] significaram uma transformação severa dos objetivos e das funções do setor público e da organização político-institucional do Estado [...]"[68] (VILAS, 2015, p. 70). A partir de então, houve um alinhamento das propostas do FMI, do BM e do Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, todos localizados na capital estadunidense, o que ficou conhecido como Consenso de Washington (VILAS, 2015).

Com isso, a dívida pública dos países latino-americanos, já na década de noventa do século XX, praticamente triplicou, passando até mesmo os endividamentos privados a terem o Estado como garantidores. As mudanças sugeridas pelo Consenso de Washington tinham o objetivo principal de permitir a recuperação da capacidade de endividamento dos Estados que a haviam perdido (VILAS, 2015).

Essa configuração do ajuste proposto pelo Banco Mundial que levou à reforma do Estado na América Latina não ocorreu apenas no âmbito administrativo, tampouco se realizou apenas por ele. As reformas e os ajustes tiveram como ator principal o Estado, em sua perspectiva substantivamente política, como "[...] organização de uma coletividade com base em determinadas relações de poder e dos efeitos resultantes como estrutura de dominação social" (VILAS, 2015, p. 72).

Essa reconfiguração do poder político se desenvolveu durante as décadas de 1980 e 1990 e conduziu a concessões de partes da soberania dos Estados nacionais latino-americanos. Os ajustes estruturais ocorreram por meio da "[...] retração das competências decisórias dos Estados no terreno econômico, financeiro, laboral e social, e a submissão das decisões a

[68] Os principais objetivos dos ajustes estruturais do Estado propostos pelo Banco Mundial foram: "[...] liberalização do comércio exterior, livre circulação de capitais e fomento ao investimento externo, eliminação ou redução de barreiras protecionistas e qualquer outro instrumento de regulação estatal da atividade econômica e financeira, alinhamento dos preços internos com os internacionais [...] desvalorização da moeda nacional, promoção das exportações (principalmente de origem primária), redução drástica do déficit do setor público, eliminação ou redução significativa dos subsídios ao consumo e do gasto público, além da reorientação da política social para a atenção primária em saúde e educação básica, focalizando-a em setores considerados de pobreza extrema" (VILAS, 2015, p. 70).

jurisdições externas, usualmente consideradas cessões de soberania [..]”[69] (VILAS, 2015, p. 76).

Ao final da década de 1990, o Banco Mundial já reconhecia que a ortodoxia neoclássica não era suficiente para a resolução de diversos problemas, e passou a ter orientações pós-Consenso de Washington, que foram denominadas no campo teórico de neoinstitucionalistas, compreendendo a importância do Estado e suas instituições para a organização das políticas sociais e principalmente para o melhor funcionamento do mercado. Isso produziu a percepção de que determinados serviços e bens sociais não eram bem organizados e distribuídos pelo mercado, devendo continuar nas mãos de um Estado eficiente, que, por sua vez, só seria possível dentro de democracias e com o paradigma funcional da orientação e promoção (VILAS, 2015, p. 77-80).

> O Estado foi definido como um “parceiro, catalisador e facilitador” do crescimento econômico, a ser conduzido pelo setor privado. Prescreveu-se uma reforma que ajustasse as funções do Estado à sua capacidade, o que implicava definir o seu rol legítimo de ações: garantir a estabilidade macroeconômica, eliminar qualquer forma de nacionalismo econômico (controle de preços, subsídios, protecionismo, etc.), estabelecer marcos regulatórios adequados à livre concorrência, investir em infraestrutura e serviços sociais básicos (educação básica e saúde primária), proteger os direitos de propriedade, conservar o meio ambiente e focalizar o gasto social nos mais pobres. O relatório também recomendou aumentar a capacidade do Estado mediante: a) a criação de normas legais que controlassem a “ação arbitrária” de governos e da burocracia estatal, redefinindo as regras dentro das quais a política convencional deve se dar (regras orçamentárias rígidas, independência do Banco Central, etc.); b) a adoção da grande empresa privada como modelo de gestão para o Estado, tanto pela introdução da competição no interior do funcionalismo público, como pela concorrência entre o setor público, empresas e ONGs na provisão de bens e serviços; c) o aumento e a diversificação de parcerias público-privadas, sobretudo nas políticas sociais, imbricando diretamente os agentes privados (empresas, ONGs, fundações empresarial-filantrópicas, etc.) nas esferas de decisão e execução das políticas públicas (PEREIRA, 2018, p. 2.192).

A partir disto, o Banco Mundial passou a reconhecer como necessária a ação de governos locais com a intenção de permitir que o poder público fosse instrumentalizado em um processo de participação popular seletivo. O reconhecimento de ações dos Estados, não mais sua total abstenção, passa a ser imprescindível para que atores privados pudessem adentrar à gestão pública com legitimidade (PEREIRA, 2018, p. 2193). Foi diante desses artifícios que o Banco Mundial conduziu uma série de reformas no Estado de diversos países,

[69] “A intervenção na importação de desenhos normativos e institucionais e na supervisão de sua efetiva implantação e desempenho destaca o papel de ator político do Estado na execução do ajuste.” (VILAS, 2015, p. 76).

passando por orquestrações vinculadas e ditadas de fora pelos países ricos e fundamentalmente focado na garantia de organização dos mercados internacionais.

3.3.4 O protagonismo do Banco Mundial na reforma do Estado e da política de educação na América Latina

A configuração específica de atuação das entidades multilaterais internacionais na seara da educação tem início na década de 1960, quando o próprio Banco Mundial começa a financiar projetos educacionais nos países em desenvolvimento. A compreensão da referida entidade quanto a esses investimentos em educação estava relacionada à sua atuação, sobretudo em infraestrutura e energia, que exigiam a formação nos referidos países em desenvolvimento de "capital humano" para a atuação nessas áreas (PRONKO, 2015).

Essa atuação das entidades multilaterais nem sempre foi alinhada. Nos anos de 1970 e 1980, o Banco Mundial e a UNESCO entraram em confronto, visto que esta última sofreu nessas décadas um processo de reconfiguração que se chocou com a política externa dos Estados Unidos e do próprio Banco Mundial. A UNESCO adentrava o conjunto de forças que ganhou o nome de "multilateralismo redistributivo", que fazia com que essa entidade adentrasse uma perspectiva de atuação que se dimensionava em uma nova ordem econômica internacional (PRONKO, 2015).

Essa postura da UNESCO, assim como de outras entidades, como a OCDE e, em certa medida, do próprio BM, relacionava, nesse momento histórico, a educação ao desenvolvimento, o que produziu o foco dessas entidades no ensino médio técnico e no ensino superior, com o interesse de fomentar os processos de modernização. A articulação principal para a realização dos investimentos ocorria por meio da UNESCO. Entretanto, é também na década de 1970 que as entidades multilaterais, sobretudo UNESCO e Banco Mundial, começam a se contrapor com mais ênfase quando o assunto é educação, sobretudo em face de condicionantes apresentadas pela nova ordem neoliberal que vinha sendo gestada e que passa a ser imposta ao mundo pelo governo de Ronald Reagan (PRONKO, 2015, p. 92-3).

Esse contraponto fez com que entre 1984 e 1985 os Estados Unidos se retirassem da UNESCO, retornando apenas em 2003, enfraquecendo drasticamente a entidade e constituindo as plenas condições para o protagonismo do Banco Mundial na área da educação. Esse fato também arrastou para o campo das políticas internacionais sobre a educação de forma mais decisiva a OCDE, o PNUD e o UNICEF. Estas entidades, assim como o Banco Mundial, passaram a focar, já na década de 1980, os investimentos em uma educação

relacionada com a pobreza, tanto em face de sua capacidade produtiva quanto relacionada à garantia de segurança dos poderes instituídos e de atuação do mercado (PRONKO, 2015).

É desse movimento que nasce a perspectiva da "educação permanente", da "educação ao longo da vida" e da "educação para todos", já que o foco a partir de então estava nos mais pobres. Esse realinhamento de foco dos investimentos na educação ocorria "[...] com base nos imperativos da reforma do Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial" (PRONKO, 2015, p. 96). Mesmo assim, é importante afirmar que isso não estava relacionado a uma educação básica universal, seguindo uma mera estratégia de contenção social e de retirada dos financiamentos públicos da educação superior, que significavam a redução de gastos do Estado e a abertura, já na década de 1990, do campo da educação superior para ser explorado pelo mercado (PRONKO, 2015, p. 96).

Essas reformas do Estado relacionadas à educação que se desenvolvem a partir da década de 1990 na América Latina compõem um segundo ciclo de reformas orquestradas de forma regional, já que o primeiro, como se observou, ocorreu a partir da década de 1960 (CASASSUS, 2001). Observando-se, dessa forma, a integração regional e a interferência das entidades multilaterais, esse processo de orquestração das reformas da educação na América Latina se desenvolve em quatro momentos principais. O primeiro deles foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia pela ONU em 1990, como iniciativa da UNICEF (PRONKO, 2015, p. 96) e teve como intenção gerar um contexto político favorável para fortalecer as políticas educacionais, em especial de educação básica, com maior atenção aos processos de aprendizagem (ONU, 1990).

O documento da ONU (1990) evidencia a necessidade de uma educação capaz de integrar as pessoas no sistema de informação e comunicação que se apresenta com a globalização do final do século XX, bem como incutir-lhes os valores, habilidades e aptidões relacionados às atividades econômicas. A educação é compreendida diante de outros espaços da vida, constatando-se a necessidade do apoio nutricional, de saúde, físico e emocional.

A mobilização de recursos adentra a seara das principais necessidades, porém com a abertura a aportes múltiplos, públicos, privados e/ou voluntários (ONU, 1990). Nesse momento, o principal instrumento que se pretendeu reorientar foi a política de crédito internacional que vigorava na década de 1980 (CASASSUS, 2001).

O segundo momento foi a reunião de Ministros de Educação convocados pela UNESCO para avaliarem o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac) IV, que ocorreu em Quito, Equador, em 1991. Essa reunião determinou que a mudança deveria ocorrer na gestão da educação. A Clacso

identificava um esgotamento nas estratégias que vigoravam na América Latina que buscavam conciliar a quantidade e a qualidade da educação (CASASSUS, 2001).

Para que essa mudança ocorresse, o novo tipo de gestão proposta deveria invocar a abertura do sistema, terminando com o processo de autorreferência, propor e estabelecer novas alianças no processo de participação da educação, com a integração de novos atores e aliados, propor um forte processo de descentralização e passar da ênfase da quantidade para a qualidade (CASASSUS, 2001).

O terceiro momento que contribuiu com a consolidação regionalizada dos processos de reforma da educação ocorreu por meio da 24ª Reunião da Cepal, com os Ministros da Economia e das Finanças dos países, que ocorreu em Santiago do Chile em 1992. Esse encontro teve como objetivo "[...] analisar a conveniência de voltar a situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias de desenvolvimento" (CASASSUS, 2001, p. 12). Isso vinha na esteira da convergência da economia que pretendia a retomada de seu crescimento, percebendo que, para tanto, era necessário mais investimento em educação. Segundo Juan Casassus (2001, p. 12) "[...] a educação emergia como a única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressas no crescimento econômico e na integração social". O documento da CEPAL (1992) afirma que as reformas são imprescindíveis se se deseja efetivar as mudanças da estrutura econômica da região para aumentar a competitividade dos países, reforçar a organização institucional e os valores democráticos.

O quarto marco está no Promedlac que se realiza em Santiago do Chile em 1993. Nesse momento, a intenção era "[...] criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens" (CASASSUS, 2001, p. 12).

E o quinto momento, também realizado em Santiago do Chile em 1993, foi o Seminário Internacional da Unesco, que debateu as diferentes formas de descentralização curricular e a perspectiva contida naquele conhecimento relacionado ao que é comum a todos os países e ao que é diverso entre eles (CASASSUS, 2001).

Na Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, a CEPAL (1992, p. 125) concluiu que os objetivos das reformas da educação estavam em torno da necessidade de formar uma moderna cidadania e garantir a competitividade internacional dos países da região. Para tanto, seria necessária uma nova relação entre o desenvolvimento econômico e a democracia, que seriam imprescindíveis para o desenvolvimento social. O relatório da CEPAL (1992, p. 126) afirma que "[...] el crescimiento y la competitividad son, a su vez, la base económica que hace posible el ejercicio de la ciudadanía". Esse processo que integra

desenvolvimento econômico com democracia está conformado no momento em que a história "chega ao fim"[70], com a ausência da perspectiva de um projeto de sociedade à margem, em contraponto ou além do capitalismo. O contraponto ao crescimento econômico desmedido passa a ser feito por questões ambientais (CEPAL, 1992, p. 126).

Segundo o documento *Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad* (CEPAL, 1992), as modificações na educação dos países da América Latina devem ser observadas em três dimensões: cidadania e competitividade como objetivos estratégicos, equidade e desempenho como um alinhamento geral, e integração nacional e descentralização, como focos das reformas institucionais.

Tal documento afirma que os processos de mudança da educação da América Latina deveriam ocorrer pautados no processo de fortalecimento da inserção internacional da região, buscando estimular o crescimento econômico e elevar a produtividade, preparando as pessoas para uma cidadania ativa que se integre às modernas tecnologias de produção, informação e comunicação, adequando-se à nova dinâmica da economia (CEPAL, 1992).

Para tanto, o sistema de educação deveria ter a capacidade de se adaptar diante das diferenças e adversidades locais, abrindo-se a um processo competitivo semelhante ao do mercado (livre iniciativa), com a regulação de orientação central, porém com a permissão de processos de capacitação profissional orientados tanto pela relação pública quanto por relações privadas (CEPAL, 1992).

Diante disso, os objetivos no campo regional, latino-americano, estavam relacionados a transformar a educação em uma das principais políticas públicas dos Estados. A configuração que permite aferir se esse objetivo está, ou não, no centro da transformação proposta não ocorre apenas face ao discurso político, mas também no campo financeiro, o que de certa forma conta também com o endividamento nacional com crédito internacional (CASASSUS, 2001). Juan Casassus (2001) explica que entre 1980 e 1990 o financiamento público da educação sofreu uma retração na América Latina, diferente do que ocorre entre 1990 e 1996. É fato que isso ocorre em dados absolutos, porque, quando analisados os investimentos em educação com base no Produto Nacional Bruto (PNB), constata-se que os investimentos realizados em 1994 e 1996 superam os de 1990, mas ficam abaixo dos de 1980.

[70] O debate pode ser aprofundando a partir de Francis Fukuyama, em 1989, com o ensaio intitulado "O Fim da História", nesta ocasião, o autor defendeu a ideia de que a democracia liberal e o livre mercado eram as formas viáveis e estágio último da organização social. O trabalho se tornou uma relevante referência para os adeptos do capitalismo que mantinham feição por esta estrutura social.

O segundo objetivo esteve relacionado às mudanças no campo da gestão, que não estão atrelados apenas aos processos administrativos, mas também a um âmbito político que busca gerar um novo papel na administração do Estado, ou seja, o processo de compartilhamento de atribuições com a sociedade civil e com outras estruturas. Essa gestão deve se orientar pela qualidade e pela equidade, facilitar a abertura do sistema educacional, recepcionando demandas da sociedade, favorecendo novas alianças e se abrindo para a participação por meio da descentralização (CASASSUS, 2001).

A gestão também se equacionou diante do funcionamento e da organização da capacidade de decisão acerca dos principais pontos da política educacional. Nesse sentido, o poder central dos Estados permaneceu com a decisão geral da educação com características homogêneas, relativas à política educacional, ao processo de avaliação e às normas que incidem sobre a educação. O currículo, o financiamento e o planejamento passaram a ter seus marcos gerais definidos pelo poder central, com adaptações aos níveis descentralizados e locais. Por fim, a supervisão, a administração das escolas e a contratação de docentes foram descentralizadas para as esferas estaduais, provinciais e municipais (CASASSUS, 2001).

Como forma de aperfeiçoar a qualidade da aprendizagem, são implementados no nível nacional sistemas de avaliação, a reforma do currículo e programas de discriminação positiva. No nível local o foco ocorre sobre a escola, em particular na gestão, na implantação de graus de autonomia e na adaptação do currículo às características da escola e da localidade (CASASSUS, 2001). O processo de avaliação escolar está diretamente relacionado ao novo papel do Estado "[...] que entrega diferentes graus de liberdade a instâncias administrativas menores, em troca de uma nova capacidade de avaliar" (CASASSUS, 2001, p. 23).

A discriminação positiva se relaciona com a equidade. E a reforma curricular avança sobre quatro premissas de recomposição da matriz: o desenvolvimento de "[...] quadros curriculares comuns; a adaptação desse quadro comum no nível regional e local; a passagem das disciplinas para áreas temáticas e a visão transversal, bem como a passagem dos objetivos cognitivos para objetivos de competência" (CASASSUS, 2001, p. 23-24).

Baseado nessas considerações, o mesmo autor conclui que há uma grande homogeneidade das reformas nos países da América Latina, passando a educação a ser considerada para a região como fator de acesso à modernidade e à globalização. Ele defende que a política educacional se focaliza nos resultados, não mais nos recursos, alçando a gestão ao primeiro plano, deixando a sua finalidade como elemento secundário. E termina suas conclusões afirmando que houve uma complexa reforma curricular, dificultando a

requalificação dos profissionais da área, sendo o setor da educação o que se realiza como ponta de lança das reformas do Estado.

Para Susana Vior e Maria Betania Cerruti (2015), a atuação do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais desconsideraram o fenômeno da educação como um direito humano, reduzindo a importância de elementos que lhe são fundamentais, tais como a democracia, a igualdade e a educação como direito, regendo todos os processos de mudança e todos os seus estudos diante de valores que promovessem o neoliberalismo, como a eficiência, a equidade, o tecnicismo e a igualdade de oportunidades.

3.3.5 O Tratado de Bolonha e a reforma da educação na Europa[71]

As políticas neoliberais e sua relação com as políticas de educação superior também repercutiram na Europa. Com suas particularidades, o neoliberalismo impulsionou mudanças que foram significativas à educação, ao mesmo tempo que servia de modelo para os países de outros continentes. Pretende-se, nesta subseção, acercar-se desse fenômeno, que também foi vivenciado na Europa.

A relação histórica do continente europeu com a universidade é, sem dúvida, uma relação que perpassa a influência exercida pelas universidades europeias em relação às instituições constituídas em outras localidades do mundo, nos diferentes momentos históricos. Com exceção de três instituições africanas que são tidas como primeiras instituições de ensino superior, logo se considera a de Bolonha como a primeira a ser denominada universidade, ficando, portanto, em terceira na lista das primeiras universidades do mundo. A Europa, portanto, abriga o maior número das universidades mais antigas. Seu percurso histórico – que não é objeto de nosso trabalho – influenciou e ainda influencia a formação superior e outras instituições pelo globo, de tal forma que falar das reformas alçadas no campo da educação superior, no período que estamos destinados a falar, requer a menção às alterações que foram processadas, sobretudo com o que se evidenciou chamar de Tratado de Bolonha.

Antes de entrar no contexto mais específico do Tratado de Bolonha, é preciso conhecer as propostas e o ambiente em que emergem as reformas da educação superior na União Europeia. Rossato (2011, p. 181) identifica que o acordo de Bolonha no final do século

[71] Este item se constitui como uma aproximação com os estudos elaborados no âmbito do doutorado sanduíche. Conforme indicado anteriormente, optou-se nesta tese por não adentrar a particularidade do estudo desse período, retirando-se o conteúdo proposto anteriormente: "O significado do acordo de Bolonha ao Serviço Social espanhol", que será objeto de estudo futuro.

XX atingiu “proporções continentais”, tendendo “a influenciar a universidade em todo o mundo”, o que justifica a importância de compreendermos também o conteúdo da reforma da educação no continente europeu. Diante disso é possível depreender, para além dos reflexos no Serviço Social espanhol, os reflexos na educação superior brasileira, que padece de uma heteronomia e uma colonialidade histórica, como também de se subsumir aos traços da dependência, como temos apresentado.

O Tratado de Bolonha, ou o Processo de Bolonha, estabelecido no ano de 1999, se configura na ideia de um Espaço Europeu de Educação Superior que, como ideia, é preexistente, e foi sendo projetado quase que paralelamente à criação da Comunidade Europeia. Como acordo, ele foi assinado por 29 ministros de diferentes países europeus[72]; porém, sua proposta foi tratada em reuniões e encontros durante anos anteriores. Foi significativa a reunião de 1974 em que ministros da Educação de países da Europa oficializaram a fundamental harmonização dos sistemas de ensino superior, que eram evidentemente distintos no continente. Os diferentes padrões eram um entrave para a circulação de estudantes entre os países. No ano de 1984, ficou estabelecido o reconhecimento dos títulos universitários entre os países e, no ano de 1988, foi estabelecida a Carta Magna como um importante marco na constituição do Espaço Europeu de Educação Superior, sendo compactuada por 430 reitores de universidades europeias que se encontravam para as comemorações dos 900 anos da Universidade de Bolonha – reconhecida como a primeira universidade da Europa (PEREIRA, 2011).

A referida carta teve significativa relevância na consolidação do espaço europeu de ensino superior e apresentou princípios que até o momento sinalizam o ideal universitário. Numa colaboração, estabeleceu que “os Povos e os Estados devem mais do que nunca tomar consciência do papel que as universidades serão chamadas a desempenhar numa sociedade que se transforma e se internacionaliza” (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1). O chamado sobre a universidade reforça os valores seculares e humanísticos da instituição, demarcando os princípios em torno da autonomia universitária e da expansão do conhecimento, da imbricada relação entre ensino e pesquisa, e do aspecto substancial da internacionalização.

[72] Áustria, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslovênia, Eslováquia, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, República Checa, Romênia, Suécia, Suíça e Reino Unido.

Essa carta se destaca como um documento importante no processo histórico da universidade como instituição no continente europeu, especialmente por caracterizar a autonomia universitária. Na ocasião da elaboração, a carta foi elaborada pelos reitores que se encontravam no evento comemorativo. Os princípios pactuados no documento foram:

> 1. A Universidade é, no seio de sociedade diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autónoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino. Para se abrir às necessidades do mundo contemporâneo, ela deve ser, no seu esforço de investigação e de ensino, independente de qualquer poder político, económico e ideológico.
> 2. Nas Universidades, a actividade didáctica é indissociável da actividade de investigação, a fim de que o próprio ensino possa acompanhar a evolução das necessidades e as exigências da sociedade e dos conhecimentos científicos.
> 3. Sendo a liberdade de investigação, de ensino e de formação princípio fundamental da vida das Universidades, os poderes públicos e as mesmas Universidades, cada um no seu domínio de competência, devem garantir e promover o respeito dessa exigência fundamental. Na recusa da intolerância e no diálogo permanente, a Universidade é um local de encontro privilegiado entre os professores, capazes de transmitirem o saber e os meios de o desenvolver através da investigação e da inovação, e os estudantes que têm o direito, a vontade e a capacidade de com isso se enriquecerem.
> 4. Depositária da tradição do humanismo europeu, mas com a preocupação constante de alcançar o saber universal, a Universidade, para assumir as suas missões, ignora as fronteiras geográficas ou políticas e afirma a necessidade imperiosa do conhecimento recíproco e da interação das culturas (MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988, p. 1-2).

Tais princípios, portanto, tornaram-se fundamentais para a Declaração de Sorbonne, que ocorreu dez anos depois, em 1998, na instituição de mesmo nome. Nesse documento foi definido os aspectos do Espaço Europeu de Ensino Superior. Assinado pelos Ministros da Educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido, o documento retratou alguns aspectos para estimular a mobilidade acadêmica e profissional, através de um sistema de créditos e de reconhecimento entre as universidades. Vejamos alguns dos aspectos abordados pelo documento[73]:

> O processo Europeu deu recentemente passos em frente extremamente importantes. Pela sua relevância, não nos podem deixar esquecer que a Europa não é apenas a do Euro, dos bancos e da economia: deve também ser uma Europa do conhecimento. Devemos fortalecer e construir o nosso continente sobre as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas. Estas têm, em grande parte, sido definidas pelas universidades, que continuam a ter um papel fundamental no seu desenvolvimento. […] Estamos perante um período de grandes mudanças na educação e nas condições de trabalho, rumo a uma diversificação dos percursos das carreiras profissionais

[73] Declaração disponível em: https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne. Acesso em: 16 out. 2022.

> onde a educação e o treino ao longo da vida se tornarão uma obrigação. Devemos aos nossos estudantes e, à nossa sociedade em geral, um sistema de ensino superior em que eles possam usufruir das melhores oportunidades para procurar e encontrar a sua própria área de excelência. […] Uma área europeia aberta para a aprendizagem superior traz consigo uma variedade de perspectivas positivas (respeitando, é claro, as nossas diferenças), mas requer, por outro lado, esforços contínuos para remover barreiras e para desenvolver um enquadramento para o ensino e a aprendizagem, que promova a mobilidade e uma cooperação ainda mais estreita. O reconhecimento internacional e a atracção potencial dos nossos sistemas estão directamente relacionados com a sua compreensão interna e externa. Um sistema, em que dois ciclos principais, pré-graduado e graduado, deverão ser reconhecíveis para comparação e equivalência internacional, parece estar a emergir. Muita da originalidade e flexibilidade neste sistema será alcançada através do uso de créditos (tal como no sistema ECTS) e semestres. Isto permitirá a validação destes créditos adquiridos para aqueles que escolham a educação inicial ou continuada em distintas universidades europeias e que desejem adquirir graus em tempos oportunos ao longo da vida. De facto, os estudantes deveriam ser capazes de entrar no mundo académico em qualquer altura na sua vida profissional e vindo de origens diferentes. [...]. Em ambos os níveis pré-graduado e graduado, os estudantes seriam encorajados a passar pelo menos um semestre em universidades de outro país. Ao mesmo tempo, mais pessoal das áreas de ensino e pesquisa deveriam trabalhar em países europeus distintos do seu. O crescente apoio da União Europeia, para a mobilidade de estudantes e docentes deveria ser usado ao máximo. […] Aqui e agora comprometemo-nos a encorajar um quadro comum de referência, apontado para a melhoria do reconhecimento externo e a facilitar a mobilidade dos estudantes assim como a empregabilidade. O aniversário da Universidade de Paris, hoje, aqui na Sorbonne, oferece-nos a oportunidade solene de nos entregarmos no processo de criar uma área europeia do ensino superior, onde as identidades nacionais e os interesses comuns possam interagir e reforçar-se mutuamente para benefício da Europa, dos seus estudantes e, na generalidade, dos seus cidadãos. Solicitamos a outros estados membros da União e a outros países europeus que se juntem a nós neste objectivo e também a todas as universidades europeias para consolidar a presença da Europa no mundo através da educação melhorada e continuada para os seus cidadãos (DECLARAÇÃO DE SORBONNE, 1998, não paginado).

Um ano depois da Declaração de Sorbonne, em 1999, foi celebrada a mais conhecida declaração, o Tratado de Bolonha. Trata-se de um acordo que incorpora principalmente as características dos pactos realizados na Carta Magna de 1988 e na Declaração de Sorbonne, trazendo novos elementos a serem efetivados no decorrer de uma década. Se o Tratado de Bolonha consolida um anseio que vai se estruturando no campo da educação superior, ele é um produto político, social e econômico que se articula em torno da educação para acompanhar e adaptar-se as mudanças que estão sendo processadas nas sociedades contemporâneas.

> [...] a criação do Espaço Europeu de Educação Superior, vemos que ele se insere num quadro de mudanças de paradigmas das sociedades contemporâneas, marcado por aceleradas alterações no nível socioeconômico, tecnológico, social e cultural. Este quadro de mudanças forma o que denominamos aqui de "globalização" que, utilizando-nos de uma conceituação sintética, pode ser entendido como se caracterizando por um processo que induz ao crescimento da interdependência entre as nações num processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política (RIBEIRO, 2011, p. 21).

Destaca-se, nesse ínterim, que a Declaração de Bolonha considerou "ter em conta o objectivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior" em razão de que "A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atracção que a sua cultura exerce sobre os outros países" (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). A diversidade presente entre os sistemas universitários, para além de constituir um entrave para a mobilidade acadêmica e para a incorporação da força de trabalho, também impulsionavam a reforma universitária para a constituição de um sistema amplo de ensino no sentido de tornar o continente atrativo, já que as universidades europeias estavam atrás das norte-americanas no que concerne às atratividades aos estudantes. Essa situação, que também esteve associada à competitividade em relação aos demais países, como os Estados Unidos, que se apresentavam mais vantajosos no que concernia à assimilação dessa força de trabalho graduada à sociedade do conhecimento e operarem na economia do conhecimento, propriamente em razão da aprendizagem pragmática e utilitária, associadas ao *aprender a aprender* (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

As universidades tinham, portanto, o desafio de buscar alternativas para recuperarem seu propósito de resgatar a "Europa do Conhecimento", especialmente no que tange "à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica" (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

Portanto, a projeção em torno de uma "Europa do Conhecimento" estava pautada como um:

> [...] factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural. A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância [...] (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 1).

Nesse conjunto de transformações sociopolíticas, constroem-se os princípios da Declaração de Bolonha:

> Adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior; Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

> Estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no sistema ECTS – como um correcto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento; Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção: aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;
> Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 2-3).

Bianchetti e Magalhães (2015) chamam a atenção ao etnocentrismo característico do conjunto de países que constituem hoje a União Europeia, destacando que os ideais que levaram à Declaração de Bolonha se sustentam nos traços históricos do continente, principalmente na sua relação com os outros países do globo em busca de sua hegemonia – traço também das relações colonialistas constituídas na sua história. Em face disso, "a educação superior será utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da UE e da sua globalização, desencadeando-se uma competição por 'mentes e mercados'" (ROBERTSON *apud* BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 230).

É nesse contexto em que se alteram também os princípios convencionados na Carta Magna em torno do conhecimento universal, dos valores humanitários e da autonomia universitária. Para os autores, Bolonha foi uma antecipação da Estratégia de Lisboa, que demarcou o objetivo de fazer da Europa o lugar do mundo mais competitivo e socialmente sustentado.

> O conhecimento, assumido como a vantagem competitiva por excelência, é colocado no centro do desenvolvimento econômico, com uma função nitidamente instrumental, redefinindo o papel das universidades – enquanto centros de produção, distribuição e difusão do conhecimento – e da sua missão educativa (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 232).

O papel central ocupado pela universidade – como apresentado pelos reitores também em Bolonha em 1988 – é "redefinido" e passa a receber as prescrições dos interesses do mercado[74] e da União Europeia. Significa, portanto, que a participação dos ministros de

[74] Conforme Bianchetti e Magalhães (2015, p. 233): O mundo dos negócios, contudo, não passa a interferir imediata e diretamente na forma de organização e funcionamento da universidade. E é neste contexto que passam à linha de frente, ocupando posição de destaque e de protagonismo, as instâncias políticas,

Educação que ocupam os lugares dos reitores na condução dos assuntos a (re)institui como assunto de Estado. A universidade,

> [...] da condição de protagonista, de reivindicadora de um papel de destaque no processo de plasmamento histórico de uma civilização, é deslocada para a condição de uma instituição que se enclaustrou, se encastelou e manteve-se alheia ou deslocada dos desafios de um mundo em transformação (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 235).

Os encontros e documentos que vão sendo produzidos no decorrer dos anos seguintes reforçam a metamorfose levada à cabo nas universidades europeias, tendo como ponto inicial a Declaração de Bolonha, ressignificam pouco a pouco o sentido da universidade, levando inclusive ao questionamento sobre o papel da universidade, da sua reivindicação nos marcos de sua origem humboldtiana na busca pelo conhecimento. A universidade europeia parece se deparar com o "mundo econômico, o esteio da definição da sua própria missão" (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 236).

A Declaração de Bolonha, portanto, significa uma inflexão do ensino superior na União Europeia, especialmente no que diz respeito à concepção, à organização e ao funcionamento. Trata-se de um processo permeado pelas forças governamentais, mas atravessado pelas pautas transnacionais. Ela significou um marco para a organização do ensino superior nos ciclos universitários – bacharelado, mestrado e doutorado – associado ao aprendizado nas referências das competências, flexíveis, da mobilidade e do reconhecimento. O aspecto da autonomia universitária significou a possibilidade de estabelecer as próprias parcerias, como as empresariais. O sistema de financiamento exprimiu a possibilidade de variação das fontes vinculadas, inclusive dos aspectos do desempenho, da promoção à equidade, da eficiência etc. (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015).

O traço da mercantilização afetou as mudanças que foram processadas no ensino superior europeu. A ambivalência contida na diversificação e na homogeneização demonstram o paradoxo e revelam a "confluência de discursos entre os produzidos pelos organismos multilaterais com os da Declaração de Bolonha de 1999" (MARCON, 2015, p. 264). O paradoxo, por um lado, representou, segundo Marcon (2015, p. 264), relevantes situações como o intercâmbio de acadêmicos e de pesquisadores procedentes de diferentes países, "com suas experiências plurais"; de outro lado, isso implicou um confronto de

---

designadamente a UE e pessoas externas à universidade, mas com poder de ingerência nelas: os chamados *stakeholders* ou "grupos de interesse".

demandas com um mercado flexibilizado que prima por padrões e princípios homogeneizadores.

Diante do aspecto paradoxal que envolve o Tratado de Bolonha, o autor supracitado apresenta outras dimensões contidas que validam seu argumento, como os sistemas de avaliação que se orientam e se regulam por meios de políticas de ranqueamento, e iniciativas que se encontram no âmbito de diferentes países, como a tendência de instrumentalização do ensino superior conforme as demandas advindas do mercado. Outras dimensões que o autor apresenta são as mudanças que afetam as instituições de ensino superior a partir dos processos de reestruturação que são evidenciados, por exemplo, por meio da flexibilização e do enxugamento curricular, assim como através da realização de pesquisas que são requisitadas por empresas e corporações, revelando processos de disputa entre os pesquisadores mais alinhados com o mercado e que podem ser traduzidos por meio da individualização dos currículos e do ranqueamento das citações (MARCON, 2015).

Além disso, é possível visualizar mecanismos de robustecimento das propostas derivadas do mercado que são deslocadas ao contexto das instituições educativas a partir de uma perspectiva gerencialista, que carregam consigo o espectro de um contexto empresarial e da administração, trazendo consigo conteúdos de eficácia, eficiência, flexibilização, racionalização, governabilidade, clientela etc.

> Esses discursos perpassam políticas e programas apoiados por organismos internacionais (multilaterais) como é o caso do Banco Mundial e da OCDE. Para além disso, o apoio e o financiamento de projetos educacionais por parte dessas instituições ficam subordinados a outras mudanças estruturais. Essas tendências confluem para a mercantilização da educação e a transformação das instituições educativas e, por conseguinte, dos sujeitos que nelas atuam diretamente (professores, gestores, alunos). Uma das consequências imediatas é a supressão de disciplinas e áreas que não contribuem de forma direta e imediata para uma preparação profissional do tipo instrumental. O discurso assentado na imediatez e na formação instrumental vem ganhando espaço no contexto do discurso neoliberal e das transformações em curso no âmbito das políticas educacionais evidenciadas na própria Declaração de Bolonha. Evidentemente, não se pode simplificar processos que são complexos, mas há elementos que apontam para uma tendência homogeneizadora dos processos educativos na Europa nessa política. No entanto, Bolonha não chega a produzir um discurso original, antes situa-se num contexto mais amplo de transformações da educação que vem ganhando impulso nas últimas décadas pela influência de organismos multilaterais, originalmente criados com funções políticas e econômicas, entre os quais destaca-se o Banco Mundial que, muitas vezes, não tem relações diretas com gestores em diferentes níveis nacional, estaduais, municipais, ou mesmo de instituições educativas, e contribuiu na produção de um discurso que é partilhado internacionalmente por muitos gestores. Nesse sentido, a influência de um discurso mercantilista é muito mais ampla e profunda do que se visualiza num primeiro momento (MARCON, 2015, p. 266).

Bianchetti e Magalhães (2015, p. 241) sintetizam esse processo:

> O motto da relevância econômica e social das IES, para servirem o desenvolvimento da Europa traçado pela Agenda de Lisboa, em 2000, tem feito o seu caminho, com impactos na coordenação política nacional (para o caso português, ver MAGALHÃES et al., 2013b) e na vida interna das instituições, isto é, no ensino, na investigação e na extensão. E, neste contexto, flagra-se uma esquizoidia entre a direção do discurso e as manifestações na prática, configurando-se a situação em que quanto mais a "autonomia" é concedida às instituições, mais aumenta o peso de trabalho e de cobrança sobre o corpo docente. Ou como afirmam Sandín García e Espinosa Martín (2009, p. 19): "Si algo es evidente, es que, bajo el pretexto de dar una mayor autonomia a las universidades, se descargó sobre ellas todo el peso de la adaptación".

Algumas dessas particularidades da reforma da educação superior engendradas no continente europeu vão demonstrando as conexões com os processos elaborados em outras realidades, como produto de determinações associadas às mudanças necessárias impostas pelo capitalismo em crise. O intuito é identificar a particularidade desse processo na realidade brasileira.

3.4 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As reformas levadas a cabo na educação brasileira no percurso dos anos 1990, à sombra das recomendações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, foram organizadas sob o argumento de que os países periféricos privilegiavam as universidades com os recursos públicos em detrimento da educação fundamental, o que tornou imperativa a responsabilização do Estado com o ensino fundamental, ao mesmo tempo sinalizando a necessidade de diversificar as fontes de financiamento para o ensino superior (LIMA, 2008).

Nesse primeiro momento, todo o aparato de Estado seguia – como já visto – o discurso do Estado mínimo, com fortes processos de privatização que deveriam levar a um "enxugamento" significativo das atividades estatais, com foco nas políticas públicas sociais. Nesse momento, a atenção estava direcionada especialmente à educação básica e à população empobrecida, algo que já vinha das orientações e estudos realizados pelo BM nos anos de 1980 e que continuaram na década de 1990. Uma das recomendações do BM, segundo Vior e Cerruti (2015, p. 116-7) afirmava que "[...] a oferta do nível primário poderia ser expandida se a educação superior fosse financiada com o pagamento de taxas por parte dos estudantes".

Em 1997, o relatório do Banco Mundial denominado "O Estado em um mundo em transformação" passa a apresentar uma reconfiguração da estratégia do órgão para os países em desenvolvimento, observando, como já visto, que não seria mais possível manter a

estratégia que simplesmente ordenava a redução do Estado[75]. O referido relatório do Banco Mundial afirma que "para fomentar o bem-estar humano, é preciso que a capacidade do Estado – *definida como a capacidade do Estado de realizar e promover ações coletivas de maneira eficiente* – seja aumentada" (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3).

Esse documento do Banco Mundial traz uma dupla estratégia para a reorganização do Estado com bases eficientes de ação. Ele propõe, em primeiro lugar, o ajuste das funções do Estado, porém não as limitando, de modo que pudesse haver em um segundo momento, após os ajustes de eficiência, o aumento das capacidades do Estado, revigorando as instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1997).

Para que houvesse um funcionamento eficiente das capacidades do Estado, sem as quais – para o Banco Mundial – seria impossível alcançar a redução da pobreza e o desenvolvimento sustentável, a instituição sugere nesse relatório de 1997 cinco tarefas fundamentais: a) formar uma base jurídica que produza segurança para os mercados; b) manter políticas não distorcionistas, inclusive no que se refere à estabilidade macroeconômica; c) investir em serviços sociais básicos (educação básica, atenção básica de saúde etc.) e em infraestrutura; d) atuar na proteção do grupos sociais mais vulneráveis e; e) proteger o meio ambiente natural, garantindo um desenvolvimento sustentável (BANCO MUNDIAL, 1997).

Estas novas ideias, mesmo que se referenciem a um fortalecimento do Estado, diferente das diretrizes anteriores, configuram uma realidade onde o Estado não é mais o único provedor dos serviços públicos básicos, não se sustentando mais o antagonismo entre Estado e mercado. Assim, o fortalecimento do Estado e a busca de sua eficácia sinalizam "[...] o avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento" (PRONKO, 2015, p. 98).

O mantra das privatizações dos serviços públicos se mantém dentro dos padrões de eficácia que se pretende alcançar com o Estado, ampliando-se, assim, no âmbito da educação, parcerias público-privadas como alternativas mais palatáveis para a sociedade, o que passa a ser anunciado como aquilo que se consegue obter a partir do melhor das duas esferas (PRONKO, 2015, p. 98).

---

[75] "[...] a história da reforma não pode terminar com a redução ou diluição do papel do Estado. Mesmo com uma seletividade maior e uma participação maior do corpo cívico e da empresa privada, para atender de maneira mais eficaz a toda uma série de necessidades coletivas, será preciso que as instituições centrais do Estado funcionem melhor." (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 3).

No âmbito do ensino superior, a OCDE, completando esse processo que busca a legitimidade das medidas, forja a expressão “educação terciária”, que estava fortemente relaciona a uma abertura do ensino superior ao setor privado sob o argumento, do próprio Banco Mundial, de que essa educação só deixaria de ser elitista se se massificasse, abrindo-se à expansão do que só poderia ser produzido pelo mercado. Mesmo com essa atuação do mercado, na modalidade público-privada, é importante observar que se mantém a aplicação de recursos públicos, agora em entidades não estatais (PRONKO, 2015, p. 99).

Esse fenômeno que terceiriza a educação superior, disponibilizando-a à exploração privada, garante padrões de flexibilidade fundamentais para a adaptação do setor à economia de cada país, chegando a auferir reconhecimento de serviço comercializável pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essa nova orientação e funcionalidade da educação como serviço público passa a estar presa no Estado apenas em patamares regulatórios (PRONKO, 2015). Essa direção aos Estados periféricos viabiliza uma combinação dos interesses das frações burguesas nacionais e do Estado capitalista (LEHER, 2018), que passa a garantir a expansão do acesso à educação superior, ausentando-se em certa medida, e favorecendo a participação privada e lucrativa na prestação de serviços educativos de nível superior e universitário.

Diante desse espectro, a expansão do ensino privado tornou-se imperiosa, ao mesmo tempo em que teve que garantir a expansão do acesso à educação superior, espaço em que o Estado deveria se ausentar, no que concerne a garantia de recursos à instituições públicas. Como visto na atuação e nas diretrizes do Banco Mundial, esse movimento expressa o discurso dos organismos internacionais ao sinalizarem a importância de se reduzir os recursos públicos para financiar o ensino superior, garantindo assim a expansão privada do ensino (LIMA, 2019).

Já na década de 1990, o Banco Mundial apresentava como diretrizes para a educação superior nos países em desenvolvimento o fomento a instituições privadas, a diversificação do nível com instituições não universitárias e programas de ensino a distância, a diversificação das fontes de financiamento, com a participação dos estudantes nos gastos (pagamento de matrícula, mensalidade, doação de antigos alunos etc.), a parceria com empresas privadas, a ajuda de organismos externos, o estabelecimento de sistemas de bolsas para alunos mais pobres, a implantação de critérios de desempenho com mecanismos externos e autoavaliação e a vinculação ao setor produtivo com a participação de seus membros em conselhos das instituições (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 122-123). Como se trata de um movimento que advém da década de 1970/1980, muitos desses parâmetros já haviam se configurado na

construção da Constituição Federal de 1988, que garantiu no texto constitucional, especialmente no artigo 208, o dever do Estado com a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio gratuitos, e, no artigo 209, a garantia da livre iniciativa na exploração do ensino (BRASIL, 1988)[76].

Todo esse processo, desde então, foi-se adaptando às realidades nacionais, mesmo que diante de resistências[77], firmando compromissos com as diretrizes externas das entidades multilaterais. Observa-se assim que, desde 1988, o texto constitucional dá respaldo para essas orientações. Isso está evidente no artigo 213 da Constituição, quando organiza a destinação dos recursos públicos para a educação:

> [...] às escolas públicas, podendo ser dirigidas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
> **I** - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
> **II** - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.
> **§ 1º** Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.
> **§ 2º** As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.
> **§ 2º** As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015).

É fato que o texto constitucional corrobora com as diretrizes do Banco Mundial e consequentemente com os indicativos do projeto neoliberal de garantir a presença do Estado em políticas públicas específicas. No campo da educação, o dever do Estado brasileiro se consolidou apenas na educação fundamental, possuindo fortes dificuldades no exercício da educação infantil e média, e abrindo espaço para a iniciativa privada em todos os níveis, ausentando-se, via de regra, do dever de oferta do ensino superior, flexibilizando o orçamento para possibilitar o financiamento de instituições que não são públicas. A mercantilização, portanto, se expande para todos os níveis da educação.

Florestan Fernandes (2020) já denunciava veementemente as forças que disputavam as diretrizes da educação e que compuseram o ordenamento nacional. Um retorno ao passado,

[76] Sobre o tema da gratuidade do ensino superior no âmbito do Estado, é possível aprofundar o assunto a partir do estudo de Minto (2018).
[77] Como é possível identificar no trabalho de Queiroz (2017).

nesse momento em que trazemos as problemáticas que se fazem no contexto dos anos 1990, faz-se necessária por conectar os traços de uma estrutura de educação fincada na história brasileira. Desse modo, o legado da ditadura que vai se apresentar nos períodos posteriores são expressos pelo autor, que denunciou o processo de privatização do ensino já durante o período militar:

> [..] a implosão abriu o caminho a uma política calculada e deliberada de estrangulamento do ensino público e de expansão do ensino privado, de "transferência" crescente de recursos públicos para o ensino privado, de privilegiamento de escolas desprovidas de qualquer qualificação ou de possibilidades de utilização séria e, ainda, de adulteração do "ensino técnico" (FERNANDES, 2020, p. 36).

Isso permite constatar, diante de todo o processo de atuação do Banco Mundial nos ajustes dos Estados latino-americanos, que houve um forte processo de mercantilização da educação brasileira com raízes históricas na formação da política pública nacional. Isso, por outro lado, vem sendo denunciado por movimentos vigilantes dedicados à construção de uma educação democrática, pública e laica. Mesmo assim, a disputa produziu ganhos favoráveis aos setores confessionais inicialmente, e posteriormente aos setores mercantilizadores da educação.

Fernandes (2020, p. 70) dá visibilidade a esse fato que permite a convergência de um direito social em mercadoria:

> Os defensores do arcaico e do moderno trocaram golpes devastadores. No entanto, a modernização do ensino e da cultura ficou sob a tutela de vários conservantismos religiosos ou privatistas e, por vezes, do obscurantismo rústico do "homem cordial". A ditadura militar ajudou a combinar expansão quantitativa deficiente com renovação estrangulada do ensino acorrentado ao crescimento econômico acelerado e à intensificação da acumulação de capital, por dentro da escola como empresa ou através das relações de ensino, da pesquisa e da tecnologia com a expansão de um vasto complexo industrial, incorporado aos dinamismos das nações capitalistas centrais e de sua superpotência. [...] O sistema público de ensino estreitou-se e foi deliberadamente obsoletizado, para abrir todos os espaços à privatização do público e ao desenvolvimento rápido do ensino particular, leigo e confessional.

Esse momento não foi realizado sem contestação, principalmente de instituições que se posicionaram[78] contra a ditadura, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que questionaram o ensino e a pesquisa domesticada, num espectro evidente de que a "liberdade e a democracia não se ganham, se conquistam" (FERNANDES, 2020, p. 70).

[78] Conforme Fernandes (2020) e Queiroz (2017).

Essa breve visita ao passado recente é necessária porque oferta subsídios para compreender a constituição da educação e, também, da universidade neocolonizada pelo neoliberalismo brasileiro que se desenvolveu de forma heterogênea, a depender da conjuntura dos diferentes períodos históricos.

Por ser uma política marcada pela disputa constante pela sua direção ideológico-política, bem como pelo orçamento público, essas disputas garantiram no decorrer da história brasileira – e não apenas da história recente da educação – campo aberto para uma educação como mercadoria. Florestan Fernandes (2020, p. 68) afirma que "[...] o Estado tornou-se um mecenas do ensino privado, por meandros que iludem até observadores mais lúcidos e exigentes".

Com a Constituição de 1988, a despeito das expectativas sobre a "lei de diretrizes da educação" que viria a se realizar em 1996, Fernandes (2020) reconhece que o texto da Constituição:

> Desvendou um bom sistema de referência, mas manteve a privatização do público e não alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica, de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica, que permitisse falar em "extensão" e em tarefas práticas na crítica social à altura do porte das instituições educacionais nos países com desenvolvimento desigual da periferia. Dissimulada e timidamente, permitiu um vasto campo à dissipação de recursos públicos pela iniciativa privada leiga e confessional, por meios diretos e indiretos, endossou a continuidade das decisões no tope governamental dos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino, conteve a democratização interna nas escolas e nos centros de pesquisa e deixou de lado o que representa a produção original para a emancipação de uma nação capitalista dependente. Campeia o fatalismo: uma nação economicamente dependente, deve ser também educacional e culturalmente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, através de "pacotes educacionais e culturais", colonialmente.

O transcurso da política de educação, que foi fortalecida na sua face privada-lucrativa com a Constituição Federal de 1998, encontrou diferenças entre os governos após esse marco legal, com características específicas que marcam os diferentes períodos, conforme buscaremos transmitir nas próximas páginas[79] – ainda que se evidencie a

[79] Mota (2013) demonstra que a política de educação superior, bem como as áreas de ciências humanas e sociais no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (com a aprovação da LDBN de 1996) e no Governo Lula da Silva, foram requisitadas para a produção de um tipo de conhecimento aplicável e útil com propósito de formular, equacionar, divulgar e avaliar políticas públicas e sociais para a resolução de problemas da sociedade contemporânea e, para além de dispensar a análise crítica da realidade apresentada pela aparência, as ciências sociais, a partir desta perspectiva, parecem se restringir a legitimar as "políticas de desenvolvimento de capital social e de capital cultural necessários para a coesão social" (NEVES; PRONKO, 2008 *apud* MOTA, 2013, p. 21).

incorporação das orientações neoliberais que se capilarizaram no Estado capitalista dependente brasileiro.

A partir do que foi aprovado na Constituição de 1988, com a manutenção dos traços privatistas e atendendo as recomendações dos órgãos mundiais, considera-se que a análise realizada por Barreto e Leher (2008) a respeito do documento de 1994, "Educação superior: as lições da experiência", dá visibilidade para a relação entre pobreza e educação, contida nas recomendações do Banco Mundial.

No contexto da reforma pretendida, as recomendações destinam-se a apresentar alternativas, como os programas de aprendizagem aberta e a educação a distância, um tipo de educação que pode viabilizar o acesso dos grupos em desprivilégio, já que se trata de um tipo de educação de baixo custo. Sobre esse documento, concluem que: a) a educação superior para grupos desprivilegiados deve ser substituída por treinamento de baixo custo, por cursos rápidos; b) os países, incluindo os "desprivilegiados", estarão aptos a competir no mercado global; e c) se alguns países não alcançarem esse patamar, será por culpa deles próprios (BARRETO; LEHER, 2008, p. 425).

Esse tema nos sinaliza como o BM influenciou (com o empenho de setores econômicos nacionais) a política de educação superior brasileira apontando "saídas" econômicas para a crise instalada, bem como um tipo de formação adequada à nova etapa do capitalismo mundial lançando mão da teoria do capital humano[80] que, com a crise do modelo taylorista-fordista, ressurge com o intuito de redefinir as relações de trabalho em âmbito empresarial, bem como as políticas de educação.

[80] De acordo com Motta (2009, p. 2): "Com a perspectiva de criar as condições necessárias à produção e reprodução do capital na virada do milênio, a partir de finais da década de 1990 foram introduzidos outros mecanismos de ajuste político expressos nas 'políticas de desenvolvimento do milênio' (PDMs). Neste conjunto de políticas foram introduzidas novas bases ideológicas calcadas na 'teoria do capital social' de Robert Putnam. No âmbito da educação, compreende-se que esse processo de ajuste vai deflagrar uma nova etapa de rejuvenescimento da 'teoria do capital humano' (FRIGOTTO, 1998), ao incorporar elementos da 'teoria do capital social'. [...] as 'políticas de desenvolvimento do milênio' são mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral, com ações concretas e definições de metas focadas nas camadas de trabalhadores 'excluídos' do processo produtivo, mas que ainda possuem condições produtivas, para instaurar um processo mais intensivo de *educar para o conformismo*".

3.5 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA SOB OS PARÂMETROS DA REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO DOS ANOS 1990: O GOVERNO FHC

3.5.1 O contexto dos anos 1990 e a LDB

O contexto dos anos 1990 é palco das alterações nos processos de produção e reprodução da vida social, com a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, novas formas de enfrentamento da questão social e alteração das demandas profissionais vinculadas às mudanças advindas das relações entre público e privado. “O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial” (ABEPSS, 1996).

Alguns elementos mais amplos desse período ajudam a situar esse momento histórico, como a abertura econômica do país (iniciada no Governo Collor) e as privatizações, por exemplo as dos setores elétrico e de telecomunicações. Isso expressa que as políticas neoliberais seguiam o seu curso, mediadas pelo Estado brasileiro, com repercussões na LDBN de 1996. Já no campo profissional tem-se a elaboração da Lei 8.662 de 1993, que regulamenta o exercício da profissão do Assistente Social, e o Código de Ética profissional do mesmo ano.

No âmbito da formação profissional, a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social[81] é realizada pela ABEPSS, em conjunto com a profissão organizada. Esse processo desencadeou as condições para o projeto ético-político profissional. Ou seja, se, no plano político e econômico mais amplo, se afirmava o projeto neoliberal, a profissão estabelecia as condições para a sua maturidade política que se consolidou no decorrer do período seguinte.

É preciso destacar que um grande instrumento da política educacional, no âmbito do Ministério da Educação, portanto da gestão da política, foi a LDB de 1996. Esse instrumento, um produto de longo período de debate sobre o tema da educação no país, foi acolhido na sua

[81]Apenas parar assinalar brevemente, as mencionadas diretrizes, tratam de um documento que se constituiu como produto de um processo de avanço no âmbito da formação profissional porque revela o amadurecimento sobre “o significado social da profissão, a tradição teórica que permite a leitura da realidade em uma perspectiva sócio-histórica, as respostas da profissão à conjuntura e apontam para a consolidação de um projeto de profissão vinculado às demandas da classe trabalhadora” (ABEPSS, 2021, não paginado). Importante mencionar que esse documento, com proposta de um currículo mínimo que foi aprovado em 1999, no formato de Diretrizes Curriculares foi ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que posteriormente foi aprovado com alterações significativas (ABEPSS, 2021). Disponível em http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10. Acesso em: 27 jun. 2021.

estrutura mais genérica: a opção que se encontrava no âmbito do Senado com a redação de Darcy Ribeiro. Esse desenho foi entendido como a proposta que facilitava os interesses governamentais. Devido a sua característica mais ampla, as propensões poderiam ser realizadas por meio de leis específicas, adequando-se às propostas governamentais (CUNHA, 2003).

Demo (1997) interpreta que essa flexibilidade tinha algo de pedagógico em um processo que necessariamente não poderia ser "deseducador"; portanto, avalia positivamente o caráter flexível e abrangente contido na LDB. De outro modo, o autor chama a atenção à relação presente entre as legislações criadas e a feição do seu criador, o Congresso Nacional. Um congresso com as características do congresso brasileiro – que não é "bom" – impõe sobre as suas criações o seu próprio DNA – ainda que possa gestar tentativas de propostas progressistas, emancipadoras etc. "Assim, para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora" (DEMO, 1997, p. 12).

Dentro do que é visto como caminho aberto, a LDB permitiu, junto às preferências governamentais, estabelecer certa continuidade aos propósitos anteriores, tendo em vista que diferentes quadros do governo mantinham presença e alinhamento desde o Governo Collor – vide a relação entre os governos Collor, Itamar Franco e FHC.

É possível identificar uma extensa literatura que se dedica à análise sobre o conteúdo associado à LDB. Entretanto, nesta tese não é possível abarcá-la toda, dada à dimensão do debate. Apenas para situar o tema, é relevante destacar alguns aspectos que caracterizaram a gestão FHC na arena na educação superior após as circunstâncias facilitadas na LDB, com destaque para os temas da autonomia, da avaliação e do financiamento.

Costa (2016, p. 71) relembra que as modificações efetuadas na LDB beneficiaram sobretudo as instituições privadas, "tendo em vista as preocupações associadas às transformações no mundo do trabalho e à sua organização, bem como nos processos de produção em meio à inserção de novas tecnologias".

Esses elementos, portanto, vão sendo incorporados e, no decorrer dos anos, são evidentes os produtos desse processo no ensino superior, que vai absorvendo demandas do mundo do trabalho sob a ótica capitalista neoliberal e vai adequando-se à condição de mercadoria. Por conseguinte, as preocupações com o processo formativo tornam-se secundarizadas, quando uma nova perspectiva começa a ser operada pela lógica empresarial, lucrativa. Como resultado desse processo, é possível sinalizar a massificação do ensino, a mudança do formato da formação – especialmente favorecida pelo uso das tecnologias de

informação –, a flexibilização dos currículos, a precarização do trabalho docente, e a qualidade do ensino, principalmente, que é refém desse decurso.[82]

3.5.2 Os cursos de Serviço Social em Santa Catarina na década de 1990

O ciclo de criação dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina, na década de 1990, segundo as informações disponíveis no e-MEC, pode ser retratado com o início do funcionamento do curso de Serviço Social na cidade de Canoinhas no ano de 1992, ligado à FEARPE. No entanto, é possível também identificar no site do MEC, conforme sistematização no Quadro 1, que o curso de Serviço Social de Canoinhas atualmente está extinto. Houve uma reorganização institucional e, desde 1997, a partir de uma conjugação de instituições de ensino superior, a FEARPE, uma instituição fundacional ligada ao Sistema ACAFE, se tornou UNC.

Os anos 1990 registraram o funcionamento do segundo curso desse período no estado: a UNISUL, criada em 1976 na cidade de Tubarão, registra o funcionamento, em 1997, de um novo curso de Serviço Social, na cidade de Palhoça, município da Grande Florianópolis.

Os anos 1990, portanto, catalogam o funcionamento de apenas dois novos cursos, associados às instituições que já ofereciam a formação profissional em Serviço Social, no caso a FEARPE/UNC/UNIARP e UNISUL. Essa informação aponta a conexão com o movimento concreto da realidade que opera nos anos 1990 em que o enfrentamento das desigualdades sociais e o investimento em políticas sociais não ocupam lugar de atenção na agenda governamental, no sentido dos investimentos públicos necessários ao enfrentamento das demandas sociais da década. Consequentemente, surge a necessidade de ampliação do mercado de trabalho para os assistentes sociais.

Serra (2000) tratou da crise de materialidade do Serviço Social que esteve associada ao setor público estatal, vinculada à crise capitalista brasileira a começar da década de 1980. Para a autora, essa crise se apresentou de duas formas. De um modo, significou a redução

[82] Ainda sobre essa temática, é importante reforçar o extenso debate que ocorreu em torno da LDB que evidenciou divergências de diferentes setores interessados na temática. Ramos (2016) revela aspectos desse ambiente no texto intitulado “Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, disponível em: https://www.saci.ufscar.br/data/clipping/imagens/38386_00.jpg. Acesso em: 19 jun. 2023.

material do exercício profissional; de outro, denotou uma hipertrofia sociopolítica da profissão.

Esse pode ser um dos elementos que traduzem a inexpressiva abertura de cursos desse período. Somado a isso, o mercado educacional ainda circulava em patamar diferente do que será avistado nos anos 2000, porém expressivamente sintomático nos anos 2010, como veremos mais adiante.

Antecipadamente é preciso dizer que a década de 1990 apresenta um cenário relevante à política e aos governos que assumiram o Estado brasileiro alinhados com os movimentos do capital. Nesse sentido, algumas referências parecem imprescindíveis para compreender o ambiente político, econômico e social em que a formação em Serviço Social catarinense se processava. Saliento neste trabalho alguns elementos que compõem o governo FHC, sobretudo porque, além de se destacar nas reformas educacionais e neoliberais, é um governo que em si representa continuidade em relação aos que o antecederam[83], seja pelo vínculo pessoal de FHC com a gestão que antecedeu seus mandatos – o governo Itamar Franco – seja pela afinidade com a política econômica dos governos precedentes, como o governo Collor.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, definiu a educação como direito de todos e dever do Estado e previu, ainda, um sistema de seguridade social organizado em torno da saúde, da previdência e da assistência social, garantidos como direitos sociais, e assegurou a descentralização político-administrativa e o controle social. Esses direitos, como foi possível observar, captaram as perspectivas do Banco Mundial para a América Latina na década de 1980, que tiveram o condão de criar garantias para os mais pobres e de permitir que o mercado passasse a explorar serviços públicos que até então eram monopólio estatal ou ao menos estavam sob sua tutela por desinteresse da iniciativa privada.

No entanto, esse processo teve mudanças estruturais, também decorrentes de influências externas dos organismos multilaterais que projetaram durante a década de 1980, alcançando efetividade no Brasil na década de 1990, um forte entrelaçamento da abertura democrática (saída da ditadura militar) com a configuração do discurso do "Estado mínimo". Essa etapa produziu ameaças reais a direitos básicos garantidos na Constituição de 1988, tendo como um de seus principais motores a necessidade de reduzir gastos públicos para

[83] Como tem-se apontado no trabalho, existe uma linha de continuidade com o projeto neoliberal nos diferentes governos; entretanto, chama-se a atenção que eles apesentam diferenças que serão demarcadas quando forem assunto central em cada capítulo.

manter os compromissos da dívida externa e os ajustes propostos pelos organismos internacionais.

Mesmo com esses direitos assegurados constitucionalmente, a agenda neoliberal posta em prática desde o governo de Fernando Collor de Mello, que inicia o desmantelamento de instituições nacionais de políticas sociais, se rearticula nos governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso gerando focalização das políticas sociais e um processo de contrarreforma que levou às estratégias de privatizações no Brasil.

Como se constatou, das atuações das entidades multilaterais, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional para a América Latina e Caribe, um dos pilares da nossa formação sócio-histórica é o processo de subordinação. Consoante com Teixeira e Pinto (2012), destaca-se o processo de inserção subordinada do Brasil com a dominação do capital financeiro, característico do capitalismo contemporâneo.

> As décadas de 1980 e 1990, com a crise do desenvolvimentismo, foram de consolidação de uma inserção subordinada do Brasil no regime mundial de acumulação com dominância financeira, para usar a expressão desenvolvida por Chesnais (2005)[84] ou a constituição de um regime de crescimento *finance led*, em uma perspectiva pós-keynesiana (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 916).

O chamado Consenso de Washington manteve em suas propostas de reformas do Estado, no caso do governo Fernando Henrique Cardoso, a opção pela privatização e por uma política de estabilidade cambial[85], conduzindo, segundo Teixeira e Pinto (2012, p. 916), "a uma dependência financeira externa ou, em termos pós-keynesianos, a uma fragilidade financeira externa e à instabilidade macroeconômica permanentes, diante de fluxos internacionais de capitais cada vez mais expressivos e voláteis".

No entanto, nesse período, há a crise do modelo neoliberal, implantado na América Latina, que teve seu início no governo de Augusto Pinochet no Chile, mas se consolidou a partir da década de 1990. Segundo Castelo (2012, p. 5), o neoliberalismo foi desastroso, com as seguintes consequências: "aumento do desemprego estrutural e do pauperismo (absoluto e

---

[84] Chesnais (1996, p. 79) utiliza o termo "mundialização do capital" para definir o atual momento do capitalismo. Segundo o autor, esse termo define a forma como o capitalismo vem se desenvolvendo desde os anos 1980 "em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais, encabeçados pelos Estados Unidos e Grã-Bretanha".

[85] O Plano Real é a base central que mantém o governo FHC. Esse plano recondicionava a economia brasileira para fazer os ajustes necessários à inserção subordinada do Brasil no sistema globalizado. A meta prioritária do Plano Real foi a estabilização econômica, o controle da inflação e o ajuste fiscal. Esse ajuste, segundo Singer (1999, p. 29) se expressou no Fundo Social de Emergência, que, através de uma Emenda Constitucional, se apropriou de "uma parcela dos valores que [a] União repassa a estados e municípios. O fundo ficou à disposição do Governo Federal e na verdade representou uma recentralização da receita fiscal nas mãos do executivo federal em detrimento dos estados e municípios" (MENDONÇA; MANFROI, 2006).

relativo) e perda de direitos sociais básicos, como a precarização das relações trabalhistas e a privatização de bens públicos, como saúde, previdência e educação" (CASTELO, 2012, p. 5).

É nessa toada que os ganhos sociais adstritos à Constituição Federal se confrontam com as políticas neoliberais que bloqueiam, principalmente no âmbito das políticas sociais, o enfrentamento às condições sociais narradas por Castelo (2012). Ademais, o direcionamento de um estado social raquítico retroalimenta essa condição.

Sob outra ótica, as reflexões de Bresser Pereira (1998a, p. 60) a respeito das alterações do Estado no contexto das crises sinaliza, ao final da década de 1990, a "necessária" combinação de um Estado social-liberal com componentes que envolvem a "delimitação das funções do Estado", na redução do grau de interferência do Estado ao estritamente necessário, aumento da governança e aumento da governabilidade. Destaca-se o papel importante de Bresser Pereira como intelectual que colaborou – seja como teórico ou como operador no âmbito do Estado – com a reforma gerencial processada no Estado brasileiro.[86]

Dentro desse espectro, educação, saúde e assistência social, em linhas gerais, vivem similitudes em relação aos investimentos recebidos pelo Estado neoliberal dos anos 1990,

[86] Conforme o autor escreveu: "A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos estados de formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, em meio a uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então a reforma do Estado se torna imperiosa. Problemas considerados cruciais como o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, cujo ataque vinha sendo ensaiado nos anos anteriores, são, então, atacados de frente. A reforma administrativa, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma se tornara condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro, e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos. A crise do Estado impôs a necessidade de reconstruí-lo; a globalização tornou imperativo redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades de o Estado continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo ministro da Administração Federal e Reforma do Estado e professor da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo 6 RSP papel é o de facilitar, para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. A regulação e a intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura — uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competirem em nível mundial.2 No plano econômico a diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social-democrática ou socialliberal está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto que o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de estimular a capacidade competitiva das empresas nacionais e de coordenar adequadamente a economia". (PEREIRA, 1998b, p. 5-6).

com investimentos reduzidos[87] para garantir à população a promessa desenhada na Constituição Federal. No que se refere a relação com a profissão, é possível inferir sobre uma década que, após os direitos garantidos, teve espaços restritos de atuação em um contexto social marcado pela despolitização dos direitos sociais. Um período em que as políticas sociais estavam apoiadas, tendencialmente, no terceiro setor, no assistencialismo, sobre a regulamentação e o investimento imperavam os pressupostos neoliberais, com restrição dos recursos públicos.

Nesse sentido, a década de 1990 vai consolidando as necessidades do capitalismo mundial e, no campo das políticas sociais, registrou a disjuntiva relação entre políticas universais e focalizadas (CARINHATO, 2008).

No que concerne à educação superior, em se tratando particularmente do Governo FHC, é possível identificar destacadamente o processo de privatização operado no âmbito estatal, conforme apontado por Rodrigues del Bianco (2012), que identificou o movimento de privatização como um dos aspectos mais agudos das reformas educacionais. É possível, portanto, dizer que esse contexto marca profundamente a educação superior dos anos seguintes, que se apresentará com nuances a depender dos *blocos no poder*. Destarte, a linha do empresariamento não foi preterida pelos governos que seguiram e atuaram com relevante acentuação, conforme abordaremos adiante. É importante destacar que o fenômeno da privatização da educação brasileira, particularmente a educação superior, não é um fenômeno novo. A constituição da educação no Brasil, passando inclusive pelo período ditatorial, como já referenciado, é constitutiva da dimensão privada. O fenômeno mais recente aponta para outro status da privatização: a empresarial, a lucrativa.

Reitera-se que esse cenário se organiza dentro uma engrenagem privatista, própria da perspectiva que adentra a administração pública. Nessa mesma toada, é possível identificar uma cadeia de privatizações operadas no percurso da década, como na siderurgia, nas telecomunicações, na previdência social etc., compondo as experiências que se reproduzem a partir deste ideário em diferentes espaços do globo, como no Chile, na Grã-Bretanha e no México, conforme Carrion e Vizentini (1998).

Ainda sobre a gestão FHC, Cunha (2003) chama a atenção ao "papel econômico da educação" em um contexto em que a eleição de Fernando Henrique tem significado expressivo nessa área. Como ministro da Fazenda de Itamar Franco, propositor do Plano

[87] Conforme Yanaguita (2011) e Mauês (2012).

Real[88], a eleição de Fernando Henrique se associa diretamente ao fenômeno da economia e suas necessárias reformas impostas pelo imperativo neoliberal. A educação é comandada durante oito anos da gestão de FHC pelo economista Paulo Renato Souza[89], que ocupava a função de técnico do BID.

De acordo com Cunha (2003, p. 38-9),

> A característica mais marcante da educação como meta prioritária da *proposta* é o destaque para o papel econômico da educação, como "base do novo estilo de desenvolvimento", cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a *proposta* afirmava a necessidade de se estabelecer uma "verdadeira parceria" entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Consoante com este pensamento, o ensino superior público na rede federal demandava revisão; já a rede privada não esteve no mesmo nível de preocupação, como indicado pelo autor que, naquela situação, evidenciava sua qualidade inferior. O discurso apontado é que o sistema público não poderia destinar 70% a 80% do orçamento da educação federal – estimativa vista como excessiva – numa conjuntura que seria para responder a tão-somente 22% de estudantes de graduação.

É importante destacar que, nesse período, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, proveniente de conferência realizada em Paris em 1998, afirma que a educação superior em todos os lugares

> [...] depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção na qualidade de ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios das cooperações internacionais (ONU, 1998).

[88] O economista e professor Nildo Ouriques (1997), em "Plano Real: estabilização monetária e estratégia recolonizadora", traz elementos críticos para análises do referido plano, problematizando o fato de que ele se insere em um contexto dado pelas "exigências da economia mundial (imperialismo), com a qual a economia brasileira, e a latino-americana, estão cada vez mais articuladas" (OURIQUES, 1997, p. 124). Ver também Ouriques (2014).

[89] De acordo com Cunha (2003), o então ministro foi ex-secretário da Educação do estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas.

Ainda que tenha havido uma forte expansão no ensino superior na segunda metade do século XX, houve também o aumento na disparidade entre as ofertas nos países desenvolvidos e nos países pobres e em desenvolvimento.

A declaração consolida a necessidade de uma educação superior que garanta a qualificação no aprendizado, para a conformação de cidadãos e cidadãs responsáveis, com apelo profissional, fortalecendo a pesquisa e a qualidade científica, formando uma perspectiva crítica de acordo com valores de uma cidadania democrática, além de reorientar seus vínculos com outras instâncias da educação, sobretudo a secundária, apoiando e facilitando o acesso à educação superior a alguns grupos específicos, bem como a integração efetiva das mulheres a esse nível de educação (ONU, 1998).

Constitui o referido documento, como função essencial do ensino superior, a pesquisa e a inovação, garantindo aos pesquisadores recursos suficientes, operando um ajuste estrutural entre a educação superior e o que a sociedade espera dela, levando em conta as tendências do mundo do trabalho, dos setores científicos, tecnológicos e econômicos, sabedores de que a educação superior está sempre a serviço da sociedade, buscando a educação superior a construção de uma nova realidade, não violenta e não opressiva (ONU, 1998).

O art. 8º da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI propõe a reconfiguração dos processos de acesso e financiamento para que haja uma resposta efetiva à massificação do ensino superior. Para tanto, alimenta a necessidade de se desenvolver novos tipos de instituições de ensino superior, públicas, privadas, sem fins lucrativos, entre outras. Sugere também "[...] ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc." (ONU, 1998).

Essa mesma declaração já afirmava, em seu art. 12, que "as rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido". Esse artigo referencia, ainda, que as novas tecnologias ofereceriam oportunidades de ampliar o acesso à educação superior (ONU, 1998).

3.5.3 O Serviço Social brasileiro nos anos 1990

Numa aproximação com o ambiente profissional desse período, é preciso mencionar que, na quadra histórica dos anos 1990, o Serviço Social materializa um novo projeto

profissional, lapidando e aprofundando valores que foram abalizados no Congresso da Virada e, posteriormente, no Código de Ética de 1986, e que se traduziram no então Código de Ética de 1993. Este documento representa um "projeto profissional contemporâneo comprometido com a democracia e com o acesso universal aos direitos sociais, civis e políticos" (CFESS, 2021)[90].

O código de ética na perspectiva de um projeto profissional tem sua vinculação com a dinâmica histórica da sociedade brasileira e das transformações processadas no interior da profissão, que foi elaborando o seu posicionamento a favor dos interesses da classe trabalhadora. Isso se constitui em uma conjuntura de efervescência dos movimentos sociais que, na década de 1980 – ainda que com as contradições próprias do antagonismo político-social –, conquistam direitos importantes no marco da Constituição Federal de 1988, revelando demandas da população brasileira em disputa pela garantia de respostas às necessidades históricas de sua autorreprodução[91].

A referência ao projeto de profissão ou ao chamado projeto ético-político não pode ser visto de forma calcificada em um documento, como já alertado nos debates realizados no interior da profissão, mas uma combinação de um arcabouço teórico-metodológico, ético-político, técnico-operativo, bem como legal, que dialogam em torno da teleologia contida nos projetos profissionais como uma "autoimagem", conforme referiu Netto (1999). Ele não se desloca nem se confunde, portanto, com os projetos societários. De acordo com Barata e Teixeira (1999, p. 188-189):

> Ainda que a prática profissional do(a) assistente social não se constitua como práxis produtiva, efetivando-se no conjunto das relações sociais, nela se imprime uma determinada direção social por meio das diversas ações profissionais – através das quais, como foi dito, incide-se sobre o comportamento e a ação dos homens – balizadas pelo projeto profissional que a norteia. Esse projeto profissional por sua vez conecta-se a um determinado projeto societário cujo eixo central vincula-se aos rumos da sociedade como um todo – é a disputa entre projetos societários que determina, em última instância, a transformação ou a perpetuação de uma dada ordem social.

Como dito, os vínculos do atual projeto ético-político ocorrem na crítica à sociedade de classes e na teleologia da sua transformação. O enfoque sobre essa dimensão transformadora incorporada no sentido diretivo da profissão – que pode ser associada a uma hegemonia, uma vanguarda do corpo profissional – é relevante porque vai reverberar no

[90] Disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/perguntas-frequentes. Acesso em: 4 mar. 2021.

[91] Sobre o tema, é possível aprofundar com a contribuição de Antunes (2020) e Souza e Silva (2019).

campo profissional, seja nos parâmetros que organizam o exercício, seja nos parâmetros que sedimentam a formação profissional. Como dimensão ético-política e como direção, é também preciso sinalizar sobre uma certa dimensão deontológica sobre o código de ética, que não se ausenta dos fatores ético-políticos adotados pela profissão, mas que não são incorporados no corpo profissional.

A formação acadêmica em Serviço Social no país é regulamentada pelo MEC, através das Diretrizes para o Curso de Serviço Social, aprovadas em 2002. No entanto, a formação profissional é coordenada pela entidade acadêmico-científica, a ABEPSS, que possui 74 anos de existência. Essa instituição tem o propósito de coordenar o projeto de formação em Serviço Social no âmbito da graduação e da pós-graduação, articulando organicamente o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, e incorpora dentro dos seus princípios fundamentais "a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada" (ABEPSS, 2021).

De acordo com um de seus princípios fundamentais, a defesa da formação presencial, a ABEPSS não dialoga com aquelas instituições de ensino superior que realizam a formação em Serviço Social por meio do EaD. Isso não impede que essas instituições possam ofertar a formação quando atendam aos preceitos do MEC. Esses preceitos não incorporam plenamente o projeto profissional que foi construído historicamente pela profissão e pelas instituições representativas do Serviço Social. Infortunadamente, o MEC permite a existência dos cursos de formação para assistentes sociais por instituições alheias às Diretrizes Curriculares construídas pelo conjunto da profissão, e essa é uma brecha engendrada nos marcos da LDBN de 1996, que abriu precedentes para a educação mercantilizada.

Com o objetivo de garantir a qualidade da formação, é relevante a menção sobre o empenho das instituições representativas da profissão quanto à normatização do estágio. Como resultado disso, no âmbito do exercício profissional a responsabilidade por disciplinar, fiscalizar e defender o exercício da profissão ocorre pelo CFESS, uma autarquia pública federal. Essa entidade atua em conjunto com os CRESS que estão circunscritos, majoritariamente, nos estados federativos (CFESS, 1993). Além de "orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social", o CFESS e o CRESS realizam a fiscalização do estágio em Serviço Social que somente pode ser desempenhado pelo estudante quando em "*supervisão direta* de Assistente Social em pleno gozo de seus direitos profissionais" (BRASIL, 1993).

Para o controle e acompanhamento da supervisão direta de estágio, o conjunto CFESS/CRESS mantém, por meio de normativas, em especial pela Resolução 533 de 2008,

uma relação com as instituições de ensino de Serviço Social, determinando que estas devem fornecer as informações atualizadas sobre os campos de estágio, nome do assistente social supervisor acadêmico e de campo, e seus respectivos registros profissionais no CRESS, e nome do estagiário e semestre em que está matriculado (CFESS, 2008).

Desse modo, a realização do estágio em Serviço Social está protegida pelo aparato jurídico-normativo para "garantir a qualidade do exercício profissional do assistente social". Um exemplo disso ocorre quando se estabelece o número de um estudante para cada dez horas de trabalho do assistente social, o que leva a inibir o arbítrio das chefias, que muitas vezes entendem a presença do estudante-estagiário como força de trabalho substitutiva aos assistentes sociais, e pressionam os profissionais a realizarem a supervisão de muitos estudantes. Por outro lado, as exigências normativas atuam para resguardar a supervisão como um ato pedagógico, porque

> [...] constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica (CFESS, 2008).

Diante disso, a formação abarca alguns pressupostos que orientam a concepção de formação e que são o produto de uma elaboração da categoria organizada:

> 1 – O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.
> 2 – A relação do Serviço Social com a questão social – fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.
> 3 – O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.
> 4 – O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 5).

Além dos pressupostos, as Diretrizes Curriculares apresentam os princípios que fundamentam a formação dos assistentes sociais:

> [...] rigoroso 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; a

> adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; a superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; o estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; de padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos; da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; do exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; da indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6).

Esses princípios foram construídos de forma coletiva na profissão, liderada pela ABEPSS/CDEPSS, e contaram com o envolvimento do conjunto CFESS/CRESS e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), orientando-se pelo Código de Ética Profissional de 1993, onde estão assentadas as bases da direção social da profissão com valores bem definidos.

> [...] a liberdade como valor central, o trabalho como fundante do ser social, a radicalidade democrática comprometida com a socialização dos meios de produção da riqueza material e cultural, a equidade traduzida em justiça social e o reconhecimento do pluralismo de ideias e de práticas na profissão e na sociedade (KOIKE, 2009, p. 210).

O texto do Código de Ética incorpora também uma competência profissional para o fortalecimento do projeto ético-político, onde o fazer profissional se orienta no domínio intelectual do instrumental técnico, o que "supõe uma formação profissional que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórica, ético-política e técnico-prática voltada ao conhecimento e transformação da realidade" (KOIKE, 2009).

A formação implicada nesta competência se opõe à orientação de mercado em que competência significa a realização das tarefas práticas, onde o conhecimento científico é desnecessário (KUENZER, 2006 *apud* KOIKE, 2009). Os condicionantes que a sociabilidade capitalista impõe à organização da educação formal é um alerta importante que Mészáros (2008) faz, ao mesmo tempo que problematiza a contradição como um elemento assente desse processo. Ferreti (2008, p. 276-277) corrobora e ajuda a refletir sobre isso.

> A educação formal não é um elemento central na luta pela alternativa hegemônica à ordem metabólica vigente, mas tem elementos progressistas, no sentido de criação de uma consciência-de-si através da aprendizagem, do acesso ao conhecimento historicamente produzido, apropriado pela classe dominante. É uma forma de criar alicerces para a concretização do objetivo final, que é a emancipação humana.

Esses aspectos críticos e normativos operados pela profissão são produzidos como resposta, e também antecipação, aos fluxos que ocorrem em consonância com uma educação empresarial. Essa situação transcorre o cenário dos anos 2000 que, em dialética com esses movimentos do capital, vai respondendo com uma série de normativas para garantia e proteção da formação profissional e do estágio em Serviço Social, esse lócus privilegiado da formação. Dentro disso, as normativas intentam garantir os padrões que assegurem esse processo, ao mesmo tempo que se contrapõem à educação mercantil e aos interesses de instituições que almejam do estagiário força de trabalho em substituição ao trabalhador graduado na profissão.

3.6 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS 2000: SOB A ÓRBITA DAS REFORMAS NEOLIBERAIS: GOVERNO LULA DA SILVA

3.6.1 A introdução da "aprendizagem para todos" por parte do Banco Mundial e as políticas para a educação

Vale trazer ao estudo a última grande diretriz do Banco Mundial que passa a se estruturar principalmente na mudança de uma educação centrada na responsabilidade do Estado, mesmo que desenvolvida por privados, para uma educação centrada no próprio indivíduo. Isso leva à conformação de um processo que passa a exigir do indivíduo uma capacidade permanente de aprender. Antecipamos que esse documento é elaborado no início da década dos anos 2000 e vai embalar a (re)organização da educação, sobretudo a superior, como observaremos mais adiante, e vai subsidiar os pressupostos da formação em Serviço Social, conforme será mais evidente quando apresentarmos a seção 5.

A capacidade permanente de aprender passa a ser teorizada pelo Banco Mundial a partir da realização do Fórum Mundial para a Educação, que se realizou em Dakar no ano 2000. Nesse evento, o Banco Mundial emitiu um documento denominado "Estratégia Setorial de Educação". Nesse documento, o Banco apresenta várias recomendações, a começar pelo fato de que é necessário o desenvolvimento de "novas competências" para trabalhadores que estarão sujeitos a uma nova ordem, produzida por um capitalismo flexível. Nesse momento, o Banco sugere a "[...] utilização de novas tecnologias e modalidades de educação a distância para reduzir custos e aumentar o nível de acesso" (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 124-125).

Por outro lado, os investimentos em educação primária continuaram sendo o foco no início dos anos 2000, alterando-se apenas após fortes críticas realizadas por um grupo de

especialistas convocados pela UNESCO e pelo próprio Banco, que voltou a reafirmar a necessidade de investimentos em ensino médio e superior, sob pena de os países em desenvolvimento perderem qualquer condição de competitividade com o mercado internacional, ficando em isolamento econômico (VIOR; CERRUTI, 2015).

Ainda na direção do ensino médio e superior, o Banco Mundial apresentou como diretriz a necessidade de incluir e "empoderar" os jovens, sob pena de se ter relevantes fatores sociais de risco, que poderiam prejudicar a governabilidade e a estabilidade dos países. Isso, somado à necessidade de se realizar novas competências frente à globalização, colocou a educação secundária na agenda do BM (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 126-127).

Já na primeira década do século XXI, o Banco Mundial apresentava preocupações com o processo de aprendizagem como questão chave da educação, sugerindo que os sistemas educacionais estabelecessem sistemas avaliativos e tivessem enfoque colaborativo, de modo que o Estado deveria continuar priorizando a educação na primeira infância, devendo o restante da sociedade colaborar com os demais níveis de educação (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 128-9).

Em 2009, a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, com o tema "As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social", agrega como função essencial do ensino superior colaborar para a erradicação da pobreza e o desenvolvimento sustentável (ONU, 2009).

Nesse novo momento, vivido na Europa após a crise de 2008, a Conferência mantém prerrogativas da Declaração sobre Ensino Superior de 1998, afirmando que as "instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa" (ONU, 2009).

A intensão era aumentar as taxas de participação na educação superior, observada como tendência global. Constata-se que esse acesso não significa apenas oportunidade de ingresso e que o estudante precisa obter também auxílio financeiro que lhe permita permanecer no ensino superior (ONU, 2009).

Nesse momento, em 2009, uma das principais questões é a dificuldade de formar professores para acompanhar o crescimento na oferta do ensino superior, afirmando-se que suprir essa necessidade "[...] demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EAD) e tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C)" (ONU, 2009).

> A aplicação de T.I.C para ensinar e aprender tem um imenso potencial para aumentar o acesso, a qualidade e o sucesso. A fim de garantir que a inclusão de

> T.I.C. agregue valor, instituições e governo devem trabalhar juntos para trocar experiências, desenvolver políticas e fortalecer a infraestrutura, especialmente a largura de banda (ONU, 2009).

Além disso, a Declaração de 2009 também referencia a necessidade de ampliar as fontes de financiamento, incluindo as parcerias público-privadas para pesquisa e inovação, mantendo-se a liberdade acadêmica e garantindo a equidade de bolsas (ONU, 2009).

Os novos paradigmas que se organizam com o neoliberalismo são importantes para compreender esse momento, já que ajudam a entender a reorganização do capitalismo mundial diante de alterações substanciais nas novas práticas adotadas nos âmbitos econômico, político, estatal e principalmente cultural. É sob a órbita do neoliberalismo que os governos Lula e Dilma comandaram o Brasil e direcionam a política de ensino superior, com nuances que marcam as diferenças de governo entre eles e em relação aos anteriores.

Para explicar o processo de alterações no ensino superior no Brasil no período analisado, há que se remontar às alterações que ocorreram com a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 na relação com o contexto econômico e político. Por conseguinte, são relevantes as diferenças, ainda que brevemente apresentadas, no que diz respeito aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, tendo em vista que são eles que propõem e avançam sobre as políticas para a educação[92].

Mediante o agravamento econômico decorrente da agenda neoliberal, houve um movimento de alterações políticas e econômicas na América Latina. De um lado, “as classes dominantes readequaram o seu projeto de supremacia, incorporando uma agenda de intervenção focalizada nas expressões mais explosivas da ‘questão social’, naquilo que se convencionou chamar de social-liberalismo”:

> [...] de outro, uma mobilização política das classes subalternas antagônica ao neoliberalismo levou à derrubada de governantes alinhados ao Consenso de Washington (Argentina, Bolívia, Equador, Peru) e à eleição de coalizações partidárias com posições antineoliberais (Venezuela, Brasil, Argentina, Bolívia, Equador, Uruguai) (CASTELO, 2012, p. 624).

No caso do Brasil, é importante mencionar que, embora com muitas contradições, esse período de 2002 a 2016 significou importantes avanços em diversas políticas sociais

[92] Especialmente na expansão do acesso à educação superior que ocorreu pela organização da arquitetura estatal para a expansão do setor empresarial da educação ou mesmo pelos investimentos no setor público, que evidenciou a expansão de IES neste segmento.

brasileiras, como a assistência social, a saúde, a educação, as políticas para as minorias e dos direitos humanos, entre outras. Houve também nesse período avanços no poder de compra, por meio do aumento real do salário mínimo e da diminuição do desemprego. Assim se manifesta Biancarelli (2014, p. 6):

> [...] foram quatro os principais determinantes específicos da "criação" de um mercado de consumo de massas no Brasil – nem todos devidamente reconhecidos no debate público brasileiro: políticas de transferência de renda; o sistema de proteção social; a política de valorização do salário mínimo; algumas transformações; e o bom comportamento do mercado de trabalho durante o período. Interagindo com esses processos, mas também respondendo a outros fatores, a expansão do crédito interno também desempenhou papel importante.

Porém, mesmo tendo em vista a proposta dos governos petistas de se denominarem "democrático-populares", do ponto de vista da política macroeconômica não houve ruptura, mantendo a dependência financeira, como afirmam Teixeira e Pinto (2012, p. 921):

> As linhas mestras do regime de política macroeconômica do governo FHC (sistemas de metas de inflação, superávits primários e câmbio flutuante) foram mantidas pelo governo Lula. É possível, todavia, identificar em seu segundo mandato certa flexibilização na gestão da política econômica até então vigente.

Os autores, no entanto, destacam que houve alterações no segundo mandato:

> No 2º governo Lula, verificou-se certa flexibilização da política econômica por meio (i) da adoção de medidas voltadas à ampliação do crédito ao consumidor e ao mutuário, (ii) do aumento real no salário mínimo, (iii) da adoção de programas de transferência de renda direta, (iv) da criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e da ampliação da atuação do BNDES para estimular o investimento público e privado e (v) das medidas anticíclicas de combate à crise internacional a partir de 2009 (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 923).

Gonçalves (2011, p. 3) chama esse período de "desenvolvimentismo às avessas" e trabalha com oito critérios de análise empírica para comprovar sua hipótese: "estrutura produtiva; padrão de comércio; progresso técnico; origem de propriedade; competitividade internacional; vulnerabilidade externa; concentração de capital; e dinâmica financeira".

O autor assim conclui:

> Durante o Governo Lula os eixos estruturantes do ND [neodesenvolvimentismo] foram invertidos. O que se consta é: desindustrialização, dessubstituição de importações; reprimarização das exportações; maior dependência tecnológica; maior desnacionalização; perda de competitividade internacional, crescente vulnerabilidade externa estrutural em função do aumento do passivo externo financeiro; maior concentração de capital; e crescente dominação financeira, que expressa a subordinação da política de desenvolvimento à política monetária focada no controle da inflação (GONÇALVES, 2011, p. 1).

A dinâmica da financeirização e seus efeitos perversos ocupam um patamar macroeconômico em que “a lógica na finança prevaleceu sobre a solidariedade nacional, o mercado sobre o Serviço Público” (ALMEIDA *apud* COGGIOLA, 2020, p. 17). Coggiola (2020, p. 17) destaca que:

> [..] a lógica da ‘financeirização’ não corresponde exclusivamente ao neoliberalismo dos anos 1990, que pegou esse bonde andando (o neoliberalismo foi, mundialmente, uma resposta à crise econômica que se alastra desde a década de 1970), acentuando-se até o limite, mas inicialmente ao endividamento externo sem limites implementado pela ditadura militar, como meio para uma ‘modernização’ que concluiu na desindustrialização do país e no agravamento de sua dependência e desenvolvimento desigual.

Diante da predominância financeira e do foco no mercado, a agenda neoliberal foi flexibilizada, considerando-se inclusive a própria perspectiva dos organismos multilaterais, que já apresentavam no ano de 1997, conforme o relatório do Banco Mundial (1997), a necessidade de uma reformulação de novo redimensionamento do Estado.

Essa dimensão não desatrela o Brasil dos interesses dos organismos multilaterais, que continua mantido em uma integração subordinada junto com os demais países do chamado terceiro mundo em todo o processo de desenvolvimento social. Como também já se constatou, todo o processo de desenvolvimento brasileiro até então e em certa medida nos Governos Lula e Dilma esteve atrelado ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial por meio de acordos assinados pelo Brasil e pelos demais países do continente latino-americano.

Por mais que os Governos Lula e Dilma tenham procurado uma certa autonomia em relação ao Banco Mundial e ao FMI, sobretudo no que se refere a uma subordinação atrelada a empréstimos, e tenham também aberto suas atuações externas à uma política que muitas vezes se referenciou como uma atuação internacional Sul-Sul, colaborando com a organização de um mundo multipolar, esses governos não romperam com as diretrizes apresentadas por organismos multilaterais historicamente vinculados a concepções imperialistas.

Durante a gestão do ministro Fernando Haddad, é possível identificar uma série de atuações conjuntas entre o governo federal e o Banco Mundial, em assimilação à muitas de suas diretrizes e orientações, conforme foi possível identificar em visita ao endereço eletrônico do Ministério da Educação. O estudo do Banco Mundial, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (“Chegando a uma educação de nível mundial”, na tradução oficial) divulgado em dezembro de 2010, demonstra que o Banco Mundial continuou monitorando e orientando as políticas educacionais brasileiras (BRASIL, 2010). Nesse

documento, por exemplo, o estudo aponta que o Brasil vem gastando muito mais do que os demais países da OCDE com educação superior, afirmando que "[...] enquanto os países da OCDE gastam em média 2 vezes mais por estudante no ensino superior que ao nível fundamental, o Brasil gasta quase 6 vezes mais".[93] (BRASIL, 2010). Ainda sobre esses aspectos, é relevante um percurso sobre a gestão dada ao ensino superior.

3.6.2 O cenário do Serviço Social catarinense nos anos 2000: o contexto do governo Lula

Como já apontamos, a expansão do curso de Serviço Social que ocorreu pós-ditadura se baseou no sistema ACAFE. que era um modelo que existia naquele momento e que combinava público e privado, e seguiu ampliando-se, com exceção dos cursos públicos, ou mesmo da UFSC, que se manteve até a atualidade com o curso exclusivamente na cidade de Florianópolis.

Para Silva (2013) há uma histórica presença das IES fundacionais no interior do estado de Santa Catarina e na monopolização da oferta do ensino superior por essas instituições sob o domínio da ACAFE. Siewerdt (2010, p. 35) destaca que, até os anos 1990, essas instituições "puderam experimentar as vantagens do monopólio na oferta de seus serviços de formação em nível superior em suas regiões de abrangência".

Conforme poderemos identificar, os anos 2000 serão palco de mudanças significativas no campo da educação, e a realidade catarinense experienciará notadamente essa mudança nos cursos de Serviço Social no estado. Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 82) demonstram que a expansão do sistema privado-mercantil teve impactos diretos na continuidade do sistema de ensino catarinense, tornando-se:

> [...] um competidor-predador das instituições do Sistema ACAFE, ficando em segundo plano a sempre tão ressaltada "concorrência desleal" que as duas universidades públicas (UFSC e UDESC), afirmava-se, faziam à ACAFE. Em outras palavras: enquanto em Santa Catarina somente havia duas Universidades Públicas (localizadas quase que totalmente na Capital) e as afiliadas do Sistema ACAFE ("donas" do Interior do Estado), um certo equilíbrio nas relações entre elas – sempre precário – teria se mantido (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 82).

[93] De certa forma, esta afirmação permite se observar que o alinhamento do Brasil às orientações dos organismos multilaterais, sobretudo ao Banco Mundial e ao FMI, não ocorria de forma completa. Neste momento o país se tornou menos dependente inclusive dos recursos externos.

Os autores demonstram o domínio do Sistema ACAFE no que tange ao ensino superior em Santa Catarina, exercendo um controle sobre a oferta das vagas. Durante décadas a UFSC manteve-se apenas com cursos na capital do estado e a UDESC foi a única pública com cursos fora dela, apenas com *campus* em Joinville e Lages.

Apenas em 2011, com a adesão da UFSC ao Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), paralelamente à criação da primeira universidade no oeste do estado, a UFFS, é que há uma maior presença das instituições públicas no interior catarinense. O ensejo trata de problematizar a ausência das instituições públicas nas regiões distantes da capital do estado, porque, mesmo ausentes no interior, elas não deixaram de atender aos estudantes que se deslocavam até a capital para realizar o ensino superior nas instituições públicas, seja estadual ou federal, o que inclusive justifica a importância da política de assistência estudantil – atualmente com o maior vulto na UFSC.[94]

Neste contexto, é importante destacar o debate em torno da federalização da FURB, que mobilizou setores da política, da economia e dos movimentos sociais da educação, e que, ao final, não logrou os objetivos de garantir o processo de federalização e de gratuidade para os estudantes da instituição[95].

Ao final da década, torna-se de conhecimento comum a identificação da "crise" do sistema ACAFE, em diversos momentos, de forma fenomênica, identificada com uma crise de manutenção. Ocorre que essa realidade se associa diretamente às instituições de ensino superior privadas que adentram ao estado, consequência (como um dos elementos mais evidentes) de uma política de educação superior nacional, e também estadual, alicerçada no modelo econômico neoliberal adotado no contexto do Estado brasileiro. Tabalipa (2015)

[94] Os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018, demostram que, dos que estudam nos campi situados na capital, 20,0% não residem no município onde estuda; para aqueles(as) cujos campi se situam no interior, esse número sobe para 25,6%. Entre discentes que estudam em campus-sede, 20,7% não residem no município onde estuda; entre estudantes de campus avançado, esse número sobe para 28,2%. Outro dado relevante é o fato de que a pesquisa identificou uma redução de estudantes que residiam em moradias pertencentes à universidade, e o relatório da pesquisa aponta que "[é] possível levantar uma hipótese explicativa para a redução da proporção de estudantes que residem em moradias pertencentes à universidade: nos últimos anos o aumento da população estudantil não foi acompanhado, proporcionalmente, da construção de residências universitárias" (ANDIFES, 2018, p. 70). "[...] a ausência de moradia estudantil na maioria dos campi, bem como o processo de gentrificação nos bairros universitários, inclusive em regiões de implantação recente das IFES, contribuem para a não fixação dos estudantes nas imediações do campus, obrigando-os a longos deslocamentos, o que diminui o tempo para os estudos" (ANDIFES, 2018, p. 85).

[95] Este debate renasce no ano de 2022 com a assinatura do termo de compromisso junto ao MEC com o objetivo de avaliar a possibilidade da constituição da sonhada Universidade Federal do Vale do Itajaí. Com o fim do prazo, em fevereiro de 2023, mais 6 meses são estabelecidos para avaliação do processo.

demonstra em seu estudo diferentes aspectos que envolvem a chamada crise, sejam eles históricos, jurídicos, econômicos ou políticos.

Em linhas gerais, vale destacar que esse processo presenciado pela ACAFE associa-se aos desdobramentos da política estatal que passa a ser influenciada com as mudanças em processamento em âmbito nacional e mundial, e que de alguma forma influenciam na organização catarinense, nos marcos da contrarreforma do estado, acentuando os aspectos privatistas que se reproduzem também no seu ensino superior brasileiro – o que explicita também aspectos de uma cultura heterônoma e colonial manifesta na educação superior/universitária brasileira e catarinense desde a sua gênese.

Tabalipa (2015, p. 46) aprofunda alguns desses aspectos sinalizando historicamente a referenciada crise da organização ACAFE e o acervo jurídico normativo desempenhado no contexto estatal. Para o autor,

> [...] a lei que regulamenta as Instituições Comunitárias de Ensino Superior se inscreve no marco das medidas de contrarreforma da educação no Brasil, especificamente da contrarreforma universitária, iniciada na segunda metade da década de 1960, que ganha novo impulso a partir dos anos de 1990.
> Para fins analíticos, podemos distinguir três momentos nas referidas medidas que culminam na Lei 12.881 (BRASIL, 2013). O primeiro momento data da criação das IES a partir de meados da década de 1960. Tal fenômeno está inscrito no contexto das transformações capitalistas no Brasil e em Santa Catarina, especificamente da transição do capitalismo competitivo/concorrencial para o capitalismo monopolista (estágio imperialista), momento em que se consolida o processo de modernização conservadora, fenômeno sócio-dinâmico relacionado à concretização da Revolução Burguesa no país.
> Distingue-se o segundo momento quando a crise dessas instituições, até então latente, se explicita a partir da década de 1990, com a flexibilização da concessão de licenças para as instituições privadas de Ensino Superior pelo CNE e, em consequência, com a proliferação do ensino privado e a perda do monopólio da oferta de Ensino Superior – que até então detinham as instituições ligadas à Acafe em SC. Esse processo foi acompanhado de uma "reforma" abrangente, materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, de Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995), então Ministro da Fazenda do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB).
> O terceiro momento se dá a partir da aprovação da Lei no. 12.881/2013 (BRASIL, 2013) que cria um marco regulatório próprio em nível nacional para as instituições públicas não estatais. Até então, conforme a definição da LDBEN (BRASIL, 1996), artigo 19, as IES se dividiam nas categorias administrativas públicas e privadas. Tal mudança coloca em risco a já frágil existência de um sistema público de Ensino Superior em Santa Catarina [...].

Com isso em mente, o levantamento realizado junto ao e-MEC nos anos 2000 demonstrou que houve um crescimento expressivo dos cursos de Serviço Social no estado, com uma diversidade de instituições caracterizadas especialmente pela dimensão mercadológica e pela adoção das metodologias de ensino de inspiração neoliberais, que foram sendo proliferadas a partir das "orientações" do BM e do FMI.

Essas orientações tomam materialidade na LDBN de 1996, como citado, com a atuação de interesses do empresariado e da política nacional. Essa lei apresenta diretrizes ao ensino superior que foram implementadas no governo FHC e que tomam vulto com a expansão do ensino superior na política do governo Lula da Silva (2003 a 2011) – com distinções, conforme destaca Freitas (2018).

Programas como o REUNI, o Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a UAB são representativos sobre a expansão que ocorre no ensino superior nos governos Lula e Dilma Roussef. Diferentemente do governo FHC, onde não houve estímulo à universidade pública, o programa REUNI do governo Lula e Dilma favoreceu a ampliação de vagas e a expansão das universidades públicas federais, contribuindo para a mudança do perfil socioeconômico dos estudantes e aumentando o acesso de jovens oriundos da classe trabalhadora mais explorada, bem como de jovens negros à universidade pública. Isso foi um avanço importante, mediado pela política de ações afirmativas que ajudaram a alterar os instrumentos de poder que organizavam a reprodução das classes sociais no Brasil (LEHER, 2019).

Por outro lado, os referenciados programas atuaram incisivamente, como no caso do FIES e PROUNI, para garantir a via de expansão pelo setor privado lucrativo, garantindo desse modo o crescimento do setor empresarial na área da educação universitária[96]. Isso tem um significado importante na dinâmica do ensino superior catarinense dos anos 2000, que implicou uma série de "reestruturações" de instituições preexistentes, conforme já mencionado. Mancebo, Vale e Martins (2015) apresentam aspectos relevantes sobre esse processo, refletindo sobre a conexão da dinâmica de expansão do ensino superior, que foi acompanhada da intensa privatização, da lucratividade, da flexibilização e de estratégias de ensino à distância. Foram estratégias aliadas diretamente ao projeto neoliberal incorporado na agenda governamental nos anos 1990.

Paralelamente à política de educação superior, as políticas de distribuição de renda e as políticas sociais dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff implicaram na maior

[96] Leher (2019) analisa esse fenômeno comparando a indução do Estado ao mercado, como uma estratégia semelhante àquelas adotadas na ditadura, no caso em tela, o fez por meio das isenções tributárias para as empresas que foram instauradas pelo ProUni e também através de empréstimos subsidiados para os consumidores, fortalecendo o FIES. Ainda sobre os aspectos das reformas atuais. Ferreti (2008, p. 276) afirmou que "As reformas educacionais da atualidade, via de regra, não propõem uma alternativa ao modo de produção hegemônico, procuram apenas remediar os piores efeitos da ordem produtiva capitalista. A naturalização desta ordem obstaculiza a proposição de uma mudança radical".

participação do Estado no atendimento às demandas sociais[97]. Consequentemente, o mercado de trabalho dos assistentes sociais se expandiu nesse período.

Essas mudanças vão aparecendo para o Serviço Social Catarinense quando se identifica a criação de 18 novos cursos no estado com a entrada de novas IES e novas modalidades de ensino, coadunando com a racionalidade operativa que adentrava as universidades, mas que chega no contexto de educação mercantilizada estreitando as possibilidades de ampliação de uma formação crítica e comprometida com os pressupostos profissionais. O Quadro 1, a seguir, demonstra essa dinâmica de expansão nos anos 2000.

[97] De acordo com o estudo divulgado pelo IPEA, disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2670:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 18 jun. 2023.

Quadro 1 – Cursos de Serviço Social criados nos anos 2000

Instituição (IES)	Sigla	Categoria administrativa	Modalidade	Vagas autorizadas	Data de início de funcionamento	Data do ato de criação	Situação
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	19/02/2001	17/11/2000	Em extinção
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	UNIPLAC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	80	10/02/2003	23/09/2002	Em atividade
FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO JOSÉ-SC	FASJ-SC	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	01/03/2005	12/08/2004	Em extinção
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Privada com fins lucrativos	A distância	73260	18/02/2008	10/11/2004	Em atividade
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	Privada com fins lucrativos	A distância	16800	07/02/2007	02/08/2006	Em atividade
UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	UNOPAR	Privada com fins lucrativos	A distância	7000	12/02/2007	25/09/2006	Em atividade
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	12/02/2007	22/11/2006	Extinta
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Privada sem fins lucrativos	A distância	3000	23/02/2007	23/11/2006	Em extinção
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	Privada sem fins lucrativos	A distância	4000	31/03/2008	28/11/2007	Em atividade

CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	UNIGRAN	Privada sem fins lucrativos	A distância	3000	01/08/2008	21/01/2008	Em atividade
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA	ESEC	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	10/03/2008	11/02/2008	Extinto
FACULDADE CONCÓRDIA	FACC	Privada com fins lucrativos	Presencial	120	10/02/2009	19/02/2008	Extinto
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	A distância	4459	02/05/2008	19/03/2008	Em atividade
UNIVERSIDADE SANTO AMARO	UNISA	Privada sem fins lucrativos	A distância	2300	22/04/2008	11/04/2008	Em atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	CEUCLAR	Privada sem fins lucrativos	A distância	900	04/02/2009	13/08/2008	Extinto
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	IESGF	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	01/03/2010	16/11/2009	Extinto
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada com fins lucrativos	A distância	2127	22/07/2010	22/07/2010	Em atividade
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	Privada sem fins lucrativos	A distância	1000	15/02/2011	22/11/2010	Em atividade

Fonte: elaboração própria a partir de dados coletados no e-MEC[98]

[98] Informações coletadas em: 7 abr. 2021.

Os dois primeiros cursos do Quadro 1 estão vinculados a instituições de ensino sem fins lucrativos, são instituições associadas ao Sistema ACAFE. A UNOESC (Universidade do Oeste de Santa Catarina) foi criada em 1968, como Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (FUNOESC), tornando-se universidade em 1996, sendo que o curso de Serviço Social foi criado na cidade de São Miguel d'Oeste no ano de 2000. O segundo curso está associado à UNIPLAC, na cidade de Lages, e foi criado no ano de 2002. A UNIPLAC foi criada em 1974 pela Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense e tem reconhecimento como universidade no ano de 1999. Portanto, ambas as universidades são oriundas das chamadas fundações públicas de direito privado.

É possível identificar também que, no ano de 2006, a UNOESC cria um novo curso de Serviço Social na cidade de Capinzal, com início de funcionamento no ano de 2007. Contudo, ambos os cursos que foram abertos por essa instituição estão em extinção.

Com as breves informações sobre os cursos criados nos anos 2000, é possível identificar uma modificação no espectro da oferta do curso no estado catarinense que começa a ser compartilhada entre instituições sem fins lucrativos e presenciais, e instituições vinculadas ao mercado e na modalidade de ensino a distância.

Os anos 2000 abrigam um período de "crise" que foi atribuído ao sistema de ensino superior catarinense, em particular à "crise" que assolou o Sistema ACAFE, aparentemente por situações econômicas das IES e que se imbricaram em questões de dimensão jurídica e normativas também. Silva (2013, p. 13) recorda que essa "crise" tem origens na concorrência com o setor privado do ensino superior e decorre também do "caráter atual de dupla personalidade" que cinde estas instituições – públicas de direito privado – que poderiam ser resolvidas com incorporação dessas instituições pelo poder público federal e estadual, como públicas e gratuitas.

Entretanto, a saída encontrada principalmente pelos gestores dessas instituições foi por meio da Lei das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) de 2013 com o objetivo de regulamentar o recebimento de recursos federais para essas instituições. Além disso, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído no ano de 2012, objetivou garantir as condições de continuidade das atividades das mantenedoras das IES privadas e realizar a recuperação dos créditos tributários da União, aumentando a oferta de bolsas de estudos, tanto integrais como parciais, para discentes de graduação dos cursos vinculados às IES que tenham aderido ao programa (SILVA, 2013). A Associação dos Docentes de Ensino Superior de Santa Catarina

(ADESSC) atuou intensamente denunciando o processo de privatização que se alçava sobre as instituições em questão.

A entrada das novas IES no estado, mais evidente na década citada, são indicativos da competitividade que se instala na oferta da educação superior. Isto se caracteriza como um nicho de forte interesse para empresários da educação e que se somaram à crise do sistema, porque as novas instituições e as novas formas se tornam mais atraentes aos estudantes, por sua capilaridade expressa no poder de interiorização dos cursos e pela flexibilidade da formação, por exemplo, o acesso aos conteúdos, o nível de exigência, e os custos da mensalidade.

Essas instituições adentram o ensino superior catarinense revelando os movimentos do capital na educação, onde se expressa o controle financeiro da educação privada em contexto de monopolização e de predominância financeira. Isso ocorreu por meio de uma estratégia que potencializou a chegada do estudante, que é cliente nessas instituições: a utilização da tecnologia de EaD e, consequentemente, a oferta massiva de cursos de Serviço Social no estado.

O EaD adentra como produto das novas formas pedagógicas da chamada sociedade do conhecimento que opera pelas pedagogias do "aprender a aprender" ou "pedagogia das competências". Elas se desvinculam das metodologias que se apoiam na presença do professor como mediador do conhecimento. Kato *et al.* (2010, p. 19) afirmam que, dentro dessas pedagogias, o conteúdo escolar é secundário, bem como o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, levando a certa negligência em relação ao conhecimento. Está contido nessas pedagogias um conteúdo adaptativo subjacente a esse modo de educar no qual se propõe a adaptação do estudante à sua condição de vida, seja ela do trabalho, do desemprego, das formas de exclusão (SILVA, 2010), o que de certo modo também vai convergindo com as novas requisições impostas à profissão, como foi mencionado anteriormente.

A estratégia de oferta do curso pela modalidade EaD implicou uma interiorização do curso de Serviço Social em diversas regiões do estado, desde regiões que não possuíam a oferta de Serviço Social e de outros cursos, até regiões onde já havia cursos presenciais de Serviço Social. Assim, observa-se que a interiorização do ensino superior, que ocorre principalmente nos anos 2000, começa a impactar a realidade dos cursos que eram vinculados ao sistema ACAFE e que se caracterizavam por serem considerados sem fins lucrativos, o que também vai revelando o enfraquecimento do próprio sistema ACAFE, seja do ponto de vista

da hegemonia na oferta de educação superior no estado, seja do poder que historicamente desempenhou sobre a organização do ensino superior catarinense.

No caso do Serviço Social, é possível identificar alterações na oferta do curso no estado, tanto pela reconfiguração das instituições que ofertavam o curso vinculadas ao Sistema ACAFE quanto pela entrada das novas instituições ofertando o curso como mercadoria, lançando mão da tecnologia EaD. Como já foi dito, o curso nessa modalidade se torna mais atrativo economicamente, também em virtude da flexibilidade para os estudos, sem uma rotina permanente de aulas presenciais.

Retomando a oferta dos cursos no estado, da segunda metade dos anos 2000 em diante, observa-se um período da formação no Serviço Social catarinense com a entrada das instituições lucrativas, todas elas fazendo uso do EaD, e seu significativo ingresso ocorre paralelamente à chamada crise do Sistema ACAFE, com uma consequente retração da oferta dos cursos de Serviço Social no estado pelas instituições vinculadas a essa associação. Foi possível observar as dificuldades de manutenção desses cursos, uma realidade que começa a ser alterada no cenário dos anos 2010.

Do ponto de vista do ensino federal público, a segunda universidade federal em Santa Catarina chegou 49 anos após a criação da primeira universidade no estado, a UFSC. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. Sua criação chega ao estado com fortes demandas dos movimentos sociais da região, que ficaram historicamente desassistidos pela universidade pública e gratuita, e ocorre no contexto de disputa do movimento pró-federalização da FURB. Assim, a instituição dessa universidade se deu por sua inserção regional mediante atuação multicampi, circunscrita aos estados do Rio Grande do Sul (na região norte, com campi nos municípios de Cerro Largo e Erechim), Paraná (na região sudeste e em seu entorno, com campi nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza) (BRASIL, 2009). Essa universidade está destinada à população dos 396 municípios que fazem parte da Mesorregião da Fronteira do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

A instituição dessa universidade ocorre no contexto do REUNI, que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como uma das ações que integravam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O programa objetivava criar as condições para a expansão da rede federal de educação superior, iniciado no ano de 2003 com a interiorização das universidades nacionais. Segundo dados do Programa, a expansão por via da interiorização passou a atender 237 municípios no final de 2011, quando em 2003 eram 114. Foram criados mais de cem novos campi e 14 novas universidades federais (SILVA, 2013).

Ainda é importante mencionar que, em 2019, a Unesco realizou uma convenção global com intuito de valorizar o ensino superior, sobretudo por meio de uma cooperação internacional, facilitando a mobilidade global e o benefício mútuo da qualificação, mantendo como um dos horizontes da educação superior "[...] o desenvolvimento sustentável e [...] o desenvolvimento estrutural, econômico, tecnológico, cultural, democrático e social de todas as sociedades" (UNESCO, 2019).

Nesse momento, a preocupação é com o reconhecimento em cada Estado-nação das certificações de ensino superior que se realizam autorizadas pelo poder público ou pela autoridade responsável em cada qual (UNESCO, 2019).

O panorama dos cursos de Serviço Social nos anos 2000 se efetivam em um ambiente em que a educação superior não é secundária ao movimento do capital, ao mesmo tempo que tem espaço considerável nas ações dos governos dessa década[99]. O Banco Mundial continua ativo nas suas orientações para a educação, ao mesmo tempo que os governos Lula e Dilma estão engajados na pauta da educação superior, sem deixar desvanecer o conteúdo neoliberal da agenda, ainda que a perspectiva pública também estivesse, contraditoriamente, em seus radares.

A década dos anos 2000, portanto, traduz o espectro da valorização cada vez mais crescente do capital. A educação superior foi se tornando tempo a tempo orientada ao mercado. Como resultado da nova fase capitalista, ela passou a ser explorada como serviço pelas empresas privadas, incorporando a lógica da racionalização dos processos de produção capitalista, principalmente no que tange aos custos da força de trabalho. A educação superior, ao transmutar-se como mercadoria, "tende a reificar-se", alterando o espectro acadêmico e científico e a "identidade desse tipo de instituição e suas formas de existência como resultado imediato (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 103).

Nesse mesmo sentido, Harvey (2011, p. 107) afirma que, se em meados do século XIX a educação pública foi uma ferramenta a serviço dos interesses capitalistas, tornando-se "necessária na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais", hoje a educação tem como objetivo capacitar a força de trabalho. Além disso, coloca-a no campo do mercado, onde a própria educação é ofertada como uma mercadoria, um lugar onde o capital também extrai mais-valia.

[99] *Vide* o arcabouço legal normativo, seja para expansão do ensino privado, seja para os investimentos na educação superior pública.

Essas considerações se correlacionam às interpretações de Marx (2017, p. 695), que fornecem subsídios para entender os processos recentes da educação superior no seio da sociedade capitalista. Para ele, a lei histórica da sociedade capitalista é preponderante no seu modo de produção: “a produção de mais-valia, ou a criação de excedente, é a lei absoluta do desse modo de produção”. Isso parece elucidativo.

Essa motivação que organiza o modo pelo qual se produz a vida em uma totalidade, que influencia as formas de relações sociais contidas nela, envolve as diferentes “esferas de atividade” que foram se desenvolvendo no processo evolutivo do capitalismo, quais sejam: as tecnologias e formas de organização; as relações sociais; os arranjos institucionais e administrativos; os processos de produção e de trabalho; as relações com a natureza; a reprodução da vida e da espécie; e as “concepções mentais do mundo” (Harvey, 2011).

Essas considerações em Harvey (2011) contribuem para compreendermos a combinação que se estabelece entre os processos subjetivos da educação que compatibilizam a qualificação para o trabalho – para um certo tipo de trabalho – associado a um tipo de sujeito adequado às dinâmicas mais recentes do capitalismo. Essa chave abre espaço para deslindar também a conjugação entre a expansão dos cursos nos anos 2010 e as alterações da proposta sobre como efetuar a formação profissional – divergindo dos pressupostos históricos da profissão. Esse fenômeno foi sendo presenciado pouco a pouco no longo das décadas 2000 e 2010, especialmente no estado de Santa Catarina, centro do presente estudo.

4 ENTRE A ATROFIA E A DILATAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA A PARTIR DOS ANOS 2010: RELAÇÃO COM O PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A antítese que se observará nos anos 2010 desvela o aprimoramento e a robustez com que os empresários da educação se valeram nos últimos anos. Trata-se de um processo que foi respaldado por um arcabouço jurídico-normativo, consubstanciado pela dialética capital-estado e da indústria 4.0, e que se articula com uma dimensão ideossubjetiva do capitalismo mais recente. Os cursos de Serviço Social de Santa Catarina, que padeceram da atrofia ou se expandiram, decorrem desses elementos que tentaremos demonstrar no percurso deste capítulo.

De forma a introduzir e a demonstrar os processos que transcorreram a década, é relevante destacar a continuidade do empenho do Banco Mundial junto à educação, acentuando um conteúdo que se revela no panorama dos cursos de Serviço Social dos anos 2010. Nesse sentido, a partir do ano de 2011, o Banco Mundial reafirma a estratégia para a área da educação que realça o processo de aprendizagem. Ele faz isso por meio de um documento intitulado: *Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011). Esse documento e sua sugestão de passar de uma *educação para todos* rumo a uma *aprendizagem para todos* se fundamenta no fato de que muitas alterações passaram a se realizar no mundo nas décadas anteriores, especialmente de ordem tecnológica.

> [...] avanços incríveis nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e outras tecnologias estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho, ao mesmo tempo a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2).

Segundo esse relatório do Banco Mundial, o crescimento econômico, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem diretamente do conhecimento, da qualificação que as pessoas têm e da capacidade de aprender. Conforme o relatório, "[...] embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A prioridade desse novo modelo é a educação infantil e a educação fundamental, compreendendo que é necessário investir cedo e com inteligência, preparando bem as capacidades de aprendizagem dos alunos para os demais momentos de sua vida. Para Thiesen

(2019, p. 2) embora o referido documento tenha a pretensão de enfocar a educação básica como problemática, ela "tem a educação superior como *locus* principal".

Junto a isso, o novo método intenta repassar para o sistema educacional responsabilidades, sobretudo às escolas e professores, e requerer mais resultados. Para tanto, as orientações do Banco Mundial (2011) sugerem investimento "[...] em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências".

A configuração desse novo processo de aprendizagem não mais se prende a um lugar específico, como é o caso da escola, propondo que as pessoas podem aprender tanto dentro dela, quanto fora. Para justificar essa nova proposta, o Banco Mundial (2011) se utiliza de informações que demonstram que, mesmo havendo avanços no processo de escolarização nos países em desenvolvimento, ainda havia fortes diferenças entre a carga horária e o conteúdo que os alunos haviam aprendido.

Isso demonstraria que a escola não favorece as aprendizagens individuais que são necessárias para o desenvolvimento social, o que leva à valorização de outros lugares e espaços com capacidade para formar os indivíduos e que são independentes dos sistemas públicos de ensino e estão presentes em vários setores da vida social, principalmente naqueles relacionados às atividades produtivas (PRONKO, 2015).

Os investimentos em educação devem estar voltados para a criação de "oportunidades de aprendizagem", o que, por sua vez, favorece em muito os mercados de formação que "[...] promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento" (PRONKO, 2015, p. 108). Esses fatores são muito evidentes nos investimentos nas tecnologias de informação para a promoção do ensino via EaD – uma combinação entre mercado, o interesse político na educação pela massificação, e o BM, que associa pobreza à carência de formação.

Nessa nova estratégia, a escola perde a centralidade, produzindo uma gama de responsabilizações entre vários atores que passam a atuar em uma perspectiva alargada de educação, garantindo uma configuração de investimentos em educação mediante seus resultados. Com isso, há também um grande avanço do setor privado, que passa a orientar as necessidades de aprendizagem a partir das oportunidades geradas pelos setores econômicos. Isso também favorece os provedores privados de educação, tanto para os mercados formais quanto para os informais de formação (PRONKO, 2015).

De acordam com Thiessen (2019), essas dinâmicas atingem os governos e os sistemas educacionais, forçando-os à produção de uma série de reformas, dentre elas as curriculares.

> Os argumentos que justificam iniciativas dessa natureza pautam-se, predominantemente, nos ideais de inovação, de melhoria da eficiência e da eficácia, com consequente elevação de resultados – todos alinhados aos padrões requeridos ou estabelecidos internacionalmente. Na educação superior, esse movimento é absolutamente evidente e inclusive constitui mote nas universidades e demais instituições de ensino superior brasileira para a (re)formulação dos chamados Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) (THIESSEN, 2019, p. 5).

Essas questões adentram o ensino superior e, como veremos, serão utilizadas, principalmente como artifícios para a formação mediada pelas tecnologias da educação. Com isso, trazem como acompanhante um processo de precarização da formação que fragiliza a relação estudante-docente, estudante-estudante, e estudante-conteúdo, que passa a sofrer uma pasteurização por meio de apostilas com conteúdo simplificado destinadas à formação, ficando os estudantes afastados das bibliotecas e alheios às diferentes perspectivas do conhecimento.

4.1 CENÁRIO BRASILEIRO E CATARINENSE PÓS-2010

Mediante as questões introduzidas no início deste capítulo, podemos demonstrar que o Brasil busca se adequar a esses princípios, seja pela ampliação, seja pelo aligeiramento da formação, ou pela perspectiva mais pragmática da formação. Atendendo a essas indicações, podemos explicar o cenário nacional, pois atualmente o Brasil possui 109 instituições públicas entre universidades federais e institutos federais. Dessas, 27 foram criadas durante o Governo Lula da Silva e 5 durante o Governo Dilma Rousseff. Destacamos que não há registros de instituições públicas federais criadas pelos Governos Temer e Bolsonaro, tendo em vista as feições ultraliberais que eles adotaram.

A perspectiva ultraliberal foi possível de ser identificada ao analisar comparativamente a criação das IES nos diferentes governos: foram criadas 730 instituições privada-lucrativas sob os Governos Temer e Bolsonaro (maio de 2016 a dezembro de 2022) e 505 instituições sob os Governos Lula e Dilma (janeiro de 2003 a maio de 2016).

Em relação ao curso de Serviço Social, identificou-se a criação de 275 cursos durante os Governos Temer e Bolsonaro e 439 cursos de Serviço Social criados pelos dois primeiros governos de Lula da Silva e pelos governos de Dilma Rousseff. Em relação aos cursos

públicos federais, é preciso destacar a criação de 20 cursos[100] durante o Governo Lula, acompanhando uma das dimensões de sua política de educação superior com marcas de ampliação de instituições federais públicas de ensino. Durante o Governo Dilma, foram criados três cursos[101] de Serviço Social, durante o governo Temer foi criado um curso[102] e no governo Bolsonaro foi criado outro curso[103] em IES federal pública.

Ao analisar as IES nas notas estatísticas, do censo da educação superior (INEP, 2020), é possível identificar que Santa Catarina não foi contemplada com curso de Serviço Social em instituição pública federal. Continuou a manter-se apenas com o curso da UFSC, que é pública federal gratuita e, no âmbito público, com a FURB, que é pública municipal, entretanto, não gratuita – isso sinaliza a atrofia que a dimensão da formação pública em Serviço Social sofreu, demarcada por processos distintos no passar do tempo – conforme a tentativa de demonstração com este trabalho.

Em relação ao curso de Serviço Social, no levantamento realizado em março de 2023, foi possível identificar na plataforma e-MEC[104] o registro de 861 cursos de Serviço Social no país. Destes cursos, 471 estão associados a instituições privadas-lucrativas, 312 a instituições privadas sem fins lucrativos e 74 a públicas (destas, ramificam-se entre 26 cursos em IES públicas estaduais, 42 em IES públicas federais, 6 em IES públicas municipais, 4 apareceram em caráter especial e 4 não registraram a categoria administrativa. Identificou-se que 688 encontravam-se na modalidade presencial e 173 na modalidade EaD. Atualmente, são 610 cursos *em atividade* e 251 *extintos* ou *em extinção*, de acordo com as informações disponibilizadas pelo e-MEC[105].

No que concerne ao cenário dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina, seguindo o percurso histórico da formação em Serviço Social no estado, é possível observar

---

[100] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal De Sergipe (UFS).

[101] Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

[102] Universidade Federal de Viçosa (UFV).

[103] Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

[104] Disponível em: https://emec.mec.gov.br/emec/nova. Acesso em: 20 de fev. 2023.

[105] Disponível em: https://emec.mec.gov.br/emec/nova. Acesso em: 20 de fev. 2023.

que a oferta do curso desfruta de uma intensa ascensão nos anos 2010, quando é possível identificar a criação de novos cursos por 38 instituições, chegando à totalidade de 57 instituições que ofertam, ou ofertaram, a formação em Serviço Social no estado catarinense. Isso significa o registro histórico de 61 cursos de Serviço Social de Santa Catarina – porque houve situações em que uma mesma instituição ofertou mais de um curso. Isso, ao mesmo tempo que demonstra uma ampliação e uma expansão na oferta dos cursos no estado – que é realizada por instituições privado-lucrativas e de EaD –, revela a atrofia de uma modalidade de oferta dos cursos – presenciais e associados a instituições sem fins lucrativos.

Destaque ao fato de que, como veremos em seguida, a incorporação das tecnologias de informação e a diversificação das metodologias de ensino para a educação superior incorporadas pelas novas instituições de ensino possibilitaram que a oferta do curso pudesse se realizar em distintos polos de ensino, o que significa que a mesma instituição ou o mesmo curso pode ser ofertado em diferentes cidades ou polos. De acordo com os dados colhidos no e-MEC em 22 de janeiro de 2022, sistematizados no quadro seguinte, é possível observar os cursos criados nos anos 2010 em Santa Catarina, bem como outras informações a respeito do curso.

Quadro 2 – Cursos de Serviço Social criados a partir dos anos 2010

Instituição (IES)	Sigla	Categoria adminis-trativa	Moda-lidade	Vagas auto-rizadas	Data início funcio-namento	Data ato de criação	Situação
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada com fins lucrativos	EaD	2127	22/07/2010	22/07/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	Privada sem fins lucrativos	EaD	1000	15/02/2011	22/11/2010	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Privada com fins lucrativos	EaD	641	20/07/2011	14/03/2011	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	Pre-sencial	50	Não iniciado	26/10/2011	Extinto
UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN	Privada com fins lucrativos	EaD	550	03/02/2014	06/08/2013	Em Atividade
UNIVERSIDADE CESUMAR	UNICESUMAR	Privada com fins lucrativos	EaD	10000	03/02/2014	05/09/2013	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	Pre-sencial	200	Não iniciado	16/10/2013	Extinto
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	EaD	2000	03/02/2014	18/12/2013	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	UNIFIL	Privada sem fins lucrativos	EaD	200	07/03/2016	16/10/2014	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DANTE	UNIDANTE	Privada com fins lucrativos	Pre-sencial	100	07/07/2015	30/03/2015	Extinto
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	Privada com fins lucrativos	EaD	3000	01/08/2015	10/06/2015	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA	-	Privada com fins lucrativos	EaD	1095	09/02/2017	16/12/2015	Em Atividade
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	UCDB	Privada sem fins lucrativos	EaD	200	01/02/2017	28/09/2016	Em Atividade

CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNI FACVEST	Privada com fins lucrativos	EaD	300	02/08/2017	31/10/2016	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	UNI-DOMPEDRO	Privada com fins lucrativos	EaD	200	05/02/2017	19/12/2016	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO - CATÓLICA DE SANTA CATARINA EM JARAGUÁ DO SUL	Católica em Jaraguá	Privada sem fins lucrativos	EaD	240	03/07/2017	28/03/2017	Em Atividade
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA	FAESF/ UNEF	Privada com fins lucrativos	EaD	2500	10/05/2022	14/08/2017	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ	UNINGÁ	Privada com fins lucrativos	EaD	1200	03/02/2018	23/10/2017	Em Atividade
FACULDADE MULTIVIX SERRA	MULTIVIX SERRA	Privada com fins lucrativos	EaD	1200	19/02/2018	03/01/2018	Em Atividade
ENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI	UNI-FAVENI	Privada com fins lucrativos	EaD	400	15/08/2018	15/08/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE LA SALLE	UNILASALLE	Privada sem fins lucrativos	EaD	780	25/02/2019	21/09/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY	UNIGRAN-RIO	Privada com fins lucrativos	EaD	500	13/08/2018	03/10/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	UniCV	Privada com fins lucrativos	EaD	300	18/02/2019	04/01/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	UNIFAEL	Privada com fins lucrativos	EaD	6000	01/03/2019	11/01/2019	Em Atividade
FACULDADE CAPITAL FEDERAL	FECAF	Privada com fins lucrativos	EaD	300	13/03/2020	12/07/2019	Em Atividade
FACULDADE CATÓLICA PAULISTA	FACAP	Privada sem fins lucrativos	EaD	800	07/10/2019	15/07/2019	Em Atividade
FACULDADE DOM ALBERTO	FDA	Privada com fins lucrativos	EaD	300	15/09/2019	02/09/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM – BOSCO	UNIDOM-BOSCO	Privada com fins lucrativos	EaD	700	02/03/2020	18/09/2019	Em Atividade

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	UNESC	Privada sem fins lucrativos	EaD	500	02/03/2020	28/10/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LINS	UNILINS	Privada sem fins lucrativos	EaD	300	06/01/2020	28/10/2019	Em Extinção
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFATECIE	UNIFATECIE	Privada com fins lucrativos	EaD	1000	03/07/2020	03/07/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	EaD	450	Não iniciado	11/12/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	Privada sem fins lucrativos	EaD	400	Não iniciado	03/09/2021	Em Atividade
FACULDADE UNYLEYA	-	Privada com fins lucrativos	EaD	400	25/02/2022	19/11/2021	Em Atividade
FACULDADE CENSUPEG	-	Privada com fins lucrativos	EaD	1000	Não iniciado	08/02/2022	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC	-	Privada sem fins lucrativos	EaD	100	31/05/2022	31/05/2022	Em Atividade
UNIVERSIDAD E SALVADOR	UNIFACS	Privada com fins lucrativos	EaD	1100	03/02/2010	s/d	Em Atividade
UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA	UNISANTA	Privada sem fins lucrativos	EaD	750	Não iniciado	s/d	Em Atividade

Fonte: elaboração com base nas informações disponibilizadas pelo e-MEC em 22 de janeiro de 2023

A tendência privatizante e lucrativa com aporte do EaD é um registro que se exacerba nos cursos criados ao longo dos anos 2010, e isso estabelece uma condição de atrofia dos cursos não enquadrados na categoria privado-mercantil em Santa Catarina, modificando a oferta do curso, com alterações na modalidade de oferta, que passam a prevalecer por meio do EaD, em detrimento da formação presencial. Isso ocorre majoritariamente nas instituições lucrativas, na redução dos cursos presenciais que encerram ou, no caso das instituições sem fins lucrativos, que são pressionados a cederem aos processos do mercado, tensionados à mudança do curso da modalidade presencial para a modalidade EaD, ou a adotarem, pela facilitação das normativas[106], o uso do EaD nos cursos presenciais. Isso transcorre, inclusive, nas instituições que mantiveram alinhamento aos pressupostos profissionais, associadas à ABEPSS – instituições essas que mantiveram ao longo dos anos o posicionamento contrário à mercantilização da educação e do ensino a distância.[107]

Na atualidade, os cursos "em atividade" correspondem a 48 e é possível registrar a extinção de cursos presenciais, sem fins lucrativos (conforme apêndice 2) como os da UNISUL (Tubarão), UNOESC, UNOCHAPECÓ[108]. Além disso, também é possível observar que o fenômeno da extinção de cursos associados ao empresariado também registra essa questão – como é o caso da Faculdade Anhanguera de São José (FASJ-SC), ESEC, FACC, Claretiano BT, IESGF, Uniasselvi[109], Unidante e Unilins.

As instituições de ensino sem fins lucrativos articuladas pelo Sistema ACAFE, que se constituíram em relação direta com os *blocos no poder* e mantinham uma política para dificultar a entrada de novas instituições públicas, passaram a sofrer as consequências da ampliação da oferta e do barateamento dos cursos ofertados, pautados na lucratividade, na financeirização da economia. Esses cursos se pautam pelo aligeiramento da formação profissional e utilizam, em grande parte, a modalidade EaD.

---

[106] Conforme a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 que "Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino".

[107] Isso também é verdadeiro em relação aos cursos ofertados nas IES federais pela introdução de medidas que flexibilizam a modalidade de oferta de disciplinas (comumente denominado de ensino remoto ou ensino não presencial), favorecido, particularmente, pelas condições impostas pela pandemia de covid-19.

[108] Embora no **Apêndice B** o curso da Unochapecó apareça como ativo, é preciso destacar que é de conhecimento que o curso não está mais sendo ofertado pela instituição. Uma busca no endereço eletrônico da universidade é possível confirmar essa informação: https://www.unochapeco.edu.br/. Acesso em: 29 abr. 2023.

[109] O curso da Uniasselvi, possui mais de um registro de criação do curso, o curso criado em 2008, em acesso ao e-Mec no dia 22 jan. 2023, encontra-se "em atividade", já o curso desta mesma instituição, criado no ano de 2013, aparece "não iniciado" e "extinto". São informações que demonstram uma certa dinamicidade dessas instituições e que necessitam maiores aprofundamentos para compreender esse processo.

Identifica-se que existem particularidades que denotam o período em questão, especialmente associado ao cenário de multigovernos que atravessa a década, com especificidades relevantes que transitam entre aspectos econômicos, políticos, morais, culturais, etc., o que demarca, além de tudo, o debate nacional sobre a democracia no âmbito da política brasileira.

Recordamos o argumento de Poulantzas (2019) de que a presença do Estado não é inócua no movimento do capital, e seu direcionamento se configura nos momentos históricos a depender dos interesses e da presença de classes do *bloco no poder*. Segundo o autor, "A unidade e a autonomia relativa do tipo capitalista de Estado [...] devem ser examinadas também a partir de sua função específica nas relações das classes e frações dominantes no interior de uma formação capitalista" (POULANTZAS, 2019, p. 305).[110]

No contexto em que situamos, é preciso registrar que as alterações que marcam a política de educação brasileira estão vinculadas a uma necessidade em restringir a atuação do estado capitalista no atendimento à educação pública e às demais políticas públicas.

Nas próximas seções pretendemos trazer alguns desses aspectos que envolveram os governos federais e alguns dos debates mais significativos do período. Do nosso ponto de vista, a política educacional de cada governo repercutiu no espectro dos cursos e na oferta de vagas em Serviço Social no estado de Santa Catarina.

4.2 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O GOVERNO DILMA VANA ROUSSEF (2011-2016): A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL EM CONTEXTO DE GESTAÇÃO DO GOLPE

O governo de Dilma Rousseff foi antecedido por dois mandatos de Lula da Silva, ambos correligionários do Partido dos Trabalhadores, e teve início em 1º de janeiro de 2011.

[110] Dentro disto, entende-se que é também significativo reconhecer o vínculo que essas relações de interesse estabelecem junto ao fundo público. De acordo com Ribeiro e Salvador (2018, p.78) a contribuição efetiva do Estado para viabilizar as circunstâncias necessárias para a reprodução do capitalismo e das relações sociais se explicitam na instituição e apoderamento do fundo público. Para os autores: "Considerando que a disputa pelos recursos do fundo público ocorre no âmbito do orçamento estatal (SALVADOR, 2012), demarca-se a necessidade de compreender o papel do orçamento no planejamento de políticas sociais no capitalismo dependente brasileiro. Parte-se do pressuposto de que a luta de classes nas economias dependentes se configura de maneira diferente dos países centrais, pois, de acordo com Marini (2011), se baseiam nos mecanismos de transferência de valor decorrente da troca desigual e a consequente superexploração da força de trabalho. Assim, o processo de acumulação – e por consequência, também os recursos disponíveis do fundo público – carrega peculiaridades por conta do desenvolvimento econômico subordinado nessas formações sociais, que levam a especificidades na conformação do Estado e, portanto, na luta e definição das políticas sociais" (RIBEIRO; SALVADOR, 2018, p. 78). Sob a égide do ultraneoliberalismo, esse apoderamento do fundo público se avulta.

Foram duas eleições presidenciais e um mandato interrompido por um golpe jurídico-parlamentar que deu fim à sua gestão em 31 de agosto 2016.

O Governo Dilma enfrentou dificuldades econômicas decorrentes do modelo econômico herdado e com os processos de descontentamento popular que se expressaram nos movimentos de 2013 e que, num crescente, levaram ao golpe de 2016 e seu impedimento.

No tocante à educação superior, incialmente é preciso identificar que, durante o seu período de gestão – 5 anos e 243 dias –, Dilma contou com seis diferentes ministros da Educação, e um deles voltou ao cargo depois de um período de afastamento para desenvolver outras funções políticas, ocorrendo ao todo sete mudanças no Ministério[111]. Essa informação pode ser simbólica porque, de algum modo, é sintomática do que significou o governo de Dilma, que foi permeado por crises tanto econômicas como políticas.

Os problemas que se viram mais concentrados no segundo governo de Dilma Rousseff, de certa forma, iniciaram-se muito antes e estão relacionados à conjuntura internacional e à hegemonia do neoliberalismo nos países do Ocidente. Mas é importante que alguns fatos sejam elencados para que isso possa se tornar mais evidente e para que todos os problemas do seu governo possam ser mensurados, dando compreensão aos fenômenos que transpassaram as mais diversas políticas públicas, fundamentalmente no sentido de sempre buscar convertê-las em máquinas de mais-valia.

Para tanto, é importante uma pequena regressão que contextualize as relações de poder e as disputas ocorridas nesse período, retomando o processo que operou durante a primeira eleição de Lula. A eleição de Lula em 2002 veio cercada de incertezas, mas uma, entre tantas não estava presente, ou seja, o fato de que os contratos seriam respeitados e cumpridos, e isso, do ponto de vista econômico, era fundamental para as forças que há anos traçavam as normativas que vinham sendo implantadas sob a égide neoliberal no Brasil.

Mesmo assim, diversos acontecimentos foram gerados no intuito de manter o governo que recém se iniciava dentro de uma relativa programação do mercado, como foram sobretudo as atuações de força do parlamento, logo subjugados ao presidencialismo de coalizão (ABRANCHES, 1988) e do Poder Judiciário, que resultaram, de forma mais famosa, na Ação Penal 470, popularmente conhecida como mensalão (BRASIL, 2007).

---

[111] O Ministério da Educação no governo Dilma se inicia com a continuidade da representação de Fernando Haddad que esteve à frente da pasta da Educação nos últimos seis anos do governo Lula. Haddad, sob a presidência de Dilma, esteve no governo entre o período de 1º de janeiro de 2011 a 23 de janeiro de 2012. Em sequência, Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014), José Henrique Paim (03/02/2014 a 01/01/2015), Cid Gomes (01/01/2015 a 18/3/2015), Luiz Cláudio Costa (18/03/2015 a 06/04/2015), Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a 01/10/2015) e, novamente, Aloizio Mercadante (02/10/2015 a 12/05/2016).

Esses fatos em si não tiveram a capacidade de interceptar os governos do presidente Lula dentro da disputa institucional brasileira, que, por sua aprovação junto à população, sobretudo a menos favorecida, além de se reeleger, elegeu sua sucessora.

Alguns fatores na ordem internacional são fundamentais para se compreender o que se passa, principalmente, no segundo governo de Dilma e que a conduzem ao processo de *impeachment*, mas que se desenvolvem muito antes. O primeiro, relacionado a uma política internacional altiva, que busca garantir a soberania dos interesses brasileiros frente aos demais países, voltada para uma configuração Sul-Sul, que buscou o fortalecimento dos laços com os países da América do Sul e que incluiu o Brasil dentro de um grande acordo internacional que formou os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Outro ponto que afetou a conjuntura internacional, colocando o Brasil em rota de colisão com os interesses hegemônicos, sobretudo do imperialismo estadunidense, foi a descoberta e desenvolvimento de tecnologia para a exploração do petróleo existente no pré-sal. Isso se une à conjugação de uma política externa soberana e de uma reconfiguração de valores internos, como a constituição de políticas públicas inclusivas, a mudança da forma de exploração, com um marco regulatório diferenciado daquele até então implantado na exploração do petróleo brasileiro, os governos petistas passaram a ser alvo de atuações internacionais.

No cenário interno, uma dessas atuações que ocorrem no Brasil no ano de 2013, submetida a uma força real produzida pela contradição gerada pela inclusão do consumo, fortemente manipulada pelos meios de comunicação tradicionais e pelas redes sociais[112], é o que ficou conhecido como *as jornadas de junho*, um movimento popular que se inicia com a luta contra um aumento de R$ 0,20 (vinte centavos) nas tarifas de ônibus (SECCO, 2013), e explode em atos de reivindicação por melhorias na mobilidade e transporte urbanos, na educação e na saúde e contra a corrupção.

Os primeiros dois elementos (mobilidade e transporte) são frutos, sobretudo, da inclusão do consumo que gerou um grande aumento na frota de veículos de todo o país, ampliando em muito os congestionamentos, gerando a perda de qualidade de vida para aqueles que estavam acessando tal bem de consumo.

---

[112] Esses movimentos, que ocorreram em vários lugares do mundo, sobretudo a partir do ano de 2011, ficaram também conhecidos como Revoluções Coloridas. Tratava-se de movimentos populares, com fundamento em pautas e contradições reais e que não reconheciam nos processos de democracia representativa a capacidade de canalizarem suas reivindicações, mas que possuíam, além de outros propósitos, a missão de desestabilizar governos locais que de certa forma intentavam se desviar do processo de globalização e dos sentidos político-econômicos produzidos pelo ocidente (KORYBKO, 2018).

Os outros dois elementos (educação e saúde) passam a ser atacados por uma classe média conservadora e tradicional que, à medida que se proletariza cada vez mais, passa também a disputar espaço com uma nova classe média, que ascende diante das novas políticas públicas dos governos petistas.

Essas manifestações se utilizaram também da bandeira de combate à corrupção como o principal elemento que, ao ser resolvido, fatalmente resolveria os demais, concebendo uma seara social que permitiu a gestação e o desenvolvimento da operação Lava Jato.

Elegendo-se por uma margem pequena em 2014, Dilma Rousseff, que vinha fazendo um governo de enfrentamento sobretudo ao sistema financeiro, por meio da redução das taxas de juros, tenta reatar por completo com o mercado, aplicando uma política de austeridade fiscal por meio de seu Ministro da Fazenda Joaquim Levy. Ao fazer isso, Dilma Rousseff não consegue reatar com os principais atores do mercado e, ainda por cima, perde sua base popular, que de certa forma se sente traída no início de seu segundo mandato.

A partir disso, com ferramentas produzidas pela Operação Lava Jato e por uma articulação inábil da presidenta e de seu partido junto ao Congresso Nacional, Dilma Rousseff abre margem para que uma alegação de irregularidade nas contas do governo fosse motivo suficiente para que respondesse pelo crime de responsabilidade e, por consequência, sofresse um processo de *impeachment*.

Durante o período do governo Dilma, é possível identificar fenômenos ideossubjetivos que se aglutinam na formação de um caldo cultural e político alimentado por um conteúdo nacionalista e conservador que combinam elementos da teologia da prosperidade e vertentes mais conservadoras de diferentes denominações. É imprescindível a análise dos processos políticos ocorridos no Brasil nas últimas décadas, especialmente na década aqui em questão, considerando o empenho dos setores religiosos contra políticas mais progressistas operadas no âmbito das políticas públicas. Como importante representante do segmento das igrejas associadas à teologia da prosperidade, a Igreja Universal foi estudada por Oro em 2003, que reconhece o *carisma institucional* como um instrumento relevante e que combina ao:

> [...] uso extensivo e intensivo da mídia e de um discurso que traz para o campo político importantes elementos simbólicos do campo religioso; e, em segundo, o sucesso político da Universal repercute tanto no campo religioso – produzindo um efeito mimético em outras igrejas e religiões que procuram, como ela, também expressar o seu capital político e poder institucional – como no campo político, provocando um interesse de alianças por parte dos partidos políticos (ORO, 2003).

Importante recordar que esses aspectos, conectados ao antipetismo, se vinculam a uma série de movimentos conservadores intitulados como apolíticos que reforçaram um caldo relevante durante o período do Governo Dilma, aglutinando-se em torno de uma extrema direita que foi avultando-se com o passar dos anos e culminou na eleição de Bolsonaro. Além de setores religiosos conservadores, é possível identificar o empenho de militares e policiais, do agronegócio, do movimento antiambientalista, entre outros. No campo da educação, é importante destacar o Escola Sem Partido, que aparece com grande relevância no ano de 2015, somado a outros setores que se conectam fundamentalmente em torno de bandeiras como o nacionalismo, a família e contra políticas de igualdade de gênero, racial, social, etc. Reconhece-se que o uso da internet e as redes sociais potencializaram a velocidade das informações que passam a ser gestadas em contexto de *pós-verdade* e das chamadas *fake news* (PAULA; SILVA; BLANCO, 2018).

Esses aspectos compõem o escopo do que foi identificado em Pereira (2020), ao problematizar os processos em contexto da *regressiva conjuntura capitalista mundial* presentes, sobretudo na América Latina e no Brasil, com desdobramentos às conquistas sociais engendradas pelos movimentos sociais, conquistas realizadas a duras penas. Neste trabalho, o conceito de *nova direita*, como um fenômeno conexo aos processos que temos identificado, é entendido como em um arcabouço de "princípios, ideias e práticas morais, resultante da fusão do neoliberalismo econômico com o neoconservadorismo político, social e cultural, o que configura um feroz ataque capitalista ao Estado Social e à democracia" (PEREIRA, 2020, p. 9).

Ainda para caracterizar um pouco as contradições desse período, importante trazer a crítica de Coggiola (2020) sobre a condução da administração pública sob a gerência de Lula da Silva e Dilma Rousseff, O autor expõe que a própria dinâmica capitalista impõe limites às ações do Estado e, nesse contexto, o governo Lula "agradou tanto aos mais pobres quanto aos mais ricos, buscando viabilizar essa equação instável pela reconstituição de uma situação agroexportadora privilegiada" (COGGIOLA, 2020, p. 17). Para ele, embora tenha se registrado o aumento real do salário mínimo, amplificação do Bolsa Família, das aposentadorias, do ingresso de milhões de jovens nas universidades, especialmente nas privadas, mediante os créditos subsidiados, isso não ocorreu com a garantia das condições necessárias, sobretudo pelo fato de que não se processaram importantes reformas como a fiscal; ao contrário, manteve-se o sistema regressivo.

Isso corrobora a análise que tem sido feita neste trabalho, ou seja, procura-se demonstrar as conexões do tempo presente com os movimentos econômicos, políticos e

sociais processados historicamente e que vão se redimensionando a cada tempo. A educação tem relações com essas dinâmicas.

Para identificar o cenário da formação profissional em Serviço Social em Santa Catarina durante esse período, a seguir serão apresentados os cursos criados/iniciados em cada governo constituído no percurso dos anos 2010. Ressalta-se que, como esta tese consiste de um percurso de estudos, o retorno aos dados possibilitou identificar que as datas de criação/início dos cursos não necessariamente estão vinculadas ao processo criado/iniciado no estado de Santa Catarina. Possivelmente tais datas se referem ao marco em que foram criados/iniciados no âmbito da instituição de ensino, que pode estar associado à cidade/estado de origem de cada IES, mas não necessariamente e/ou simultaneamente em Santa Catarina. Como dito, foi possível identificar isso quando se realizou o comparativo em estudos anteriores, particularmente em Manfroi, Rodrigues e Caravaca (2021).

4.2.1 Os cursos de Serviço Social em Santa Catarina criados/iniciados no governo de Dilma

Durante o governo de Dilma, em Santa Catarina foi registrado a criação/início de novos 10 cursos de Serviço Social – sendo eles: Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade de Franca (UNIFRAN), Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL), Centro Universitário Dante (UNIDANTE), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Centro Universitário Estácio de Santa Catarina – Estácio Santa Catarina, de acordo com as informações contidas no Quadro 2 - Cursos de Serviço Social criados a partir dos anos 2010.

Desses cursos é importante destacar algumas questões relevantes ao nosso estudo. Majoritariamente, os novos cursos criados se encontram na modalidade EaD, exceto os cursos da UNOESC, UNIASSELVI e UNIDANTE, que se apresentam na modalidade presencial, entretanto todos esses cursos foram extintos, e os dois primeiros nem sequer registraram início. Um adendo ao curso da UNIASSELVI na modalidade EaD, que foi criado e iniciado no ano 2008, o trabalho de Manfroi, Rodrigues e Caravaca (2022) evidencia a expressividade da UNIASSELVI na formação dos assistentes sociais. Nesse trabalho, identificou-se, no âmbito da formação, que essa instituição, na modalidade EaD, liderava o número de estagiários em Serviço Social nos anos 2018 e 2019. Essa informação nos sinaliza as

transformações da formação em Serviço Social, que, acompanhadas da modalidade EaD na graduação, apresentam novos parâmetros para formar assistentes sociais no estado.

No aspecto categoria administrativa, as instituições predominantemente enquadram-se como instituições privadas com fins lucrativos, com exceção de dois cursos: UNIFIL e UNOESC. Esse é um movimento que acompanha o cenário da educação superior em âmbito nacional. Leher (2019) demonstra que a expansão do ensino superior se concentrou majoritariamente no setor privado-lucrativo. Em 2010 havia 951 instituições registradas, em 2017 passou para 1.153 e atualmente há 1.785 instituições privadas com fins lucrativos.[113]

A expansão das instituições privadas lucrativas registradas no Governo de Dilma não apresentou, na mesma medida, crescimento do curso no ensino superior público, o que sinaliza a contraditória relação que se estabeleceu no cenário da educação superior brasileira, que se intensificou na perspectiva mercadológica também no governo Dilma Rousseff.

4.3 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O GOVERNO MICHEL MIGUEL ELIAS TEMER LULIA (2016-2019): O GOLPE COMO NECESSIDADE PARA RADICALIZAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E COMO FERTILIZANTE PARA O IRRACIONALISMO ULTRALIBERAL

A presidência de Michel Temer ocorreu em razão do impeachment imposto à presidenta Dilma Rousseff. Como seu vice-presidente, Temer ocupou a cadeira presidencial após um polêmico processo de impedimento[114] que foi acolhido em dezembro de 2015 por Eduardo Cunha – então presidente da Câmara dos Deputados – e levado à votação no Congresso Nacional em abril e agosto de 2016. O referido momento tem sido denunciado também a partir da perspectiva de golpe que retirou da presidência uma representante eleita sem crimes de responsabilidade, mas utilizando a pedalada fiscal como artífice político desse impedimento, entretanto, seis anos depois, o Ministério Público Federal arquivou o processo que acusava Dilma de ter cometido as chamadas pedaladas fiscais[115].

---

[113] Conforme consulta realizada no dia 20 fev. 2023 na plataforma e-MEC.

[114] O debate foi acalorado em um ambiente dividido no país, para ilustrar o episódio histórico, após o fatídico 31 de agosto de 2016, é possível visualizar em: https://economia.uol.com.br/noticias/infomoney/2016/08/31/o-impeachment-de-dilma-foi-golpe-ou-nao-a-opiniao-de-cada-um-dos-lados.htm. Acesso em 29 de janeiro de 2023.

[115] Em matéria jornalística é possível obter mais informações sobre o tema: https://www.band.uol.com.br/noticias/mpf-arquiva-inquerito-sobre-pedaladas-fiscais-contra-dilma-rousseff-16535711. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

Com o chamado golpe de 2016 e a assunção de um novo governo alinhado à ortodoxia neoclássica, mudanças estruturais foram realizadas em ruptura aos governos petistas. Isso pode ser identificado em três ações básicas: a) a mudança do marco regulatório para exploração do pré-sal, que previa montantes significativos de recursos financeiros para área da educação e saúde; b) a implantação do teto de gastos públicos por meio da Emenda Constitucional nº 95, que ficou conhecida como PEC do fim do mundo; e c) a reforma trabalhista.

Desse modo, a EC 95 do ano de 2016, que imperou desde o Golpe, tratou do novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, um imperativo sobre a limitação dos gastos públicos, calcificando as políticas públicas e a redução das desigualdades sociais no país por meio da reordenação dos gastos públicos e das prioridades do governo que estão submetidos aos interesses de classe do mercado. Essas medidas basearam-se no discurso de que a crise do momento seria financeira, "mas não decorrente do *modus operandi* do rentismo; antes, decorre do excesso de gastos públicos não financeiros, motivados, também, segundo sua peculiar narrativa, pela corrupção do PT" (LEHER, 2019, p. 61). Nesta toada:

> [...] a defesa de que o atual sistema do capital, neoliberal, segue sendo viável como a melhor narrativa para a humanidade, desde que os trabalhadores aceitem os sacrifícios necessários à revitalização da economia real, como as chamadas reformas trabalhistas e previdenciárias. (LEHER, 2019, p. 61).

A partir de então, o governo brasileiro retoma a prática de atrelamento aos ditames das instituições multilaterais por meio da solicitação de empréstimos diretos para a realização e implantação de políticas públicas alinhadas às orientações dos organismos multilaterais, como ocorreu, por exemplo, na instituição do novo ensino médio (BRASIL, 2018)[116].

Esse movimento que ocorre na gestão de Temer levou a sua associação direta ao referido golpe. Temer, como vice de Dilma, ocupando o posto da Presidência da República, representou a descontinuidade do governo petista e intensificou a agenda neoliberal, atendendo aos interesses de uma parcela da economia nacional e mundial que se articulava para as mudanças de rumo da administração pública federal, que estava superando uma década e meia de gestão no Executivo Federal. Vide a mudança de todo o governo, inclusive a troca do ministro da Educação, que deixou de ser Aloizio Mercadante e passou a ser

[116] BRASIL, Ministério da Educação, Educação Básica, 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio. Acessado em: 25 out. 2022.

Mendonça Filho[117] (de 12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018) e, em seguida, Rossiele Soares[118] (de 6 de abril de 2018 a 31 de dezembro de 2018).

Destaque a um dos primeiros atos do governo: a extinção do Ministério da Cultura no primeiro dia do governo interino[119] – um prenúncio do lugar que a cultura ocuparia no governo federal no período pós-golpe, ficando secundarizada diante de uma política de austeridade que acabou sendo imperativa.[120]

O ambiente do governo interino de Temer foi preparado especialmente nos processos político-econômicos que foram materializados no documento *Ponte para o Futuro,* elaborado pela intelectualidade do MDB (Movimento Democrático Brasileiro). O documento foi lançado em outubro de 2021 pelo partido e apresentado à presidenta Dilma em seguida, sendo rejeitado. O processo de *impeachment* foi acolhido pelo emedebista Eduardo Cunha na Câmara dos deputados, em dezembro do mesmo ano.

Essa associação entre a não aceitação da proposta política emedebista e o acolhimento do *impeachment* parece indicar que esse impedimento se refere muito à contrariedade em relação à direção econômico-política de Dilma (ainda que sua gestão estivesse vinculada aos aspectos neoliberais) do que efetivamente estivesse ligado a um tipo de crime de responsabilidade, as chamadas pedaladas fiscais. Estas que, inclusive, serviram de estratégias administrativas e foram exaustivamente utilizadas por diferentes líderes políticos frente à gestão da administração pública, sem serem penalizados por tais práticas.

Queiroz (2018, p. 138) identificou que esse contexto se associou diretamente à intensificação da crise econômica internacional, implicando a mudança na condução da política macroeconômica, assomando-se ao conflito "direto e frontal aos anseios das frações

---

[117] O referido ministro atualmente é deputado federal por Pernambuco, com mandato para os anos 2023-2026, e filiado ao União Brasil, também foi consultor da Fundação Lemann após a sua condição como ministro. Nisto, chama a atenção das relações estreitas entre o público e o privado, entre a política e a investida empresarial para educação. O trabalho de Souza (2020) denuncia a interferência de instituições como estas – inclusive a supracitada – na educação pública, o que se traduz na influência "da gestão empresarial na educação pública que tem como produto a dinâmica da educação empresariada e mercadorizada. Registro do autor: "A hegemonia e supremacia fica à cargo das personas do capital. Fundações e Institutos, como a Fundação Lemann e o Instituto Unibanco no Estado do Piauí, vão progressivamente se apropriando e passando a dirigir e dominar o que, como, quando, para que, para quem e aonde se ensina" (SOUZA, 2020, p. 6). Ver também Pereira e Evangelista (2019).

[118] Formação em Direito e filiado ao PSDB, foi ministro da Educação e tem em seu currículo a ocupação de diferentes cargos políticos, como gestor em secretarias da educação, de diferentes estados/municípios, atualmente é secretário estadual do estado do Pará, sob o governo Helder Barbalho.

[119] Após muita resistência e pressão dos setores culturais, o governo Temer volta atrás de sua decisão e mantém o Ministério da Cultura, de acordo com as informações contidas em: https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/temer-volta-atras-e-recria-ministerio-da-cultura/. Acesso em: 29 jan. 2023.

[120] Isso ocorre até o retorno da presidência de Lula da Silva em 2023, quando a cultura retorna com o significado de valor requerido, sobretudo, pelos profissionais associados à matéria.

da burguesia alinhadas ao programa ortodoxo neoliberal e rentista" e isso corrobora para o "desejo" da saída de Dilma.

Localmente, A *Ponte para o Futuro,* combinada com todo o significado político, econômico e, por assim dizer, cultural da Operação Lava-jato, ainda associado a um ambiente político-econômico e ideossubjetivo das jornadas de 2013, sedimentou a efetuação de reformas neoliberais – ou ultraliberais – que puderam ser executadas através de um governo não eleito representado na interinidade de Temer.

No período do governo Temer, importante o destaque a alguns eventos que marcaram a sua gestão no âmbito da educação, entre eles, a implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Infantil e Fundamental (BNCC), um processo iniciado anteriormente, mas que foi finalizado sob sua gestão, e não passou sem críticas, conforme pode ser encontrado nos trabalhos de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), Silva e Loureiro (2020), Barbosa, Martins e Mello (2019). Nesta mesma toada, o chamado "Novo Ensino Médio"[121] está contido na política de educação engendrada pelo governo interino e, até o momento, padece de críticas de diferentes instituições, conforme é possível compreender no estudo de Costa e Silva (2019).

Ainda sobre esse assunto, Thiesen (2019, p. 12) identificou que:

> Com o governo de Michel Temer, verifica-se abertura ainda maior com efeitos concretos na Educação Básica. São exemplos: a Medida Provisória nº 746/2016, agora convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado Novo ensino médio – prescrição claramente inspirada em modelos de países europeus e norte-americanos; além da proposição da terceira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular, que notadamente atende aos requerimentos estrangeiros de centralização curricular e assume o currículo por competências como eixo central. Ambas as iniciativas tem visível alinhamento às demandas da internacionalização (THIESEN, 2019, p. 12).

Outra questão que também aparece com relevância nas políticas educacionais adotadas durante este período refere-se à medida tomada pelo Ministério da Educação de suspender por cinco anos a autorização para a abertura de novos cursos de Medicina. Sob a gestão de Mendonça Filho, essa medida recebeu críticas de diferentes entidades, sob a justificativa dada pelo ministro de que o país já havia cumprido a meta de oferecer 11 mil vagas anuais para o curso de Medicina.

[121] Atualmente, sob a gestão do terceiro mandato de Lula, o governo federal sofre pressões de diferentes setores para a revogação do novo ensino médio, entretanto, no momento presente, o programa encontra-se suspenso por 60 dias, para discussão com a sociedade e avaliação sobre o seu futuro.

A partir de alguns indicativos – já que não é objetivo deste trabalho aprofundar na análise de cada período de governo –, é possível observar que a gestão de Temer, protegido pela EC 95, representou um período marcado por iniciativas de restrição às políticas sociais, extinguindo-se pastas importantes no contexto da inclusão social, componentes do projeto nacional – como o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, o que significa segregar do debate da elaboração das políticas públicas, o histórico autoritário e de discriminação sofrido por essas populações sob a ordem do machismo, do patriarcado e da escravidão (SILVA *et al.*, 2017).

O que queremos sintetizar é que o golpe de 2016 e a chegada de Temer ao poder, para além da disputa política nacional, revelam também a complexa relação que se estabelece entre política, economia e sociabilidade capitalista. Mascaro (2018, não paginado) contribui ao dizer que:

> A forma-mercadoria, numa dinâmica que se orienta pela valorização do valor, é núcleo – exploratório, dominador, conflituoso e crítico – ao qual se aglutinam suas formas derivadas, como a forma política estatal e a forma jurídica. A política possui doses de abertura e contingência nos trâmites de suas relações, de seus conflitos, de seus cenários e suas expectativas. Tudo isso, no entanto, se estrutura em um modo de produção capitalista cuja produção social tem por força material – relacional e institucional – a acumulação. Sem incorrer na valorização da política como aberta e plenamente possível por sua própria vontade – politicismo – nem incorrer numa espécie de derivação lógica, funcionalista ou estruturalista das formas sociais capitalistas – economicismo –, a ação política nas estruturas sociais é complexa, contraditória e antagônica, coercitiva e ao mesmo tempo incapaz de pleno controle, num complexo que é tanto atravessado por crises quanto responsável por gerá-las e reconfigurá-las.

Mascaro recorre ao pressuposto de que "a forma política estatal é capitalista por natureza" e isso ajuda a elucidar episódios da política brasileira. Embora a política estatal esteja permeada pelas determinações e por interesses da sociabilidade capitalista, há momentos em que eles são conduzidos atendendo nem sempre e exclusivamente aos interesses burgueses; nesses casos, ao afetar a sua existência, são infalíveis:

> [...] as divergências muito parciais do trabalhismo e do petismo contra as frações burguesas – mesmo que ambos governem de modo capitalista, pela acumulação e por seu crescimento e seu desenvolvimento – é que revela, as quantidades de força do Estado brasileiro contra o capital. No caso de Vargas, suicídio; no de Jango, deposição; no de Lula, prisão ao cabo de alguns anos; no de Dilma, *impeachment.* (MASCARO, 2018, p. 27).

É neste ínterim que o autor demonstra as *insuficiências* e *contradições* contidas no estado capitalista quando estão sob governos que não atendem essencialmente aos *interesses burgueses* ou *divergentes* dos pressupostos imediatos.[122]

4.3.1 Os cursos de Serviço Social de Santa Catarina criados/iniciados no governo Temer

Os cursos de Serviço Social criados/iniciados durante a gestão Temer chamam a atenção quando comparados com o número de cursos criados/iniciados durante o período de Dilma, Lula e também de Bolsonaro. Comparativamente, o Governo de Temer, que compreendeu apenas dois anos e quatro meses de gestão, registrou a criação/início de 10 novos cursos de Serviço Social no estado, enquanto no período de Dilma (que teve cinco anos e oito meses de gestão) também foram criados dez cursos. Esses dados parecem indicar que a pressão econômica que operava requisitando a saída de Dilma, embalada por interesses ultraliberais, buscava também, na área da educação superior, aprimorar o seu processo de lucratividade.

Os dez cursos criados durante o governo Temer, conforme o Quadro 2, com base nas informações disponibilizadas pelo e-MEC, são referências de instituições de outros estados, a saber: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST), Centro Universitário Dom Pedro II (UNIDOMPEDRO), Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul (Católica em Jaraguá), Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana (FAESF/UNEF), Centro Universitário (UNINGÁ), Faculdade Multivix Serra (MULTIVIX SERRA), Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI), Universidade La Salle (UNILASALLE) e Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO).

Os cursos vinculados às instituições mencionadas estão todos ofertados na modalidade EaD, e majoritariamente essas instituições estão associadas à categoria administrativa com fins lucrativos, salvo a UCDB, Católica em Jaraguá, e a Unisalle, que estão classificadas como sem fins lucrativos.

[122] Foi diante de algumas dessas questões aqui tratadas que o governo de Temer estruturou sua gestão, do nosso ponto de vista, abrindo caminho para as manifestações das quais o governo Bolsonaro foi palco e que serão tratadas mais adiante.

4.4 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO (2019-2022): O ANTICIENTIFICISMO ULTRALIBERAL

É relevante mencionar que a condução do governo sob a gestão de Bolsonaro representou ameaça à sobrevivência do ensino superior brasileiro. Os desdobramentos são evidenciados desde o ataque ao pensamento crítico presente nas universidades que se expressa no traço anticientífico de cunho religioso e conservador do qual essa gestão é afeta.

Leher (2019, p. 12) foi enfático:

> O núcleo econômico do governo Bolsonaro, ultraneoliberal, é constituído pelos representantes do banco e das organizações financeiras, em tese, setores modernos e internacionalizados, ao lado do agronegócio exportador e atacadista, igualmente com pretensão cosmopolita. Individualmente, nenhum de seus agentes se apresentaria ao mundo como agentes do irracionalismo e negacionistas de todas as grandes evidências científicas que marca o tempo atual; contudo, com seu silêncio, e com suas ações contra educação, a ciência e a cultura, estão irmanados com grupos fundamentalistas pentecostais é neopentecostais –, a extrema-direita que sustenta um complô do comunismo internacional liderado pela China contra o Ocidente, e com adeptos de seitas de difícil definição que estão imbuídas do propósito de destruir o chamado marxismo cultural, tal como ocorrera no fascismo e mais precisamente no nazismo.

Dentro disso, é preciso mencionar medidas adotadas pelo governo, que se movimentava sob esses aspectos, como a demissão de cientistas reconhecidos em cargos de gestão, o não reconhecimento da autonomia universitária na escolha de seus reitores[123], e o maior desdobramento se dá na gestão financeira com a redução expressiva dos investimentos universitários (o chamado contingenciamento que se vinculou à reforma da previdência) e o consequente estrangulamento das atividades universitárias[124].

A estratégia combinada entre acumulação e Estado propõe à política de educação superior o "Future-se", que visava a criação de organizações sociais para gerir as universidades através do estabelecimento de acordos com a iniciativa privada para investimentos em pesquisa e o consequente financiamento da própria universidade. Cabe destacar que a realidade brasileira demonstra que a cultura da pesquisa e o seu financiamento ocorrem, preponderantemente, por meio do investimento público, em contraponto a uma dinâmica empresarial que não possui uma cultura mais significativa no investimento em

123 Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-interfere-na-nomeacao-de-reitores-em-tres-universidades/ Acesso em: 27 ago. 2019.
124 Exemplo disso é a progressiva restrição de financiamento e realização de atividades acadêmicas de toda ordem. Disponível em: http://proex.ufsc.br/2019/08/20/suspensao-apoio-proex/. Acesso em: 27 ago. 2019.

pesquisas. Cabe mencionar o impacto que uma proposta como o Future-se teria sobre as diferentes áreas do conhecimento, relegando ao ostracismo aquelas áreas que não são afetas ao interesse do mercado.

A educação, pode-se dizer que teve centralidade na gestão do presidente Jair Bolsonaro, porque incorporava os pressupostos de uma guerra ideológica que se impunha – e vive-se visivelmente ainda seus rastros –, mediada pela sua dimensão anti-intelectual, negacionista, dogmática, conservadora, autoritária e de feição militar. Para Souza Neto (2020, p. 166):

> O anti-intelectualismo é uma das características centrais do fascismo; manifesta-se por meio da desvalorização da educação, da especialização e da linguagem. Para o bolsonarismo, trata-se, em parte, de estratégia de comunicação com seus eleitores antissistema.

Para o autor, o anti-intelectualismo do referido presidente não se esgota apenas como uma estratégia de comunicação, mas se revela na sua atuação contra as ciências e as artes, tendo como alvo preferencial as universidades.

Foi no comando do então presidente que o Ministério da Educação teve, à frente da pasta, quatro ministros: Ricardo Vélez Rodríguez (de 1º de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019); Abraham Weintraub (de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020); vacância entre 20 de junho de 2020 a 16 de julho de 2020; Milton Ribeiro (de 16 de julho de 2020 a 28 de março de 2022) e Victor Godoy Veiga (de 21 de março de 2022 a 31 de dezembro de 2022). Importante para simbolizar a representação dos ministros durante este período, referimo-nos à indicação do militar Carlos Alberto Decotelli, que não chegou a assumir o Ministério da Educação em razão das polêmicas que envolveram as falsas informações sobre o seu doutorado, pós-doutorado, vínculos com a FGV e com a Marinha e que estavam publicadas no Currículo Lattes.[125]

A universidade sob a gestão do governo Bolsonaro sofreu ataques que podem ser descritos pelas diversas nomeações de reitores que não foram eleitos nos processos internos das universidades; pelo corte do orçamento das universidades, das bolsas de estudos; pela criação do Projeto Future-se – que não chegou a ser implementado –, que estabelecia a autonomia financeira da instituição, no ataque as políticas de cotas, no esvaziamento das instituições de fomento à pesquisa como a CAPES e o CNPq, no ataque às humanidades, etc.

[125] Informações disponíveis em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53242665. Acesso em: 5 mar. 2023.

O empenho que Bolsonaro e sua família tiveram na difamação das universidades públicas evidenciou um engajamento de apelo moral e conservador no sentido de destruir a imagem das universidades públicas, a ciência, o conhecimento, a produção de tecnologia nacional e as políticas de inclusão dos setores mais vulneráveis que haviam conquistado espaço nas cadeiras universitárias públicas a partir das políticas afirmativas.

É preciso relembrar que o engajamento na difamação destinada às universidades públicas foi permanente, como dito, pela família Bolsonaro e ecoou também nos ministros. Recorda-se de Weintraub, ao falar de balbúrdia na universidade. Os elementos conservadores e anticientíficos que permearam esse respectivo período foram cunhados de conteúdos fascistas, de apreço à violência, à tortura e de enaltecimento da ditadura militar.

Destaque importante ao fato de que essa também foi uma gestão marcada pelos vínculos com o militarismo, com feições teocráticas (fator que auxilia na comunicação com a população mais vulnerável) e que se revestiu do discurso da moralidade em contradição à falta de transparência na condução dos interesses públicos e das inúmeras notícias de corrupção anunciadas. Pelo contrário, a cada evento de corrupção no âmbito do governo, processos eram anunciados de intervenção nas instituições de fiscalização e controle, instituições que exigiam autonomia necessária para apuração dos atos dos gestores públicos e interesse público.

É perceptível que a diretiva adotada no âmbito do governo, que se replica nas diferentes pastas, é imbricada com os processos da crise cíclica e estrutural do capital, explicitada desde a sua fase monopolista e financeirizada. Nisso se revela uma intensa necessidade de radicalizar as devastações em prol de sua incessante e irrefreável busca pelo lucro" (ANA *et al.* 2021, p. 359). São mecanismos que se exacerbam e alastram a todos os setores da vida e continuam a encontrar no Estado um operador ao seu favor.

É sob essas nuances que os cursos de Santa Catarina, durante o período Bolsonaro, apresentam acentuação de seu crescimento, e o fazem, como alertado anteriormente, sob a conjugação do formato privado lucrativo com mediação do EaD. Isso reforça o que tem se identificado com o presente estudo: de um lado, esse fenômeno combina uma série de fatores favoráveis para a oferta da educação como um produto no mercado, e isso favorece a formação de um tipo específico de mão de obra, interessante aos empregadores e às expectativas neoliberais.

Por outro lado, a hegemonia, principalmente do EaD, parece indicar também que esse modelo configura uma proposta de formação para a assimilação dos formatos de educação superior, constituindo-se, no campo da subjetividade, a possibilidade exclusiva no

modo de acessar educação superior. A atrofia histórica dos cursos públicos e, diante do cenário que vivemos, dos cursos presenciais parece favorecer cada vez mais essa dinâmica, que tem projeção de se colocar como única. Vejamos a seguir, de forma mais ilustrativa, o que tem se sinalizado sobre esse fato.

4.4.1 Os cursos de Serviço Social em Santa Catarina durante o governo Bolsonaro

Durante o período da gestão do presidente Bolsonaro, houve crescimento exponencial nos cursos de Serviço Social. Durante o período do seu governo – 4 anos de presidência –, registra-se a criação de novos 31 cursos de Serviço Social (Quadro 3). Com exceção da Católica, em Joinville, que se caracteriza como sem fins lucrativos, os demais 30 cursos estão todos associados a IES privadas-mercantil.

Quadro 3 – Cursos de Serviço Social de Santa Catarina criados sob a gestão do governo Bolsonaro

Instituição (IES)	Sigla	Categoria Administrativa	Data do Ato de Criação da IES
Faculdade Estácio de Jaraguá do Sul (Estácio Jaraguá)	ESTÁCIO JARAGUÁ	Privada com fins lucrativos	08/03/2018
Faculdade INPG de Blumenau (FACINPG)	FACINPG	Privada com fins lucrativos	07/05/2018
Faculdade Metropolitana de Florianópolis (FAMEFLORIPA)	FAMEFLORIPA	Privada com fins lucrativos	28/06/2018
Faculdade Metropolitana de Palhoça (FAMEPALHOÇA)	FAMEPALHOÇA	Privada com fins lucrativos	30/07/2018
Faculdade Metropolitana de Itajaí (FIMT)	FIMT	Privada com fins lucrativos	10/08/2018
FACULDADE CAMPOS BELOS (UNICAMPO)	UNICAMPO	Privada com fins lucrativos	19/10/2018
Escola Superior de Tecnologia & Gestão de Santa Catarina (EST&G)	EST&G	Privada com fins lucrativos	28/12/2018
FACULDADE METROPOLITANA DE LAGES (FAMELAGES)	FAMELAGES	Privada com fins lucrativos	15/01/2019
Faculdade de Direito AVANTIS de Itapema (AVANTIS Itapema)	AVANTIS Itapema	Privada com fins lucrativos	03/06/2019
Instituto SOCIESC de Jaraguá do Sul (SOCIESC)	SOCIESC	Privada com fins lucrativos	04/07/2019
Faculdade UNISUL de Itajaí	-	Privada com fins lucrativos	10/09/2019
Faculdade CENSUPEG	-	Privada com fins lucrativos	12/09/2019

Faculdade Metropolitana de Joinville (FAMEVILLE)	FAMEVILLE	Privada com fins lucrativos	22/10/2019
Faculdade Pitágoras Unopar de Chapecó	-	Privada com fins lucrativos	18/03/2020
Faculdade SOCIESC de Educação de São Bento do Sul	-	Privada com fins lucrativos	07/08/2020
Centro de Ensino Superior SOCIESC de Jaraguá do Sul	-	Privada com fins lucrativos	21/08/2020
Instituto de Educação Superior Unisul de Itajaí	-	Privada com fins lucrativos	21/08/2020
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Chapecó (FACITEC)	FACITEC	Privada com fins lucrativos	18/10/2021
Faculdade Pitágoras de Concórdia	-	Privada com fins lucrativos	01/12/2021
Faculdade Filadelfia de Tecnologia (FAFILTEC)	FAFILTEC	Privada com fins lucrativos	07/03/2022
Faculdade Norte-Sul (FANS)	FANS	Privada com fins lucrativos	23/03/2022
Sustentare Escola de Negócios (Sustentare)	Sustentare	Privada com fins lucrativos	23/03/2022
Faculdade SOCIESC de Educação de Jaraguá do Sul	-	Privada com fins lucrativos	20/07/2022
Faculdade Uniavan Joinville (UNIAVAN)	UNIAVAN	Privada com fins lucrativos	05/08/2022
Instituto do Sul de Santa Catarina	-	Privada com fins lucrativos	19/10/2022
Escola Superior do Sul de Santa Catarina	-	Privada com fins lucrativos	09/11/2022
Faculdade Uniavan Rio do Sul (Uniavan)	Uniavan	Privada com fins lucrativos	11/11/2022
Faculdade Cognitivo (COGNITIVO)	COGNITIVO	Privada com fins lucrativos	21/11/2022
Faculdade SOCIESC de Educação de Itajaí	-	Privada com fins lucrativos	21/11/2022
Centro Universitário – Católica de Santa Catarina em Joinville (Católica em Joinville)	Católica em Joinville	Privada sem fins lucrativos	Sem menção de data no e-MEC
Faculdade Anhanguera Jaraguá do Sul	-	Privada com Fins lucrativos	Sem menção de data no e-MEC

Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, a ênfase privatista lucrativa evidenciada nos cursos de Serviço Social em Santa Catarina no período de Bolsonaro exacerba-se de acordo com interesses explícitos anunciados pelo seu governo. Destaca-se que a expansão ocorre com ênfase nas instituições mercantis em detrimento das públicas. O posicionamento do governo explícito em relação à educação, com ataques ideológicos à educação universitária pública e

cortes no orçamento destinado à educação já no primeiro ano de seu mandato[126]. Esse empreendimento do governo resultou na primeira grande manifestação organizada por estudantes em maio de 2019, os quais, além dos cortes, posicionavam-se contra os ataques astuciosos destinados às universidades públicas, que eram preferidas pelos afetos do governo, para criar uma narrativa desqualificadora de sua importância social, sob o discurso de que a universidade é elitista, um lugar promíscuo, inútil à sociedade, com ataques explícitos, principalmente, às áreas das humanidades.

De acordo com as informações apresentadas neste trabalho, em especial sobre o ensino superior, os ataques e narrativas proferidos levam a sugerir que eram realizados de forma projetada. Isso ocorria para fomentar e justificar o interesse em privilegiar o mercado educacional, acentuando sem precedentes a proposta neoliberal para a educação superior. Ainda é preciso mencionar que a gestão de Paulo Guedes, no Ministério da Economia, se desenhava em um discurso em desfavor do acesso da população aos bens sociais e econômicos. Recorda-se que a irmã no ministro, Elizabeth Guedes, se constitui como presidenta da Associação Nacional de Universidades Privadas (ANUP), importante representação em defesa dos grandes grupos econômicos que atuam na área da educação. Essa relação direta entre os interesses privados junto ao poder público, assim como retratado no caso do ministro da Educação de Temer, aparece também na gestão Bolsonaro e se materializa com a indicação de Elizabeth para o CNE no apagar das luzes do governo Bolsonaro, em novembro de 2022[127] – mais um exemplo que evidencia a direção do Estado imbricada com os *blocos no poder*.

[126] "Sobre a base de um orçamento achatado desde 2015, o governo Federal bloqueou 30% do orçamento geral das instituições, situação que, até o final de agosto de 2019 não havia sido revertida, provocando uma situação de iminente colapso orçamentário das maiores instituições, especialmente das mais antigas. Esse bloqueio, prenúncio de cortes futuros, se soma, por conseguinte, a um quadro em que inexistem recursos de investimentos, afetando sobretudo, a infraestrutura de ensino, pesquisa e extensão" (LEHER, 2019, p. 84).

[127] Informações disponíveis em: https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-nomeia-irm%C3%A3-de-paulo-guedes-para-%C3%B3rg%C3%A3o-ligado-ao-mec/a-63689655. Acesso em: 5 mar. 2023.

5 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA: UMA MERCADORIA DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS A SERVIÇO DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

O ambiente em que o Serviço Social catarinense se desenvolveu acompanhou os processos que foram sendo processados na educação superior, especialmente em Santa Catarina. Para elucidar, brevemente, situamos o cenário atual do estado disponível na plataforma de informações sobre o ensino superior, o e-MEC, correspondente ao ano de 2023 – acessado em 21 de março de 2023. Conforme informações, atualmente o número de IES de Santa Catarina totaliza 127 instituições ativas que foram criadas em Santa Catarina. Importante lembrar a presença de instituições que ofertam educação no estado, mas que pertencem a outros estados, não adentrando nessa contabilização.[128]

Tabela 1 – Número de IES de Santa Catarina ativas[129]

Categoria administrativa	Número
Privada com fins lucrativos	76
Privada sem fins lucrativos	40
Pública federal	4
Pública estadual	3
Pública municipal	3
Especial	1
Total	127

Fonte: elaboração própria baseada nos dados do e-MEC

Vale destacar que, de acordo com o movimento histórico identificado, e reconhecendo o processo de crescimento do ensino superior privado lucrativo, foi possível observar, de acordo com a Tabela 2, o *número de IES privadas lucrativas criadas em Santa Catarina*. Nos anos 1990, foram criadas seis IES privadas lucrativas: uma em 1994, duas em 1998 e três em 1999. Na década dos anos 2000, foi possível identificar a criação de quatro IES, sendo seis em 2001 e sete em 2002. Esse período contou com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, iniciada em 1994.

[128] No caso da tabela que segue, as informações correspondem exclusivamente às instituições pertencentes, criadas em Santa Catarina. Como dito, há outras instituições atuando no estado, mediante a oferta de cursos, como foi possível observar no capítulo anterior em que o curso de Serviço Social é ofertado, majoritariamente, por instituições externas ao estado, atuando mediante a oferta em diferentes polos de ensino.
[129] De acordo com informações colhidas no e-MEC, em 21 mar. 2023.

Ainda nos anos 2000, em 2003, foram criadas quatro; entre 2004 e 2005, foram criadas duas em cada ano; em 2007 uma; em 2008 registram-se três; e em 2009 mais uma. Na entrada dos anos 2010, foi possível identificar o registro de cinco IES em 2011. Com isso, totaliza-se a criação de 16 IES privadas lucrativas no estado durante o governo Lula da Silva. Com Dilma Rousseff, registraram-se duas IES. Sob o governo Temer, intensificou-se a criação de novas instituições privadas lucrativas, resultando em dez IES em seu governo: sendo três em 2017 e sete em 2018.

O maior registro acontece sob o governo Bolsonaro, que totalizou a criação de 22 IES: seis em 2019; quatro em 2020; duas em 2021; e dez em 2022. É possível visualizar melhor na Tabela 2:

Tabela 2 – Número IES privadas lucrativas criadas em Santa Catarina a partir de 1990[130]

Década/número	**Ano**	**Número IES criadas**	**Presidente da República**
Anos 1990	1994	1	Itamar Franco
	1998	2	FHC
	1999	3	FHC
Anos 2000	2000	4	FHC
	2001	6	FHC
	2002	7	FHC
	2003	4	Lula da Silva
	2004	2	Lula da Silva
	2005	2	Lula da Silva
	2007	1	Lula da Silva
	2008	3	Lula da Silva
	2009	1	Lula da Silva
Anos 2010	2011	5	Lula da Silva
	2016	02	Dilma Rousseff
	2017	03	Michel Temer
	2018	07	Michel Temer
	2019	06	Jair Bolsonaro
Início anos 2020	2020	04	Jair Bolsonaro
	2021	02	Jair Bolsonaro
	2022	10	Jair Bolsonaro
Total		75	

Fonte: elaboração própria com base nos dados do e-MEC

[130] De acordo com informações colhidas no e-MEC, em 21 mar. 2023.

Conforme é possível examinar com maior detalhamento no Apêndice B – *Todos os cursos de Serviço Social em Santa Catarina* –, a participação das instituições privadas sem fins lucrativos vai diminuindo com o passar dos anos. Desde 2017 não houve a criação de nenhuma instituição. Em se tratando de instituição pública, as últimas registradas foram: a Academia Judicial do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (AJ), em 2017, e a Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina (FAPOM), em 2012, ambas públicas estaduais e, em 2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – pública federal.

De acordo com a organização acadêmica, as instituições de ensino em Santa Catarina correspondem quantitativamente aos seguintes resultados:

Tabela 3 – Organização acadêmica das IES de Santa Catarina[131]

Organização acadêmica	**Número**
Faculdade	91
Centro Universitário	19
Universidade	13
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	2
Instituição Especialmente Credenciada para oferta de cursos *lato sensu*	1
Escola de Governo	1
Total	127

Fonte: elaboração própria baseada nos dados do e-MEC

Em relação à organização acadêmica, chama a atenção o fato de que nenhuma das novas instituições privadas lucrativas oferta educação superior constituída academicamente como *universidade*, o que reforça a perspectiva de educação a partir da relação custo e lucratividade, já que os custos, inclusive com docentes, no caso das instituições universitárias, são maiores. Diferentemente, aquelas constituídas como *universitárias* (UFSC, UNIVALI, UDESC, UNIVILLE, UNISUL, UNOESC, FURB, UNESC, UNOCHAPECÓ, UNIPLAC, UNIC, UFFS e UNIARP), situam-se como instituições públicas federais, pública estadual ou

[131] De acordo com informações colhidas no e-MEC, em 21 mar. 2023.

municipal, ou privada sem fins lucrativas (estas últimas associadas ao sistema ACAFE) – validando o entendimento. A UNISUL, atualmente, compõe os negócios educacionais.

Um olhar sobre os dados mais recentes do ensino superior brasileiro mostra que a formação superior no país ainda se concentra com forte expressão nesse tipo de instituição, ou seja, faculdades. As notas estatísticas do INEP (2020[132]) demonstram que a rede de educação superior brasileira conta com mais de 2.000 instituições na modalidade de faculdade. Quanto à organização acadêmica, é possível identificar que o Brasil contou, no mesmo ano, com 198 universidades, sendo 108 públicas (49 nas capitais e 59 no interior) e 90 privadas (38 nas capitais e 52 no interior). No caso das faculdades, o país contou com 2.076 IES (sendo 683 concentradas nas capitais e 1.393 no interior), destas 143 eram públicas (com 19 nas capitais e 124 no interior) e 1.933 privadas (664 nas capitais e 1.269 no interior). A participação das faculdades no interior é um dado relevante porque demonstra a intensa participação dessa forma de organização acadêmica na oferta de ensino superior para a população que está distante da capital ou que não possui condições de frequentar o ensino nelas.

Não é possível aprofundar o assunto, mas é importante sinalizar que, do total de faculdades, 1.933 estão na rede privada, o que retrata os traços privatistas do ensino superior brasileiro com alcance da formação por meio de faculdades, diferentemente quando se trata de organização do tipo de universidade, ficando majoritariamente pública. No caso da modalidade faculdade, os dados do INEP apontaram uma concentração de 88,4% de instituições na rede privada. Destaca-se ainda que os dados do INEP (2020) demonstram que em 2019 havia 2.608 instituições de ensino superior no país, das quais 302 eram públicas e 2.306 privadas. As públicas estiveram presentes com 99 instituições nas capitais e 203 no interior. No caso das privadas, participaram na oferta de ensino superior com 2.306 instituições nas capitais e com 1.487 IES no interior.

Para situar rapidamente e compreender a existência de um número tão expressivo de faculdades no contexto brasileiro do ponto de vista formal junto ao MEC, é preciso dizer que o modelo de educação superior vigente no Brasil, de acordo com 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", o credenciamento das IES no quesito organização acadêmica ocorrerá como faculdade, centro universitário e universidade. Conforme o Art. 15,

[132] Informações disponíveis em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 16 fev. 2021.

§ 1º: “As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades” e § 2º “A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de recredenciamento por IES já credenciada.”

No que tange a diferenças entre faculdade, centro universitário e universidade e o processo de reconhecimento para tal, o Art. 16 do referido decreto reconhece como centro universitário quando: a) um quinto do corpo docente estiver dedicado em regime de tempo integral; b) um terço dos professores possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; c) não menos que oito cursos de graduação terem reconhecimento e obtenção de conceito satisfatório; d) possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; e) possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; f) terem obtido Conceito Institucional (CI) maior ou igual a quatro na avaliação realizada pelo Inep; e g) não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contados a partir da data de publicação do ato que penalizou a IES. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDBN, universidades são:

> [...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Podem ser recredenciadas como universidades as IES privadas que contemplem as seguintes requisições (além de outros aspectos gerais): a) um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; b) um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; c) no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; d) possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; e) possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; f) terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa *in loco* realizada pelo INEP; g) oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo

Ministério da Educação; e h) não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contados da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Desse modo, a constituição e manutenção das instituições nos marcos de um centro universitário e de universidade requerem a garantia de corpo docente dedicado integralmente às atividades acadêmicas, com mínimos de docentes com qualificação de mestrado e doutorado, a prática de extensão e pesquisa, entre outros fatores explicitados no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 – e isso pode revelar que no âmbito da lucratividade que a condição de universidade parece não favorecer os objetivos, dado o fator de oneração, bem como a complexidade implicada no ensino em si, que incorpora, além de tantos fatores, a inclusão de pesquisa e extensão.

Atualmente, o estado de Santa Catarina conta com quatro universidades públicas (duas na capital (UDESC e UFSC) e duas em outras cidades do estado (UFFS em Chapecó e FURB em Blumenau – que são importantes centros econômicos de Santa Catarina) e nove privadas sem fins lucrativos em diferentes regiões do estado.

Na modalidade faculdade, identificou-se, na capital, a presença de uma pública (Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina – FAPOM) e 15 privadas (dividindo-se entre 12 lucrativas e 3 sem fins lucrativos). Importante ainda destacar que, na totalidade, Florianópolis abriga 21 das instituições de ensino do estado. Esses dados já configuram a expansão do ensino superior público com a UFSC[133] e a UDESC[134], somados à criação da USJ[135] e da UFFS, e da presença de instituições privadas-lucrativas, que, como trataremos um pouco mais adiante, são responsáveis pela crise que afetou o Sistema ACAFE a partir dos anos 1990, conforme Silva (2013).

Outrossim, é imperativo mencionar que a UFSC e a UDESC possuem outros *campi*, externos à capital. Também ampliam sua atuação no estado com a oferta de cursos de graduação de forma não presencial, com polos de ensino à distância que se espalham pelo estado, não tão intensamente como é a participação das instituições privado-lucrativas na oferta dessa modalidade. O fato é que se o EaD é uma expressão importante da atuação das

[133] A UFSC atualmente conta com *campi* nas cidades de Florianópolis, Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. Informações disponíveis em: https://estrutura.ufsc.br/campi/. Acesso em: 22 fev. 2021.
[134] A UDESC atualmente conta com *campi* nas cidades de Florianópolis (Campus I), São Bento do Sul e Joinville (Campus II), Lages (Campus III), Chapecó e Pinhalzinho (Campus IV), Ibirama e Balneário Camboriú (Campus V), Laguna (Campus VI) (UDESC, 2023).
[135] Destaque ao fato de que a prefeitura de São José anunciou em 2021 o fechamento da instituição. Isso ocorreu após recomendação do Ministério Público do estado de Santa Catarina.

instituições de ensino privado-lucrativas na participação no ensino superior (o que é um retrato emblemático no Serviço Social catarinense), ele não passa ileso às universidades públicas e às privadas sem fins lucrativos, que são convocadas "[...] a dar suporte acadêmico-institucional, mediante seu prestígio de fazer ciência, a uma modalidade de educação aparentemente democrática" (KATO *et al.,*2010, p. 18).

Souza, Júnior e Floresta (2010, p. 7) analisam que isso é "expressão de um novo paradigma instrumental para a esfera educacional, colocado a um sistema tecnológico". Kato *et al.* (2010, p. 17) corroboram com esse pensamento e formulam a ideia de "um novo paradigma de políticas públicas", legitimado por artifícios "legais, políticos e ideológicos", que, segundo os autores, configura processos de diversificação da sua dinâmica de oferta do ensino superior, disseminada tanto nos sistemas públicos quanto privados. Esse fenômeno conduz a um acervo de desdobramentos que afetam consideravelmente o ensino superior.

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP (2017, não paginado), alguns dados relativos ao EaD são consideravelmente importantes:

> Em 2007, a modalidade a distância representava 7,0% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. A modalidade presencial apresenta o 2º ano de queda no número de matrículas.

O censo do INEP (2021) apresenta que a evolução das matrículas na rede privada de ensino superior em 2021, na modalidade EaD, cresceu 51% em relação a 2011. Isso significa que na rede privada de ensino, em 2021, registraram-se 3.544.149 matrículas na modalidade EaD, enquanto na modalidade presencial foram 3.363.744.

Conforme a *Razão entre matrícula na rede privada e matrícula na rede pública em cursos presenciais, por Unidade da Federação – Brasil 2021*, os dados do INEP (2021) apontam que:

> Em São Paulo, há 3,5 alunos na rede privada para cada aluno na rede pública, maior relação entre todas as UFs. Em 5 delas, essa relação é igual ou superior a dois alunos em favor da rede privada. Nos estados de Roraima, Amapá, Paraíba, Tocantins e Rio Grande do Norte há mais alunos na rede pública do que na rede privada (Acre, Alagoas e Mato Grosso do Sul tem a relação de 1 para 1). (INEP, 2021, p. 34).

Santa Catarina encontra-se no contexto das cinco primeiras, em que e*m 5 delas, essa relação é igual ou superior a dois alunos em favor da rede privada* (INEP, 2021, p. 34).

Diante desses aspectos que concernem à educação superior no estado catarinense, como já apresentado, os primeiros elementos reflexivos e aproximativos ocorreram nos

trabalhos precedentes e serviram de impulso para o trabalho desta tese. Trata-se do fenômeno observado e registrado, especialmente, nas últimas duas décadas e que, aparentemente, se radicalizam nos últimos anos: o fenômeno de concentração e da centralização no mercado da educação superior que se exemplifica nos grandes conglomerados educacionais, partícipes de um processo de financeirização no escopo das bolsas de valores – que também se associa ao uso das tecnologias de informação. Entende-se que esse fenômeno que se avulta nas últimas décadas é uma das chaves explicativas sobre o cenário do ensino superior, especialmente quando estamos falando dos cursos de Serviço Social em Santa Catarina, preocupação primária deste estudo.

É de importância reconhecer o fenômeno observado em diferentes experiências pelo país, seja em razão de adaptação dos cursos/instituições não lucrativas que se voltam aos mecanismos contidos na concorrência de mercado que afetam, inclusive, a alteração de sua perspectiva ideológica para adaptar-se aos processos sociais vigentes, seja por conta do fechamento do cursos – evidenciado também no caso do fechamento do Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da PUC/RS, programa histórico, com alto nível de reconhecimento pela CAPES.

O debate sobre grandes negócios na área da educação se explicita para além dos estudos acadêmicos, tornando-se matéria universal na mídia, mas nem sempre com a profundidade de reflexões necessárias para a compreensão das contradições que estão postas quando se refere a um direito – como no caso da educação – porém condicionada ao formato da mercadoria, a qual é partícipe do empreendimento de gigantes da economia. O Serviço Social catarinense não ficou despercebido – como estamos tentando demonstrar – das ambições do mercado educacional, e compartilha com outras áreas profissionais, do oportunismo desses conglomerados que buscam efetuar sua hegemonia.

E isso se conecta diretamente aos fatores que Carcanholo (2008) identificou na crise dos anos 1970-1980, que encontrou na expansão do capital fictício um dos aspectos de resposta à crise. Desse modo, a participação da financeirização avulta-se estrategicamente como mecanismo para a lucratividade capitalista, a educação digital é matéria dessa alçada processada pelo capital, explícita no cenário da formação dos cursos de Serviço Social na realidade catarinense, conforme pretende-se em seguida demonstrar.

5.1 OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA: UM PRODUTO DOS CONGLOMERADOS EDUCACIONAIS

As IES presentes no estado de Santa Catarina com cursos de graduação de Serviço Social, a partir da configuração do cenário identificado, principalmente a partir dos anos 2010, revelam a associação ao fenômeno que ocorre na educação superior brasileira e que se identifica como predominante no Serviço Social catarinense, que é a conjugação aos conglomerados educacionais financeirizados, que se realizam na oferta de produtos digitais.

As informações do INEP referentes aos dados do ensino superior do ano 2021 apontam quais são as maiores instituições de educação superior, considerando o número de matrículas em EaD. Das 20 instituições assinaladas, apenas uma é estadual, as demais – portanto, 19 instituições – são da iniciativa privada.

De acordo com as informações do INEP (2021), as 20 maiores instituições são: Centro Universitário Leonardo da Vinci (537.524 matrículas), Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (449.741 matrículas), Universidade Estácio de Sá (310.152 matrículas), Universidade Cesumar (264.672 matrículas), Universidade Paulista (262.794 matrículas), Centro Universitário Internacional (205.065 matrículas), Universidade Anhanguera (197.968 matrículas), Universidade Cruzeiro do Sul (95.079 matrículas), Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (86.178 matrículas), Centro Universitário FAEL (79.521 matrículas), Universidade Cidade de São Paulo (63.186 matrículas), Centro Universitário Estácio de Santa Catarina (61.087 matrículas), Universidade Nove de Julho (59.392 matrículas), Universidade Anhembi Morumbi (49.167 matrículas), Universidade de Franca (47.242 matrículas), Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (estadual, com 42.828 matrículas), Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN) (42.576 matrículas), Centro Universitário FACVEST (27.707 matrículas), Centro Universitário Maurício de Nassau (26.482 matrículas) e Universidade Santo Amaro (29.948 matrículas).

Dessas grandes instituições com maior número de matrículas no cenário nacional de 2021, 10 oferecem curso do Serviço Social em Santa Catarina – conforme as informações colhidas junto ao e-MEC de instituições com o curso criado/iniciado a partir dos anos 2010)[136], sendo eles: Estácio de Sá, Estácio Ribeirão Preto, UNIFRAN, UNICESUMAR,

[136] Conforme é possível identificar na plataforma e-MEC, os cursos são sinalizados com datas diferentes, sendo duas referências: a) “data do ato de criação” e b) “data do início do funcionamento”. Consideraremos para a informação em tela que uma ou outra data referente ao curso se encontra no período iniciado nos anos 2010.

UNIASSELVI, UNICSUL, UNINTER, Estácio de Sá Santa Catarina, UNIFACVEST e UNIFAEL.[137]

O dinamismo das operações de mercado associadas às empresas educacionais é um elemento importante ao se falar da financeirização da educação. A Uniasselvi, instituição que contou com o maior número de estagiários em Serviço Social nos anos 2018 e 2019, com oferta do curso na modalidade EaD, é um exemplo desse fenômeno "da educação que vai à bolsa de valores". Registrou-se, no em 2012, sua aquisição pelo então maior grupo educacional do país, a Kroton Educacional, que foi avaliada no mesmo ano por R$ 510 milhões de reais. Três anos mais tarde, o grupo é comprado por R$ 1,1 bilhão de reais pelos fundos *Vinci Partners* e *Carlyle* (MANFROI; RODRIGUES; CARAVACA, 2021).

A Uniasselvi potencializou o seu mercado no ambiente favorecido pela pandemia de covid-19 e oportunizou a abertura de oferta pública em ações na Nasdaq, em Nova York. A atividade foi realizada no dia 18 de setembro de 2020 pela Vitru Educação (grupo que controla a Uniasselvi)[138]. Conforme foi possível observar com as informações contidas no Quadro 2 – Cursos de Serviço Social criados nos anos 2010, o Serviço Social catarinense, ao longo dos anos, foi se configurando como produto desses grupos, além da Uniasselvi, a Vitru também controla a Unicesumar, Unidante e Uninter.

A Vitru Educação esteve em primeiro lugar em 2021 na seleção das *20 maiores instituição de ensino superior em número de matrículas em cursos de graduação a distância*, conforme informações do INEP (2022). Nesta lista, ainda foi possível observar que o Centro Universitário Leonardo da Vinci totalizou 537.524 matrículas. A UNICESUMAR apareceu também em quarto lugar, com 264.672 matrículas. A UNINTER também contribuiu com a expressiva presença da Vitru na lista, registrando presença, no sexto lugar, com 205.065 matrículas em cursos EaD.

A Vitru, com capital de ações na bolsa de valores NASDAQ (*National Association of Securities Dealers Automated Quotations*[139]), conforme informações disponíveis no endereço da companhia de ações[140], possui valor de mercado de 800,07 milhões de dólares, o equivaleria a mais de 4 bilhões de reais.

---

[137] Dentro da lista das 20 maiores instituições do ramo privado na educação, foi possível identificar as instituições UNIP, ANHANGUERA e UNOPAR, que adentraram no estado antes do ano 2010 e no levantamento sobre o estágio em Serviço Social apareceram como instituições que possuíam estagiários à época.

[138] Disponível em: https://www.nsctotal.com.br/colunistas/pedro-machado/dona-da-uniasselvi-abre-capital-em-bolsa-de-valores-dos-estados-unidos. Acesso em: em: 1º mar. 202.

[139] Sistema de Cotação Automatizada da Associação Nacional de Corretores de Títulos.

[140] Disponível em: https://br.advfn.com/bolsa-de-valores/nasdaq/VTRU/cotacao. Acesso em 22 mar. 2023.

De acordo com o conteúdo disponível em seu endereço eletrônico[141], a gigante da educação se apresenta com o seguinte conteúdo:

> Não é à toa que nosso nome é inspirado em uma das mais importantes obras de Da Vinci – O Homem Vitruviano –, que mudou o futuro da humanidade com contribuições nas mais diversas áreas do saber. Vitru também tem a ver com vidro, com a nossa transparência nas relações a distância, refletindo cada aluno para uma educação mais assertiva.
> Trazemos modelos de aprendizado flexíveis, que respeitam e se adaptam à trajetória única do estudante. Disponibilizamos cursos EAD 24 horas por dia e presenciais sempre que cada um dos nossos mais de 700 mil alunos precisa. De norte a sul, de leste a oeste. Estamos por todos os lados.
> É este estímulo que faz a diferença e torna experiências mais acolhedoras e possíveis de serem completadas. Equilibrar o lado humano e as plataformas tecnológicas é a fórmula para destravar o potencial de cada um.

Segundo o site Valor Econômico[142], a Vitru mantém expectativa de crescimento de estudantes nos cursos EaD: "Vitru estima crescimento de 18% no número de calouros no EAD, sem precisar baixar preço". Conforme a notícia:

> O modelo de cursos semi-presenciais, com aulas nos polos uma a duas vezes por semana, da Uniasselvi, é um dos motivos para que haja demanda e não seja preciso baixar preço para atrair calouros.
> [...]
> Ao contrário do que ocorre no setor, a Vitru, dona da Uniasselvi e UniCesumar, está conseguindo matricular novos alunos de cursos a distância sem conceder descontos.
> A companhia estima um aumento de 18% no volume de matrículas na graduação on-line. "Já há algum tempo, conseguimos aumentar o preço. Nosso preço de entrada é menor, mas não damos desconto sobre o ano anterior", disse Pedro Graça, que divide a presidência da Vitru com William Matos.

A Kroton Educacional compõe o grupo Cogna Educacional e atua no ramo da educação superior. Uma matéria da Folha de São Paulo registrou as dez maiores empresas de ensino superior no país no ano de 2017, a Kroton – considerando as principais marcas: Anhanguera, Unopar (com relevante participação nos registros de estágio e Serviço Social em Santa Catarina nos anos 2018 e 2019) e Pitágoras –, portanto, ficou em primeiro lugar, considerando sua estimativa de receita líquida em 5.380, 36 milhões de reais e com 841,3 mil matrículas de graduação presencial e EaD. Na lista divulgada pelo INEP das maiores instituições, como visto, ficou em segundo lugar em total de matrícula EaD (449.741 matrículas). De acordo com as informações disponibilizadas no Valor Econômico, o Grupo Cogna possui o valor de mercado 4,18 bilhões de reais.

---

[141] Disponível em: https://www.vitru.com.br/. Acesso em: 22 mar. 2023.
[142] Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2023/03/16/vitru-estima-crescimento-de-18-pontos-percentuais-no-nmero-de-calouros-no-ead-sem-precisar-baixar-preo.ghtml. Acesso em: 22 mar. 2023.

No endereço eletrônico da Kroton Educacional[143], foi possível identificar algumas informações disponibilizadas pela empresa, que demonstrou a dinamicidade dos negócios congregando tecnologia, relações internacionais, financeirização, as fusões entre diferentes segmentos, etc.:

> No início dos anos 2000 e com a mudança do marco regulatório do setor de educação, surge a primeira Faculdade Pitágoras, com novo sistema de ensino e uma metodologia exclusiva criada em parceria com uma das maiores companhias de educação do mundo – a Apollo International, com sede no Estado do Arizona, nos Estados Unidos da América. Tal parceria durou até 2005 quando a Apollo International decidiu vender sua participação aos fundadores. [...]
> O ano de 2007 ficou marcado pela abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa, com o nome Kroton Educacional (KROT11), possibilitando a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento da Companhia. Já em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro de um dos maiores fundos de private equity do mundo, a Advent International, que a partir de então compartilharia o controle da Companhia com os sócios fundadores.
> [...]
> 2012: em abril Kroton Educacional adquire o Centro Universário Cândido Rondon (Unirondon). Em maio, realiza a aquisição da Uniasselvi, fortalecendo sua liderança na Educação a Distância.
> [...]
> 2013: Expansão de 40 novos Polos de Graduação a Distância da Unopar. Anunciado acordo de associação entre a Kroton e a Anhaguera, para formar a maior empresa de educação do mundo.
> 2014: Aprovação da fusão com a Anhanguera, tornando a Kroton a maior empresa educacional do mundo em termos de valor de mercado e alunos.
> Desenvolvimento do novo modelo acadêmico, Kroton Learning System 2.0, trazendo mais tecnologia e inovação.
> Lançamento do piloto do nosso canal de empregabilidade, o canal Conecta.
> [...]
> 2018: Criação da Saber, holding de Educação Básica.
> Anunciada a associação entre Kroton e Somos. A Somos Educação, atua no mercado de educação básica com escolas próprias, cursos pré-vestibulares e idiomas, além de sistemas de ensino e livros. É dona das editoras Ática, Scipione e Saraiva, do Anglo, da escola de inglês Red Ballon, entre outros negócios.

Outro exemplo do que temos tratado aqui se refere a outro grande grupo do ramo da educação, a Yduqs, que na educação superior incorpora, principalmente, o Grupo Estácio, que também aparece com instituições com oferta do curso de Serviço Social no estado. A Estácio esteve em segundo lugar no *ranking* divulgado pela Folha de São Paulo, com estimativa de receita líquida de 3.379 milhões de reais e 441,7 mil matrículas. No ano de 2021, os dados revelados pelo INEP (2022) apresentaram a Universidade Estácio de Sá, em segundo lugar em número de matrículas em cursos de graduação em EaD, com 310.152 mil matrículas. Ainda nesse *ranking* aparecem, como já demonstrado anteriormente, o Centro Universitário Estácio

[143]Disponível em https://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/conteudo_pti.asp?idioma=0&conta=45&tipo=34096 . Acesso em: 17 mar. 2023.

de Ribeirão Preto, com 86.178 mil matrículas, e o Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, com 61.087 mil matrículas. De acordo com o Valor Econômico[144], a YDUQS Participações S.A. possui um valor de mercado de 2,34 bilhões de reais.

Conforme disponível em seu endereço eletrônico[145], a Yudqs destaca:

> Somos um grupo de tecnologia e serviços em educação. Nosso trabalho é o de promover um salto de qualidade para o ensino universitário no Brasil.
> Com uma forte apropriação da cultura digital, e por meio do desenvolvimento de metodologias e de conteúdos que refletem os desafios e as necessidades do nosso tempo, oferecemos educação superior de qualidade para pessoas de todas as classes sociais, em todo o país, e ao longo de toda a sua vida adulta.
> Nos constituímos como sociedade anônima de capital aberto em 2007, entretanto algumas instituições que hoje compõem o grupo têm mais de 50 anos de tradição e excelência em ensino. Estamos listados no Novo Mercado da B3 sob o código de negociação "YDUQ3".
> MISSÃO
> Transformar a educação no Brasil a partir do uso intenso de tecnologia para apoiar o desenvolvimento de jovens e adultos de todas as classes, do Oiapoque ao Chuí, com práticas sustentáveis para todos os nossos públicos.
> PLATAFORMA DE ENSINO
> Estamos presentes em todo o território nacional e contamos com mais de 1 milhão de alunos. Somos uma das organizações que mais inova e cresce no país, por meio da expansão do nosso ensino e pelo ingresso de novas instituições e negócios ao grupo.
> Estamos estruturados em três grandes unidades de negócio – Ensino Presencial, Digital e Operações premium – e contamos com uma equipe corporativa multidisciplinar, que reúne, entre outras atividades, as de Finanças, Marketing, TI e Gente & Gestão.
> Temos a EnsineMe, unidade de conteúdos e metodologias digitais e coloca a Yduqs na dianteira da pesquisa, desenvolvimento e produção de conhecimento para nossos cursos.

No que concerne à divulgação da Estácio[146], a Yudqs[147] a apresenta:

> A Estácio é um dos maiores players do ensino superior brasileiro e, desde 1970, sinônimo quando falamos de acesso das classes CDE a uma educação de excelência. A maior parte dos seus alunos é o primeiro da família a ingressar no ensino superior. Hoje, está em plena expansão com seu ensino digital, presente em todos os municípios brasileiros com mais de 50 mil habitantes. Além disso, possui um dos mais sólidos e atuantes programas de responsabilidade social do país e apoia projetos nas áreas de educação, cultura, esporte e cidadania.

---

[144] Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/valor-empresas-360/yduqs/. Acesso em: 19 mar. 2023.
[145] Disponível em https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idMateria=8c16R/2ncwo0A0W4+5xS/Q==. Acesso em: 19 mar. 2023.
[146] De acordo com as informações compartilhadas em seu endereço eletrônico, a Estácio de Sá recupera sua história: 2007: abertura de capital na Bolsa de Valores. 2013: a Estácio amplia o Ensino Digital e também consolida sua presença em São Paulo, com a aquisição da UniSeb. Além disso, chega a Brasília e realiza mais uma aquisição em Santa Catarina. 2019: mais de 8.000 docentes, mais de 90 unidades, sendo 49 faculdades credenciadas e 11 centros universitários e ainda a segunda maior empresa de educação do país, com mais de 500 mil alunos. 2020: a Estácio atinge o marco de mais de 1.000 polos de educação à distância que passa a se chamar Graduação Digital. Disponível em: https://estacio.br/a-estacio/sobre-a-estacio. Acesso em: 17 mar. 2023.
[147] Disponível em: https://www.yduqs.com.br/show.aspx?idMateria=8c16R/2ncwo0A0W4+5xS/Q==. Acesso em: 19 mar. 2023.

Os negócios educacionais que se revelam na financeirização do ensino superior marcam esse período e penetram na realidade do Serviço Social catarinense pelas vias das instituições de ensino privado-lucrativas. Na década dos anos 2010, é possível identificar os desdobramentos da concentração das empresas educacionais, também através da incorporação de instituições de ensino vinculadas ao Sistema ACAFE, como é o caso da UNISUL, que, depois da crise pela qual passou e de um longo debate jurídico, se tornou parte do grupo Ânima[148]. Esta instituição teve seu curso histórico de Serviço Social presencial na cidade de Tubarão, extinto, mantendo-se apenas com o curso EaD/semipresencial no Campus Pedra Branca. Além da UNISUL, também foi possível identificar que a Ânima conta com outras instituições no estado, como o Centro Universitário Sociesc, que tem como seu mantenedor o Instituto de Educação e Cultura S/A (IEDUC), que mantém sob sua tutela o total de 18 instituições de ensino[149].

Para validar o que temos assinalado sobre o processo de concentração e dinamicidade que envolve os negócios educacionais – do qual o Serviço Social catarinense é partícipe –, incorpora-se a informação de que a Universidade de Salvador (UNIFACS), com oferta de vagas autorizada pelo MEC, conforme tabela – estava sob o domínio da Rede *Laureate International Universities*. As informações contidas no jornal Valor Econômico publicitam a compra de todos os ativos brasileiros pela Ânima, que eram associados à *Laureate*[150]. De acordo com a matéria:

> A Ânima, um dos maiores grupos de educação superior do país, informou que a aquisição de todos os ativos brasileiros do grupo Laureate foi aprovada sem restrições pela Superintendência-Geral do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade).

---

[148] Conforme informações disponíveis em: https://animaeducacao.com.br/unisul-passa-a-ser-integralmente-uma-instituicao-da-anima-educacao/, acesso em: 12 mar. 2021 e em: https://mpsc.mp.br/noticias/mpsc-acompanha-transacao-entre-unisul-e-grupo-anima-para-defender-a-continuidade-da-atividade-educacional-no-estado. Acesso em: 12 mar. 2021.

[149] Conforme informações disponíveis em: https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MjMyNjE=. Acesso em: 18 mar. 2023.

[150] Com poucas informações públicas sobre a Laureate International, foi possível identificar na plataforma Wikipedia que: "Laureate International Universities (acrônimo LIU) é uma rede global de instituições acadêmicas privadas, criada em 1998 e sediada em Baltimore, Maryland, nos Estados Unidos. Reúne 80 instituições de educação, dentre universidades, faculdades, centros universitários, institutos, academias, escolas e ensino online localizadas em cerca de 25 países, principalmente na América Latina, Estados Unidos, Sudeste Asiático, Europa Ocidental, China, Austrália e Oriente Médio com cerca de 470 mil estudantes e mais de 50 mil colaboradores. Suas instituições associadas oferecem centenas de cursos focados em graduação, mestrado, e doutorado em áreas como arquitetura, arte, negócios, artes culinárias, design, educação, engenharia, ciências da saúde, gestão de hospitalidade, tecnologia da informação, direito e medicina. O Brasil lidera o grupo em números de participação, com 12 instituições integrantes, seguido da Espanha com oito instituições e do Chile com seis instituições. Acesso em: 18 mar. 2023.

> [...]
> O contrato de compra da Laureate, dona da Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo, e de cerca de outras dez instituições de ensino pelo país, foi assinado no início de novembro, em uma transação de cerca de R$ 4,4 bilhões. 151

O Valor Econômico divulga a Ânima Holding S.A.[152] com valor de mercado de 1,6 bilhões de reais. No *ranking* apresentado pela Folha de São Paulo, a empresa (por meio das IES São Judas e UniBH) esteve em oitavo lugar em número de matrículas e contava, na época, com estimativa de receita de 981,80 milhões de reais.

Conforme informações no próprio endereço eletrônico da Ânima[153]:

> A Ânima Educação é uma das maiores organizações educacionais privadas de ensino superior do País, tanto em termos de receita como em número de estudantes matriculados. Em dezembro de 2020, o Ecossistema Ânima soma cerca de 140 mil estudantes, com instituições localizadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Bahia e Sergipe.
> Somos uma organização com um posicionamento diferenciado quando comparada a outras empresas do setor, inclusive às companhias educacionais de capital aberto. Isso porque conseguimos conciliar escala com oferta de ensino de alta qualidade, comprovado por meio de indicadores do MEC.
> Com quase duas décadas de experiência no setor de ensino superior brasileiro, a Ânima reúne doze Centros Universitários: (i) dois em Belo Horizonte/MG (Una e UniBH); (ii) um em Bom Despacho/MG (Una); (iii) um em Betim/MG (Una); (iv) um em Uberlândia/MG (Una); (v) dois em Curitiba/PR (Unisociesc e Unicuritiba); (vi) um em Joinville/SC (Unisociesc); (vii) um em Blumenau/SC (Unisociesc); (viii) um em Santos/SP (São Judas – Campus Unimonte); (ix) um em Paripiranga/BA (Ages); e (x) um em Guanambi (Unifg).
> A Universidade São Judas Tadeu (São Judas) na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo e campus fora de sede na cidade de Cubatão, Estado de São Paulo;
> Outras Faculdades, nas cidades de (i) Conselheiro Lafaiete; Contagem, Divinópolis, Pouso Alegre, Itabira, Sete Lagoas e Vespasiano (localizadas no Estado de Minas Gerais); (ii) Itumbiara, Catalão, Jataí (localizadas no Estado de Goiás); (iii) Balneário Camboriú, Florianópolis, Itajaí, Jaraguá do Sul e São Bento do Sul (localizadas no Estado de Santa Catarina); (iv) Lagarto (localizada no Estado do Sergipe); (v) Tucano, Jacobina e Senhor do Bonfim (localizadas no Estado da Bahia).
> Mais do que isso, o portfólio da Ânima inclui também a HSM, a HSM University, a EBRADI (Escola Brasileira de Direito), a Le Cordon Bleu – São Paulo, a SingularityU Brazil, a Inspirali, o Instituto Ânima e a Medroom. A HSM é uma plataforma de soluções educacionais integradas que promove a atualização e o desenvolvimento de executivos e gestores em todo o Brasil por meio de produtos customizados que privilegiam o aprendizado, a troca de experiências e o networking. A EBRADI é uma marca da Ânima, lançada no fim de 2016, para oferecer ensino e capacitação jurídica on-line para todo o país. Seu portfólio inclui cursos de pós-graduação e extensão em Direito, além de cursos preparatórios para o exame da OAB, tendo professores que são referências do País em seus segmentos. Já o Le Cordon Bleu – São Paulo é o primeiro instituto no Brasil da famosa escola francesa de artes culinárias.

---

[151] https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/04/25/aquisicao-da-laureate-pela-anima-e-aprovada-pelo-cade-sem-restricoes.ghtml. Acesso em: 18 mar. 2023.
[152] Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/valor-empresas-360/anima/. Acesso em: 19 mar. 2023.
[153] Disponível em: https://ri.animaeducacao.com.br/show.aspx?idCanal=NeeBu1Wsd1UlE9vJaj6abw==. Acesso em: 19 mar. 2023.

Outra empresa relevante no mercado da educação é a Cruzeiro do Sul Educacional S.A., que se destaca nos dados do INEP (2022) com número de matrículas de graduação EaD apresentando 95.079 mil matrículas no ano de 2021. No ano de 2017, de acordo com o *ranking* publicado pela Folha de São Paulo, foram registradas 149.8 mil matrículas em graduação presencial e EaD, com estimativa de receita líquida de 850,80 milhões de reais. De acordo com o Valor Econômico[154], a Cruzeiro do Sul possui um valor de mercado de 0,97 bilhão de reais. Conforme Quadro 2, a referida empresa também está presente no mercado para o Serviço Social de Santa Catarina mediante a UNIFRAN[155] e a UNICSUL.

Conforme disponível no endereço eletrônico[156] da Cruzeiro do Sul:

> Seguimos constantemente investindo em novas ferramentas, plataformas e soluções para aulas, estágio e atendimento, como Atendente Virtual Estela, Canal de Empregabilidade, Diploma Digital, Zoom, Novo BlackBoard e Trilhas Customizáveis. Também chegamos ao Metaverso com o stand virtual, um ambiente 3D imersivo projetado para copresença, apresentação institucional e engajamento dos participantes com ferramentas e recursos interativos disponibilizados em seus múltiplos espaços.
> [...]
> ACREDITAMOS NA EDUCAÇÃO
> E foi da vontade de oferecer Educação de qualidade que nasceu a Cruzeiro do Sul Educacional.
> Protagonismo do Aluno, Empreendedorismo, Flexibilidade, Formação dos Formadores, Inovação e Pensamento Crítico são os pilares do Nosso Jeito de Ensinar e que permeiam todos os cursos presenciais e a distância.
> Protagonismo do aluno para que ele seja muito mais que um profissional, seja um agente de transformação. Incentivamos também a visão do Empreendedorismo para que o aluno traga soluções inovadoras para a comunidade a qual pertence. Flexibilidade em disciplinas, horário e tempo de estudo para que todo o curso seja adaptado à realidade de cada um. Formação dos Formadores promovendo uma constante atualização e capacitação dos nossos professores. Inovação possibilitando ao aluno uma construção crítica do conhecimento por meio do diálogo, da pesquisa científica e de projetos pioneiros. Futuros profissionais com Pensamento Crítico, que consideram a responsabilidade de seus atos, seus fundamentos humanos e científicos para vencerem os desafios desta e das próximas gerações.
> Queremos que nossos alunos sejam capazes de idealizar ações e realizá-las com criatividade, liderança, empatia, autonomia e responsabilidade social, cientes de que o aprendizado é contínuo e, com o mundo em constante transformação, precisa ser renovado, atualizado e ampliado constantemente.
> Esse é o nosso ecossistema, nosso jeito de ensinar.
> Estamos aqui para ajudar você em seu próximo passo.

---

[154] Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/valor-empresas-360/cruzeiro-do-sul/. Acesso em: 19 mar. 2023.

[155] Embora não seja possível aprofundar nesse trabalho, é preciso destacar a informação no endereço eletrônico da referida instituição, a oferta do curso em dois polos situados em dois distintos estados no Japão. Disponível em: https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/polo/hamamatsu-shi-sunayama-sh/?nome=servi%C3%A7o+social. Acesso em: 27 abr. 2023.

[156] Disponível em: https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/a-cruzeiro-do-sul-virtual/. Acesso em: 19 mar. 2023.

A Ser Educacional S.A., outra empresa de relevância no mercado da educação superior, tem presença na oferta do curso de Serviço Social de Santa Catarina, mediante a UNIFAEL. Além disso, registrou presença entre as 20 maiores instituições de educação superior em número de matrículas em cursos de graduação à distância divulgado pelo INEP (2022). A UNIFAEL apareceu com 79.521 matrículas e a UNINASSAU com 26.482. De acordo com o Valor Econômico[157], a Ser Educacional S.A. possui valor de mercado de 0,49 bilhão de reais.

Segundo as próprias informações do grupo[158]:

> O embrião do grupo Ser Educacional começou em 1994, quando foi fundado o Bureau Jurídico Cursos para Concursos com o objetivo de preparar candidatos para os concorridos concursos públicos.
> Em 2003, o Grupo foi fundado, junto com a Faculdade Maurício de Nassau, na cidade do Recife, em Pernambuco. Desde então, vem sendo construído de forma gradual e sustentável. Atualmente, como uma das maiores companhias de ensino superior do Brasil, o Ser Educacional mantém respeitadas instituições de ensino, alinhadas a sua visão, missão, valores e nosso jeito de ser e fazer.
> Temos, acima de tudo, compromisso com o ser humano e sua realização pessoal e profissional. Nosso compromisso com a empregabilidade e o empreendedorismo é resultado do entendimento de seu papel na formação do indivíduo, focada no crescimento pessoal em termos mais amplos.

Ainda é importante destacar a presença de outras instituições que se agregam a grupos/empresas educacionais, ainda que não tenham a dimensão dos primeiros, são expressões dos processos que ocorrem do mercado educacional. A FAESF/UNEF é associada ao Grupo Nobre e, conforme informações expressas em seu endereço eletrônico:

> O Grupo Nobre é referência na Bahia nas áreas da Educação, Saúde, Esporte e Entretenimento. Destacando-se pela preservação e valorização do patrimônio histórico e cultural, pela qualidade dos seus serviços e constante expansão, o Grupo Nobre segue crescendo, criando oportunidades de empregos, impulsionando a economia, concretizando a responsabilidade social, transformando vidas e trazendo efetivo desenvolvimento para a Bahia.
> Na educação, o Grupo apresenta resultados de excelência com o Colégio Nobre, com a UNIFAN, a UNEF, a UNEF EAD e a Maple Bear instituições de ensino de alto padrão, sendo modelo na Bahia e no Brasil.
> Pensando também em proporcionar o melhor em saúde e qualidade de vida, o Grupo Nobre inova com o Hospital INCARDIO, referência em cardiologia, o Centro Médico INCARDIO Especialidades e também com o plano de saúde União Médica, presente nas principais cidades do interior baiano.
> A área esportiva também é campo de atuação do Grupo Nobre, que dirige a Associação Desportiva Bahia de Feira, a Academia de Futebol Tremendão e a Arena Cajueiro, o mais equipado centro de treinamento do interior da Bahia, atendendo às categorias sub 15, sub 17 e profissional.
> No Entretenimento, o Cajueiro Convenções e o Olimpo Eventos são espaços grandiosos e adequados para a realização de variados eventos.

[157] Disponível em: https://valor.globo.com/empresas/valor-empresas-360/ser-educacional/. Acesso em: 2023.
[158] Disponível em: https://www.sereducacional.com/institucional.html?area=1. Acesso em: 19 mar. 2023.

> Na agropecuária, o Grupo Nobre atua com a ASA – Agropecuária Serra Azul, que surge no cenário da pecuária nordestina desenvolvendo um trabalho de seleção no Nelore e produção de gado corte ímpar na região.
> Dessa forma, o Grupo Nobre se consolida na Bahia e em todo o território nacional por empreendimentos de qualidade e excelência em diversas áreas.

Atualmente, a UNIGRANRIO é pertencente ao grupo Afya, que divulga 28 unidades no seu grupo[159]:

> Somos o maior ecossistema de educação em saúde e heatlhtechs do Brasil e a única empresa que se relaciona com o médico em todas as fases de sua carreira, da graduação à última especialização.
> Entregamos valor em todas as etapas acadêmicas, no exercício da profissão e no relacionamento do médico com a indústria de saúde. Temos compromisso com a interiorização do ensino e da prática da Medicina, gerando acesso, inclusão social e desenvolvimento econômico.
> Temos orgulho de nossa liderança em formação médica de alta qualidade, na oferta de serviços digitais e na geração de impacto social através da promoção da saúde e prevenção de doenças nas comunidades no entorno das operações.
> A Afya – que significa "saúde e bem-estar" no dialeto africano suaíli – nasceu da união da NRE Educacional, maior grupo de faculdades de Medicina do país (criado em 1999), com a MEDCEL, marca de cursos preparatórios para prova de residência médica. A primeira faculdade do grupo começou a operar em Tocantins, no Norte do país.
> Com sede em Nova Lima (MG), a Afya é uma companhia de capital aberto, com ações negociadas na bolsa de valores NASDAQ, nos Estados Unidos, desde 2019. O propósito da Afya é criar a saúde do futuro com educação e tecnologia no apoio à jornada médica.

Diante do contexto que temos apresentado, chama atenção também a Faculdade Unyleya, que é pertencente ao Grupo Português Leya. De acordo com o sítio Guia da Carreira[160]:

> A Faculdade Unyleya é fruto de uma iniciativa da holding Unyleya Educacional, que tem origem no mercado editorial português por meio da Editora Leya. Atualmente, o grupo tem presença marcante em três continentes – Europa, América do Sul e África. Além dos cursos de Graduação e Pós-Graduação EAD, a Unyleya oferece um programa de extensão internacional em parceria com a Universidade de Aveiro, em Portugal. A Unyleya é e sempre foi 100% Digital, o que garante a liberdade e autonomia aos nossos alunos para escolher o melhor local e horário para se desenvolverem por meio do app, com conteúdo em texto e vídeo, atividades acadêmicas e avaliações online, tudo acompanhado por um corpo docente formado por mestres e doutores, qualificado em EAD, que oferecem uma atenção individualizada a todos os alunos. São mais de 1.800 cursos de Pós-Graduação a Distância e 25 de Graduação. A maior diversidade de cursos em 50 diferentes áreas do conhecimento, com uma equipe de mais de 3 mil colaboradores.

[159] Disponível em: https://facamedicina.afya.com.br/. Acesso em: 19 mar. 2023
[160] Disponível em: https://www.guiadacarreira.com.br/faculdades/unyleya. Acesso em: 19 mar. 2023.

Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 15) atentaram-se a esse fenômeno de mercantilização da educação e o qualificaram como *commodity*, se propondo a:

> [...] enfatizar o fenômeno novo que estaria impondo a essas instituições o fim ou o acaso de um determinado "modelo" de educação superior/universidade que se idealizou desde meados do século XIX, com os chamados "modelos clássicos", e que, no Brasil, puderam ser projetados e implantados, ainda que precariamente, nas experiências pioneiras da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (1935) e da Universidade de Brasília (1962) [...].

A universidade como *commodity* apresenta essa forma mais paroxística da educação privatizada, em que as instituições de ensino são transformadas em mercadorias/*commoditys* porque estão submetidas à lógica do mercado, na qual "a Bolsa de Valores constituiu-se no 'altar'", levando a esse processo de transformação da universidade ao seu momento privatista mais agudo (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 14-15).

Segundo o movimento que ocorre entre as grandes empresas em relação às pequenas, por meio da concentração, parece importante relacionar que a disposição de uma quantidade/diversidade de instituições educativas que estão ativas para a oferta do curso de Serviço Social no estado revelam não só uma especulação de vagas, mas uma especulação no mercado, tornando-se disponíveis a serem incorporadas pela concentração e pelo monopólio, movimento corriqueiro na atualidade da educação privada-lucrativa.

Harvey (2018, p. 49) lembra que a especulação está presente em toda a produção capitalista, entretanto, "no sistema financeiro essa característica é exacerbada, transformando-se em fetiche supremo" (HARVEY, 2018, p. 49), e essa dimensão, como temos observado no esforço político em favorecimento ao mercado da educação, é observada pela ação estatal. O fenômeno dessa oferta ociosa dos cursos por diversas instituições sinaliza um terreno de acesso fácil para empresas capitalistas de educação, mesmo em desconexão com as demandas concretas de estudantes para o curso. De algum modo, a presença de tantas instituições com potência de formação ("em atividade"), sem a realização de forma concreta (conforme identificou em pesquisa com estudantes em estágio, no trabalho de Manfroi, Rodrigues e Caravaca (2021)), sinaliza uma espécie de "especulação" no mercado de vagas, garantindo uma reserva de mercado para longo prazo e o controle da presença de instituições. Seki (2020) referiu que essa questão alertou para o fato de que:

> [...] as IES privadas procuram frequentemente alargar os números em seus pedidos de vagas. Isso cumpre o papel de conformar uma espécie de reserva de vagas que será, ao longo de vários anos, ocupada conforme expandem suas coberturas de mercado. O próprio MEC insta essas instituições a solicitarem autorizações prevendo o crescimento futuro, de médio e longo prazo, no processo de credenciamento das IES para as ofertas de cursos, vagas e turmas. Ao perceber a

> possibilidade desse dispositivo, as mantenedoras passaram a fazê-lo também como forma de justificar o apelo por verbas públicas para as IES, inclusive para as instituições particulares. (SEKI, 2020, p. 164).

Como tendência desses últimos anos, é relevante o fato de que o censo do ensino superior realizado pelo INEP (2021) no ano de 2021 apresentou a disponibilidade de vagas majoritariamente na modalidade EaD, com 16.736.850 vagas disponíveis, enquanto a modalidade presencial ofertou 5.940.636 vagas. As matrículas ficaram predominantemente na modalidade presencial, 5.270.184, enquanto a modalidade EaD apresentou 3.716.370 matrículas. Em relação aos concluintes, estes representaram 485.141, enquanto a modalidade presencial levou à conclusão 842.047 estudantes.

Ainda é preciso mencionar que, em relação aos ingressos no censo de 2021, houve um registro de 3.452.756 estudantes na rede privada de ensino, a qual lidera os ingressos na modalidade EaD (70,5%), ao passo que no presencial o percentual de ingressantes foi 29,5%. O inverso é observado na rede pública, em que foram registrados 8,6% de ingressos na modalidade EaD e 91,4% na modalidade presencial.

No caso do Serviço Social brasileiro, a vigilância de organizações como ABEPSS, CFESS e ENESSO gerou uma série de desdobramentos, em especial sob a fiscalização da formação da profissão sob gerência do CFESS, que vem denunciando ao longo dos anos diferentes processos que atuam contra a qualidade da formação e da garantia de princípios adstritos à graduação em Serviço Social. O documento do CFESS (2015) intitulado *Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social* demonstra alguns desses aspectos:

> A questão a ser problematizada é a "produção" de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade de que o Brasil precisa. (CFESS, 2015, p. 14).

No mesmo documento, o CFESS (2015) destacou:

> A expansão do ensino superior privado ligeiro presencial ou à distância, com o suporte na LDB e forte apoio institucional do Ministério da Educação ao longo de seguidos governos, ocorre para configurar nichos de valorização do capital médio, num período em que o capitalismo promove uma intensa oligopolização do capital, com tendências de concentração e fusão de capitais, bem como dificuldades de investimento produtivo e de valorização. Constitui ainda uma via de acesso ao fundo público e ao crédito, a exemplo da discussão acerca do apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) a essas instituições, na perspectiva da valorização e do suporte ao lucro privado fácil e rápido, tendência esta que vem crescendo no contexto da recente crise. Trata-se da introdução de tecnologia capital intensiva para o treinamento em grande escala e baixo custo – nesse caso os tutores

> e congêneres são super-explorados – em curto espaço de tempo, com alta lucratividade. (CFESS, 2015, p. 15).

Assim, o que se percebe é que o processo de implantação do EaD é um processo especulativo do ponto de vista econômico, seguindo os ditames do mercado financeiro. Um processo em que o que se pretende é a captação de valores objetivando os investimentos para gerar mais valor. É fundamental observar que, a partir disso, esse processo se iniciou por meio de indicativos do Banco Mundial, que viu na educação uma oportunidade de ganho econômico.

Outro elemento determinante está no fato de que as mudanças atuais do capitalismo passam por forte incremento tecnológico, que conjugam implementação de produtividade e mudança cultural. Como afirmava Marx, com o incremento tecnológico que oportunizou a revolução industrial, não eram as máquinas que deveriam ser combatidas.

Guerra, Carrara e Martins (2022) elucidam sobre os processos que aqui temos sinalizado e destacam que:

> Na dinâmica do processo de valorização, na etapa de financeirização e no movimento de globalização do capital, a educação é um "tesouro" ou, como se vê nos discursos dos agentes econômicos, é o caminho do desenvolvimento e do progresso socioeconômicos. É um tesouro que foi descoberto tanto através da exploração de um mercado novo e rentável como na construção de novas mentalidades que garantem a continuidade de seus projetos. Mas era urgente e necessário radicalizar as disposições do pacto de 1999 diante do agravamento da crise estrutural de capital nos anos 2000. (GUERRA; CARRARA; MARTINS, 2022, p. 580).

A predominância do ensino na modalidade EaD é significativa, ao se perceber que no Serviço Social catarinense vem se consolidando um projeto de alteração de foco no ensino: "[...] passa-se da ênfase no conteúdo para o foco nas metodologias, de formar a corroborar e sustentar o modelo de competências apregoado nas reformas educacionais da década de 1990 no Brasil" (KATO *et at.,*2010, p. 17), bem como nos documentos posteriores produzidos pelo Banco Mundial, como já sinalizado. Há uma visível relação que se estabelece entre a expansão do EaD com os interesses políticos hegemônicos que marcam as transformações operadas no campo educacional.

O processo das fusões e aquisições na área da educação[161] também foi analisado por Silva Júnior e Sguissardi (2013, p. 130), os quais referiram que, no início da década de 2010,

[161] A exemplo disso, destaca-se a notícia veiculada no jornal Valor Econômico, sobre o processo de fusão entre grupos educacionais: https://valor.globo.com/empresas/noticia/2022/08/16/yduqs-busca-fusao-com-concorrentes.ghtml. Acesso em: 18 mar. 2023.

a formação dos grupos da área da educação com detenção de ações com contação na Bolsa de Valores era composta por grupos com atuação tanto no ensino médio quanto do nível superior que buscavam – em continuam a buscar –, por meio de seus programas educacionais, valorizar o seu capital financeiro.

Conforme esses autores, essa dinâmica:

> [...] tem-se intensificado mais recentemente. Em 2011, essas operações de fusões e aquisições no ensino privado bateram recorde: foram 20 operações realizadas por apenas quatro empresas de capital aberto, movimentando R$ 2,4 bilhões. O valor recorde de transações é da Kroton Educacional, que comprou por R$ 1,3 bilhão a Universidade do Norte do Paraná (Unopar), líder no segmento de ensino a distância. Foi nesse contexto que a educação superior tornou-se um setor cada vez mais orientado ao mercado com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital. A mercantilização institucional realizada nesse processo, resultado da mundialização do capital, induz as políticas para este nível educacional no setor público a participar na arena competitiva global da ciência aplicada e da inovação, bem como exige a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, caracterizando dessa forma o processo de internacionalização da educação superior. A doutrina do livre comércio, assinalado por Altbach e Knight (2007), ganhou ênfase nas últimas décadas do século XX e contribuiu para intensificar a mobilidade acadêmica internacional, uma vez que a educação superior passou a ser considerada uma mercadoria a ser comercializada livremente. Dessa forma, o livre comércio passou a ser considerado o ator mais importante e proeminente na indução do desenvolvimento econômico com consequências para o setor da educação. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 133).

Em 2020, Seki (2020) apresenta uma análise sobre o sentido da expansão e oligopolização do ensino superior na esfera privada, tendo como referência a premissa de que as instituições vinculadas a esse formato se constituíram no sentido da ampliação nos espaços de inserção do capital financeiro. Essa formatação, conforme o autor referiu, transcorre com protagonismo do Estado na dinâmica de mercantilização e privatização da educação, sobretudo no processo de alterações legais do ensino superior, o que ocorre em relação às transferências de fundos públicos para a acumulação de capitais, e isso se conjuga com a facilitação de imunidades tributárias destinadas aos empresários da educação.

Diante disso, o autor defende a ideia da conjugação de uma estrutura política para a passagem de fundos públicos aos capitais "conferindo vantagens adicionais para os grandes capitais de ensino e organizando as condições sociais necessárias para a entrada, nessas corporações, dos fundos e bancos de investimentos" (SEKI, 2020, não paginado).

> O que se vê, portanto, é a insustentabilidade do mito de que essas instituições, que hoje agigantam-se, tornaram-se grandes porque foram montadas sobre uma estrutura de escolas, colégios e cursinhos pré-vestibulares; ou de que teriam sido o resultado de um aproveitamento de oportunidades de negócios, como se o empreendedorismo fosse o lampejo de um raio em céu azul. Os monopólios do Ensino Superior brasileiro, entre os quais a Kroton, Ser Educacional, UNIP, Estácio de Sá, Laureate, devem-se à profunda, estreita e intrínseca relação com o Estado – tanto no sentido

> da capacidade de determinar regulamentações sobre si mesmos, quanto pela captura do fundo público e sua conversão em fundo de acumulação de capital. Mais que isso, devem-se às suas capacidades de se fazerem Estado. (SEKI, 2020, p. 175).

Concordamos com a inferência do autor quanto à complexidade envolvida na financeirização do ensino superior brasileiro – assim como tentamos demonstrar – atinge os produtos do tempo presente porque encontra suas raízes no que se tem processado na organização capitalista dependente brasileira, referindo o entrelaçamento com os interesses dos setores dominantes no Brasil com propriedades de política estatal (SEKI, 2020).

Se, de um lado, a dinâmica da financeirização da educação superior no Brasil tem suas determinações históricas e combinadas ao padrão dependente da acumulação capitalista brasileiro, de outro alicerçou os interesses privatistas, harmonizando aspectos políticos, econômicos e sociais para a formação de uma cultura de assimilação do privado no campo da educação, o arcabouço jurídico formativo colheu, principalmente no fenômeno da financeirização, os frutos que começam a surgir na década de 1990, em especial com a LDB, conforme já sinalizamos[162].

Muitas instituições de educação superior privadas, no decorrer dos anos 2000, já haviam adotado o formato empresarial e ampliaram sua capacidade a partir de um processo de profissionalização da gestão, o que ainda significou aprimoramento em relação à captação de recursos financeiros, tanto daqueles associados aos fundos de investimento nacionais como aos estrangeiros. Esse conjunto foi favorecendo o processo de abertura de capitais na bolsa de valores e contribuiu, sobremaneira, para a inserção de capitais na bolsa de valores (BÊNIA, 2020).

Esses artifícios favoreceram as dinâmicas associadas às fusões e aquisições no âmbito do setor privado e funcionaram como mecanismo para a amplificação das grandes empresas do ramo da educação, com vistas a alcançar cada vez mais novos mercados no país. O que se assistiu, e tem-se assistido nesse momento histórico é um movimento que não para de se avultar e se organizar em grandes conglomerados que, como observou Bênia (2020), atuam para além da educação superior, porque também alcançam os sistemas de educação, na edição de livros didáticos, nos cursos profissionalizantes, de idiomas, no ensino fundamental

[162] O trabalho de Corbucci, Kubora e Meira (2016) elucida as determinações históricas que promovem os alicerces da educação privada no Brasil, originados no final da década de 1960, num período em que a educação privada era majoritariamente formada pelas instituições confessionais e sem fins lucrativos. Se o propósito inicial era de que a formação privada fosse complementar à pública, o que se assistiu ao longo da história foi a constituição do contrário.

e médio, e cada vez mais vão se instituindo no processo de aquisição de novas instituições antes instaladas no mercado.

Um elemento problematizado por Corbucci, Kubota e Meira (2016) coaduna com as preocupações que se correlacionam com a qualidade da formação que se oferta nos moldes dos conglomerados, particularmente porque se movem pelos interesses da acumulação, e o fazem de forma massificada, como temos visto no caso do Serviço Social catarinense que se efetua sob aporte do EaD. Os autores sinalizam que é preciso "investigar possíveis implicações dessa nova configuração do mercado em termos dos limites e das possibilidades da política pública educacional, no que se refere à regulação e à qualidade do ensino ofertado" (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p. 17).

Essas preocupações são correlatas ao modo de operar desses grupos empresariais:

> A participação dos fundos de investimento não se resume ao aporte de capital. Eles também têm influência direta em decisões estratégicas das empresas investidas. Assim, apesar de os investimentos nas empresas muitas vezes serem de caráter minoritário, os fundos têm como prática assegurar o controle de gestão a fim de obter as melhorias no negócio anteriormente mencionadas. É comum a elaboração de acordos de acionistas, os quais estabelecem cláusulas para garantir ao fundo o direito de indicar profissionais para posições de diretoria e conselho administrativo. Isso faz com que o controle executivo da empresa investida esteja também nas mãos do fundo de private equity (PITAL, 2012 *apud* BÊNIA, 2020, p. 82).

O mecanismo de organização que favorece a inserção dos fundos de investimentos vai funcionando de modo a favorecer interesses que também estão presentes nos pequenos empresários. Corbucci, Kubota e Meira (2016, p. 17) atentaram-se a essa dinâmica:

> Nesse contexto que favorece a entrada dos fundos de investimentos, um grupo de mantenedores, em sua maioria pertencente à geração de professores (ou de seus filhos) "fundantes" de instituições privadas de ensino superior no país, continua heroicamente resistindo e disputando espaço. Esses empresários de pequeno porte estão cientes de que existe hoje uma reserva de mercado regional para os grandes grupos e, em uníssono idealista, reclamam da selvagem e desleal competição que estão enfrentando com os grandes grupos internacionais. Ao mesmo tempo, e de forma pragmática, vislumbram nesse mesmo cenário competitivo a possibilidade de se fazer um bom negócio, também passando adiante as IES que criaram ou herdaram (SAMPAIO, 2011).

5.2 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA A PARTIR DOS ANOS 2010: ENTRE A RESISTÊNCIA, O IMPERATIVO DO MERCADO E A SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL

Esta sessão objetiva resgatar alguns aspectos que acompanham o movimento do capitalismo sob a sua face neoliberal e que verberam no ensino superior brasileiro. Para além

dos aspectos apontados até aqui sobre, especialmente, o caráter econômico dessa dinâmica, trazemos alguns elementos ideossubjetivos e culturais que são identificados nessas transformações operadas, sobretudo, com o auxílio das tecnologias de informação.

Esse fenômeno correlaciona-se com o pressuposto da relação entre educação e as metamorfoses do mundo do trabalho, haja vista a necessária atenção às transformações processadas neste âmbito, conforme analisado por Tumolo (1997). O padrão de acumulação e produção capitalista, de acordo com o momento histórico, implica diferentes tipos de requisições à classe trabalhadora. Isso impacta as instituições de ensino que estão sob a tutela governamental – com evidentes benefícios ao capital. Também seria possível referir uma tutela desempenhada pelo mercado, haja vista a influência desses setores junto ao Estado, conforme temos tratado ao longo do trabalho e que foi bem desenvolvido em Seki (2020) –, que atua na organização da política de educação superior, de modo a viabilizar um tipo de formação de força de trabalho com qualificação necessária ao seu desenvolvimento[163].

Se no taylorismo-fordismo o tipo de trabalho exigia um trabalhador apto, cujo corpo era consumido pelo trabalho mecânico e a mente estava livre, com as mudanças operadas na produção capitalista, após a crise estrutural e as novas formas de organização e produção do trabalho, o toyotismo exige novas requisições, aptidões e atitudes do trabalhador, ou seja, implicações subjetivas que supõem uma "nova relação corpo-mente, o que significa não apenas uma nova disposição psico-cognitiva, mas uma nova postura corporal capaz de recompor a subjetividade do trabalho vivo nas condições da acumulação flexível" (ALVES, 2005, p. 411). Isso expressa a relação fundamental entre educação e sociabilidade, entre a intrínseca relação que se estabelece nos diferentes padrões de acumulação do capital – consoante ao que foi abordado no primeiro capítulo deste estudo.

Destaca-se o empreendimento operado por dentro do Estado – espaço que estabelece as normativas jurídicas, econômicas, etc. – para garantir o fluxo corrente à exploração do capital, conforme Valencia (2009). O autor afirma, portanto, que o Estado neoliberal se, por um lado, vai eximindo-se do seu papel de proteção social, por outro, vai abrindo caminhos viáveis ao percurso privatista. Tais processos têm se refletido também na configuração do ensino superior, no Brasil. Isto se torna visível, especialmente, a partir da dinâmica de expansão, marcado pela privatização e posteriormente pela massificação mercantil. Esses são novos arranjos que reconfiguram a formação em Serviço Social, a qual vai abrigando os

[163] Uma leitura do importante capítulo 23 d'*O Capital* de Marx, *a lei geral da acumulação capitalista,* fornece elementos esclarecedores sobre esta afirmação.

propósitos vislumbrados para a educação, sobretudo superior, e para a formação de um tipo específico de trabalho.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 16)[164], o neoliberalismo define as normas de vida nas sociedades ocidentais impondo a todos um:

> [...] universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instalado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

É então que os autores afirmam que o neoliberalismo "também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades", constituindo-se numa razão "global", em dois sentidos. Primeiro no que corresponde "de imediato ao mundo todo" e, segundo, porque não se limita exclusivamente à esfera econômica, no sentido de que "tende à totalização, isto é, a 'fazer o mundo' por seu poder de integração de *todas* as dimensões da existência humana" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

A obra dos autores é elucidativa para o presente trabalho quanto a esta "razão do mundo". Eles contribuem com as consequências da "subjetivação neoliberal", o que denominam de "subjetivação contábil e financeira". Conforme retratam:

> O sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal, a mutilação que ela opera na vida comum, no trabalho e fora dele, são tais que não podemos excluir a possibilidade de uma revolta neoliberal de grande amplitude em muitos países. Mas não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas. As condições de um confronto de grande amplitude entre lógicas contrárias e forças adversas em escala mundial estão se avolumando. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

É, portanto, sob a compreensão política do neoliberalismo que é possível deslindar a essência deste projeto social e político do qual ele é representativo. A ideia particularizada de democracia, para os autores em questão, origina de um certo "antidemocratismo", donde "o direito privado deveria ser isentado de qualquer deliberação e qualquer controle[165], mesmo sob a forma do sufrágio universal" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8)

---

[164] Embora os autores usem a base teórica pautada em Foucault, entendemos que eles trazem elementos importantes para a análise da formação ideocultural de base neoliberal.

[165] Em algum momento da obra, os autores refutam as ideias de que os mercados conquistaram os Estados e ditam a política. Para eles foram os Estados que "introduziram e universalizaram na economia, na sociedade e até neles próprios a lógica da concorrência e o modelo de empresa. Não podemos esquecer jamais que a

Esses aspectos apontados pelos autores contribuem também para a compreensão dos processos político-econômicos brasileiros, ou seja, do entrelaçamento das diferentes esferas, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, o neoliberalismo atua sobre "*todas* as dimensões da existência humana". Assim sendo, o Serviço Social, como profissão, é partícipe das dinâmicas sociais e é requerido como profissão a atuar junto à população, diante suas necessidades.

Essas questões que influenciam a formação profissional para tensionar uma qualificação profissional com a finalidade de atuar com um certo tipo de demanda social estão relacionadas com as manifestações contemporâneas dessas demandas, que são produto da reposta do capital e do Estado à crise nos anos 1970. Trata-se das consequências desse momento como a que se empenha na construção e implementação de um modo neoliberal de ser e agir específicos a partir desse momento, considerando que esses Estados realizaram "adaptações que variam de lugar para lugar e de época para época" (HARVEY, 2014, p. 80).

Ao mesmo tempo que o profissional de Serviço Social, dentro dessa formação ideossubjetiva, é preparado a atuar com certo tipo de demanda, é confrontado com um conteúdo condescendente com esses propósitos, proporcionados por um tipo de formação que tem se executado de forma precarizada em condições alheias aos pressupostos profissionais[166].

Conforme pesquisas e a projeção do coletivo profissional[167], a efetivação de uma formação em consonância com os pressupostos profissionais são viáveis essencialmente em contexto de formação presencial, pública e de qualidade, com a garantia de quadro docente capacitado e valorizado, com articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e com políticas de assistência estudantil e em contato com um denso conteúdo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que, em articulação, seja capaz de avaliar criticamente as demandas que se expressam nos atendimentos reivindicados pela população usuária, e que são oriundas das contradições inerentes à sociedade de classes. São demandas apresentadas pela população e que requisitam a elaboração de respostas às necessidades individuais e coletivas,

---

expansão das finanças de mercado, assim como o financiamento da dívida pública nos mercados de títulos, são fruto de políticas deliberadas" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

[166] Sobre o assunto, o documento elaborado pelo CFESS (2015) é elucidativo.

[167] CFESS (2015) e ABEPSS (2022) contribuem para compreensão do debate realizado na profissão sobre a qualidade da educação e formação em Serviço Social. A campanha organizada pelo CFESS, e posteriormente censurada pela Justiça, também demarca a efervescência do assunto na profissão, disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/603. Acesso em: 1º abr. 2023.

no sentido de problematizar e protagonizar a condição do usuário como sujeito no processo histórico.

Portanto, as orientações para a área educacional, além de indicarem uma reestruturação das políticas educacionais para aumentar a oferta e atender a uma demanda histórica (tema rapidamente exemplificado na privatização do ensino superior), sinalizam estratégias e metodologias pedagógicas que afetam o conhecimento crítico, porque privilegiam tanto a formação técnica de um sujeito funcional às respostas oriundas do mercado de trabalho (que atuem no âmbito da aparência e na imediaticidade) quanto um tipo de formação ideocultural deste sujeito.

Guerra, Carrara e Martins (2022, p. 580) alertam:

> A educação como o dispositivo do capital adequado para a formação de subjetividades adaptadas aos contextos não acrescenta nada de novo. Tampouco são novas as iniciativas de organismos internacionais na elaboração de planos, projetos, estratégias e documentos que orientam as políticas econômicas e educacionais (evidenciadas na chamada 'economia do conhecimento') que buscamos problematizar. (GUERRA; CARRARA; MARTINS, 2022, p. 580).

5.2.1 O conteúdo presente na formação lucrativa no Serviço Social catarinense

A abordagem que desenvolvemos ao longo desta tese tem evidenciado que os cursos de Serviço Social em Santa Catarina presenciaram, e ainda vivenciam, as consequências da ordenação do ensino superior brasileiro, onde os traços históricos da heteronomia e do setor privado se potencializam na realidade mais atual, exacerbando-se no privatismo sob a égide do empresariamento e da financeirização.

O caminho percorrido, para além de oferecer os elementos para a compreensão dos efeitos das mudanças – ainda que breves, já que compõem estudos específicos aprofundados – e as nuances que acompanharam a educação superior no país, nos diferentes momentos, sinalizou importantes questões que reverberam sobre a profissão. Essas questões, conforme trataremos nesta seção, sinalizam que a expansão dos cursos na lógica do empresariamento e da financeirização se diferenciam dos pressupostos profissionais para a formação.

A atual configuração dos cursos demonstra que estes se associam às propostas que sustentam a existência da própria educação massificada, flexibilizada, empresariada, financeirizada, que se organiza sobre os pilares do capitalismo e das amarras do neoliberalismo. Isso é possível mediante a arquitetura facilitada pelo estado, considerando os mecanismos jurídico-normativos que estão sob seu comando. A LDB, combinada com as diretrizes curriculares que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em

dissonância com a proposta comandada pela ABEPSS, são exemplos de um regramento que facilitou – ou talvez tenha potencializado – a agenda neoliberal para a educação superior, bem como facilitou este rebatimento no interior da formação dos assistentes sociais.

Em consonância com o que temos sinalizado, uma busca sobre as informações nos cursos de Serviço Social que são "vendidos" em Santa Catarina ofereceu indicações importantes sobre a perspectiva contida neles. Isso possibilitou identificar alguns pontos relevantes sobre o que temos abordado na relação da diferenciação dos novos cursos privados lucrativos, facilitados pela tecnologia de EaD, considerando a proposta da profissão para a formação profissional.

A partir das informações acessadas nos endereços eletrônicos das instituições, foi possível identificar que há diferentes formas de abordagem do Curso de Serviço Social vendido no mercado lucrativo de ensino, desde aqueles que invocam o discurso profissional hegemônico até aqueles que se distanciam totalmente da perspectiva profissional crítica. Assim, tentamos demonstrar essas diferentes formas de abordagem que são apresentadas e buscamos identificar quais conteúdos são vendidos nos *sites* dessas empresas educacionais e identificamos os elementos que consideramos mais importantes a serem analisados. As informações podem ser visualizadas e estão compiladas no Apêndice A.

Num primeiro momento, apresentamos os conteúdos que, de alguma forma, dialogam com os referenciais profissionais vigentes e, posteriormente, aqueles que se distanciam dessa perspectiva teórica em vigor na profissão. É importante destacar que há uma mescla de discursos, desde os aportes críticos até os mais conservadores.

Inicialmente, foi observa-se o *uso da propaganda como estratégia de fundo* e que se apresenta para os diferentes conteúdos. Ao mesmo tempo, identifica-se que há uma tendência de *"adequação" das propostas* – segundo o meio de divulgação – *às orientações profissionais historicamente construídas*, o que, de certo modo, pode sinalizar o aporte do uso da propaganda frente à divulgação da proposta formativa, já que, na mesma medida, a formação no formato disponibilizado não acompanha as possibilidades concretas de contato com o conteúdo orientado no contexto profissional. Isso porque a formação profissional que é viabilizada pelo EaD nas instituições privadas lucrativas não permite a experiência da troca cotidiana em sala de aula, os professores não estão vinculados à pesquisa e extensão, e há restrição no acesso às bibliotecas, o que reduz a possibilidade efetiva do acesso à formação conforme os preceitos profissionais.

Assim, a propaganda se configurou como um elemento de fundo para atrair clientes/estudantes, pois ela oportuniza uma forma de comunicação para atrair o público para

a venda da mercadoria em questão, a educação; mais especificamente, a formação profissional em Serviço Social. Neste sentido, o seu uso *se constitui como uma estratégia recorrente para o chamamento à compra do curso* e é combinada com a informação de que o curso se realiza de acordo com a ideia de uma profissão regulamentada.

Algumas instituições *apresentam um perfil mais crítico, o que* demonstraria uma aproximação com a proposta do projeto profissional em vigor. Entretanto, é importante mencionar que a instituição que apresentou este aspecto, ainda que na conjuntura dos conglomerados das empresas educacionais, origina-se como instituição sem fins lucrativos, de direito público, numa construção histórica presencial, e o curso de Serviço Social esteve historicamente vinculado ao projeto da profissão.

Outro aspecto identificado é sobre a *referência aos direitos sociais e à cidadania como uma* tendência relevante em relação à divulgação do curso, que se associa à exposição de uma formação voltada para a atuação junto aos direitos sociais/políticas sociais/à cidadania e segmentos populacionais específicos que se associam às diferentes políticas públicas.

Conforme o conteúdo encontrado:

> Ou seja, ao concluir o curso de Serviço Social, você estará apto a prestar **orientação a famílias, indivíduos, grupos e à população em situação de risco social.**
> Há muitas famílias e **indivíduos vítimas de discriminação, negligência e violência doméstica que precisam de orientação e encaminhamento**. [...]
> O curso de Serviço Social tem o compromisso de formar assistentes sociais **comprometidos com o processo de construção de uma nova ordem societária**, atuando de maneira qualificada e eficiente, **visando a efetivação dos direitos sociais**.[168]
> Formar assistentes sociais que tenham **uma visão humanista, crítica e reflexiva** da sociedade, que compreendam as relações socioeconômicas, políticas e culturais e que sejam aptos a desenvolver **projetos que subsidiem as políticas públicas, com vistas a provocar a transformação social**.
> O profissional dessa área, chamado de Assistente Social, atua **no combate às desigualdades da sociedade** e na solução para melhorar as condições de vida de crianças, adolescentes e adultos em situação vulnerável. Ele é responsável por **garantir que os direitos básicos sejam acessíveis para a população**.
> Nesse contexto, o papel do assistente social é **lutar pela preservação da dignidade da pessoa humana, promovendo acesso a direitos básicos** (APÊNDICE A).

Outra tendência que se observa é a *associação e expressões do conservadorismo da profissão,* apoiando-se na narrativa da *ajuda, do senso comum* e apresentando *elementos do*

---

[168] Conforme disponível no endereço eletrônico da UNIFRAN, disponível em: https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/graduacao/servico-social/?utm_source=portal-unifran&utm_medium=modal&utm_campaign=direcionamentoead. Acesso em: 2 abr. 2023.

funcionalismo. No site de uma das instituições de ensino, é possível encontrar o seguinte anúncio: "**Você gosta de ajudar as pessoas?** Tem interesse **em resolver as dificuldades do mundo?** A carreira em Serviço Social pode ser a escolha certa para você!". Ainda complementada com essas palavras: "**Entender o sofrimento e as dificuldades humanas e se comunicar bem são características essenciais"** (APÊNDICE A). Nesta chamada, é perceptível que a concepção de profissão se coaduna com uma perspectiva conservadora, voltando aos primórdios da profissão, que tem uma perspectiva doutrinária. Yazbek (2009, p. 147) nos ajuda a entender que: "O conservadorismo como forma de pensamento e experiência prática é resultado de um contramovimento aos avanços da modernidade, e nesse sentido, suas reações são restauradoras e preservadoras, particularmente, da ordem capitalista".

Ainda foi identificado:

> [...] é fundamental se manter sempre atualizado com relação ao cenário global em seus diversos aspectos e ter **habilidade para mediar conflitos.** Trabalho em equipes multidisciplinares será uma constante em toda sua trajetória acadêmica e profissional, esteja preparado!
> Serviço Social é a área que **se preocupa com a coletividade e a integração das pessoas na sociedade**. (APÊNDICE A).

O conservadorismo presente na profissão – além de acompanhar em grande medida o corpo profissional –, em diferentes momentos, combinou com pressupostos da pós-modernidade, efetuando-se em um ambiente em que a competitividade e o individualismo se acentuam. Isso se processa no contexto de reestruturação do capitalismo e ocorre por meio de "rupturas, *apartheid* e degradação humana" (YAZBEK, 2009, p. 157).

Aqui cabe apresentar a tese apresentada por Netto (2015) que, ao analisar as mudanças na profissão, pós-anos 1970, demonstrou que, mesmo com as novas requisições profissionais o pensamento conservador, pautado no Serviço Social tradicional, ainda estava presente naquele momento e se atualizou, tendo em vista a viragem conservadora que está embutida no projeto antimoderno, antidemocrático, autoritário, anticientífico e de destruição das políticas sociais e dos direitos humanos, e que se amplificou sobretudo durante o governo Bolsonaro.

Esses movimentos parecem se associar à ideia de um Serviço Social "tradicional", o que, para Netto (2015), significaria uma prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, sob a orientação de uma ética liberal-burguesa, funcionalista que objetivava o enfrentamento da questão social a partir de um olhar psicossocial e pressupondo o sistema capitalista como algo "ineliminável".

A ideia do Serviço Social tradicional também permite olhar para aspectos da apresentação da profissão que chamam a atenção. Em determinada instituição, divulgou-se: "O profissional, ao cursar **Serviços Sociais,** poderá atuar como assistente social para a gestão de planos, programas e projetos sociais". Nesta apresentação sobre o curso, chama a atenção a nomeação do curso como *Serviços Sociais* que, para além de ser um equívoco gráfico, parece estar *adensada de um senso comum* que acompanha a profissão, presente, inclusive, nessas "novas" instituições formativas.

No mesmo sentido, ainda acompanhado do apelo à propaganda, identifica-se uma tendência *de associação da profissão à ajuda*, ao fator personalidade, ao sentimento, remontando ao estigma da profissão, tão aliado ao *senso comum*. O fenômeno da propaganda, como um chamamento àquele que navega nas redes virtuais para a escolha do curso, é evidenciado como estratégia que se repete nas distintas instituições.

Para além do *apelo de marketing, afigura-se* o chamamento a um determinado perfil de estudantes, talvez vinculado a uma matriz religiosa, ou caritativo, remontando *ao caráter conservador da profissão*. Ou seja, a chamada do curso reforça os elementos desse *conservadorismo*, já tão discutidos na literatura crítica profissional. Dentro da mesma concepção, observa-se que uma das habilidades que o curso se propõe a formar é "a mediação de conflitos" com base no arsenal de caráter funcionalista. Conforme define Yazbek (2009, p. 6): a perspectiva funcionalista "é absorvida pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório!"

Moraes (2009) vai dizer que, no campo da ciência e do conhecimento, há uma ameaça a partir da influência do realismo empírico e do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico. Essas influências reduzem a compreensão sobre a realidade concreta e no enfrentamento das demandas, as quais são requisitadas a darem respostas. O atual momento do capitalismo favorece esse tipo de racionalidade, ao mesmo tempo em que "produz crescente degradação da vida humana" (MORAES, 2009, p. 317).

Este tipo de pensamento se encontra em um contexto em que a informação e o conhecimento são paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo, entretanto, "um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos 'saberes' que germinam com rapidez na academia e fora dela, na qual se rompe a íntima cumplicidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa" (MORAES, 2009, p. 319). Essa razão está pautada em três princípios básicos: a *naturalização d/o capital*, o *atomismo social* e a *afirmação abstrata de valores emancipatório*s. Por isso Morares (2009) faz crítica à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria. Para ela a agenda pós-moderna que

se apresenta já nos anos 1970 tem caráter cético e pragmático e demarca uma forma de interpretar descolada da realidade, constituindo-se em simples relatos e narrativas que reivindicam a prática imediata.

Na atividade profissional, em seu mundo cotidiano as demandas que chegam ao assistente social se originam da instituição empregadora, do usuário – expressão das suas demandas e necessidades – e da própria profissão por meio de seu arcabouço teórico e político, a partir da sua projeção social que se traduz no seu aparato legal-normativo (Código de Ética, Lei de Regulamentação da Profissão).

Parece imprescindível considerar esse mundo *cotidiano* no qual o profissional está circundado, sobretudo a partir da tradição marxista, que compreende que esse lugar revela o modo de ser e de reproduzir-se do ser social. Para Netto (2012), "a vida cotidiana é insuprimível. Não há sociedade sem cotidianidade, não há homem sem vida cotidiana. [...] a vida cotidiana é ineliminável" (NETTO, 2012, p. 67). Entender esse lugar onde acontece a vida e o trabalho é importante porque primeiro há uma relação direta entre cotidiano e história, um não se descola do outro, e também porque é na vida cotidiana que as respostas são requisitadas e, no caso do profissional em Serviço Social, de uma forma ou de outra, elas são dadas.

Outra questão relevante está associada *à formação da subjetividade neoliberal: adaptação à metodologia e as competências requeridas e ao pragmatismo,* no contexto das disciplinas apresentadas pelos cursos como componente da matriz curricular, é possível identificar a incorporação de conteúdos sobre a *Empregabilidade; Competências Socioemocionais; Projeto de Vida; Educação a Distância*. São conteúdos que reforçam uma *dimensão sociosubjetiva* e *adaptativa à metodologia de aprendizagem*. Tal aspecto pode ser identificado na disciplina de *Educação a Di*stância com o propósito de capacitar o estudante para o manejo do arsenal de TI oferecido pela metodologia EaD, como componente necessário à sua trajetória formativa, com enfoque na metodologia da aprendizagem. Ainda é possível identificar a adaptação ao mercado de trabalho, enquanto assistente social graduado, através de conteúdo sobre *empregabilidade*, *competências socioemocionais* e *projeto de vida.* Segundo o caminho perpassado, no decorrer da presente tese, esses são elementos que apontam para a adequação ideossubjetiva ao neoliberalismo e se coadunam com os pressupostos das representações político-econômicas para a educação.

O chamado Relatório Delors (1998), intitulado "Educação: um tesouro a descobrir", que se constitui como o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XX*I, constitui um documento de referência no campo da educação, e

contém os pilares para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Almeida e Brzezinski, (2021) chamam a atenção ao caráter instrumental do referido relatório, considerando também a influência que ele exerce na área da educação – com sinais que podem ser observados na proposta de formação dos assistentes sociais catarinenses. Para os autores: "O conhecimento científico, filosófico e cultural fica reduzido às suas aplicações pragmáticas, com a finalidade de desenvolvimento econômico-pessoal, sendo assim algumas características que aligeiram e empobrecem a formação omnilateral" (ALMEIDA; BRZEZINSKI, 2021, p. 8).

Foi possível observar expressões na formação aligeirada e que expressam a formação de uma subjetividade conexa aos interesses mais adequados às exigências do capital no neoliberalismo. Ainda baseado na obra de Almeida e Brzezinski (2021, p. 1) é possível reconhecer que o relatório é afeto à "concepção economicista do trabalho e utilitarista da educação", e isso ocorre com destaque ao trabalho informal, que se reveste como "fonte de criatividade e empreendedorismo, porém, escamoteando a precarização do trabalho".

Ainda de acordo com Almeida e Brzezinski (2021:

> Dessa maneira, foram lançadas as bases das reformas educacionais nos países periféricos do capitalismo. São elas: a) a educação como fator de aquietamento das pessoas pobres, visando impedir o acirramento dos conflitos sociais; b) o praticismo da qualificação para um mercado capitalista reorganizado.
> Neste contexto, consoante com o posicionamento dos organismos internacionais, as competências que permitem a adequação ao modelo de capitalismo hodierno são a formação para o empreendedorismo e para a informalidade, tendo como contexto econômico e social a destruição dos empregos formais.
> O mote das posições políticas e filosóficas das orientações dos organismos internacionais são a resiliência ao que existe no plano social/profissional e a crença fundamental no pragmatismo do conhecimento adequado à produção e aos processos de formação humana, por meio de aquisição de competências, habilidades e qualificações requeridas pela produção. (ALMEIDA; BRZEZINSKI, 2021, p. 7).

O conservadorismo presente na profissão – além de acompanhar em grande medida o corpo profissional – em diferentes momentos combinou com pressupostos da pós-modernidade, ocorrendo em um ambiente em que a competitividade e o individualismo se acentuam. Isso se processa no contexto de reestruturação do capitalismo e ocorre por meio de "rupturas, *apartheid* e degradação humana" (YAZBEK, 2009, p. 157).

Conforme tratou Yazbek (2009, p. 157):

> A abordagem pós-moderna dirige sua crítica à razão afirmando-a como instrumento de repressão e padronização, propõe a superação das utopias, denuncia a administração e o disciplinamento da vida, recusa a abrangência das teorias sociais com suas análises totalizadoras e ontológicas sustentadas pela razão e reitera a

> importância do fragmento, do intuitivo, do efêmero e do microssocial (em si mesmos) restaurando o pensamento conservador e antimoderno.

Essas considerações parecem fazer coro com o que se tem evidenciado nos cursos de Serviço Social que se edificam no contexto da expansão que ocorreu a partir dos anos 2010, aliando a formação do assistente social diretamente ao perfil de trabalhador, funcional para as novas demandas do trabalho que, em contexto de neoliberalismo, precisa adequar-se à conformação da desproteção dos direitos trabalhistas e à subordinação a precarização do trabalho, que vem acompanhada de um ideário que deposita no indivíduo a responsabilidade de gerir tudo aquilo que é inerente à sua sobrevivência. Mecanismos esses que, ao mesmo tempo que deslegitimam o Estado na responsabilidade frente à proteção dos direitos sociais, também ignoram a concentração da riqueza como um fenômeno relevante para a discussão da desigualdade social. Somado a isto, evidencia-se um ambiente que se utiliza de um discurso, como retórica, de negação do Estado e da política ao mesmo tempo que se aglutina com os fatores religiosos que favorecem a atmosfera onde o antimoderno, o antidemocrático, o autoritarismo e o anticientífico encontram terreno fértil para se difundir.

Essas questões estão ligadas ao conservadorismo reacionário, que, segundo Guerra, Carrara e Martins (2022, p. 572), “tem bases firmes e bem concretas” que representam um modelo de pensamento que dá sustentação às práticas sociais no capitalismo. O conservadorismo, de acordo com elas, se estabelece como “um conjunto de medidas e estratégias de manutenção, reprodução e valorização do capital na perspectiva de enfrentar sua crise estrutural, global e sistêmica”. As autoras reforçam que a educação compõe esse conjunto de estratégias.

Entende-se, desse modo, que é possível identificar explicações em torno do *neoliberalismo* que deslindam aspectos inerentes a um contexto social, político, econômico, cultural e ideológico que fertilizam o contexto social no qual a oferta da formação em Serviço Social – objeto central do presente estudo – se avulta com consequências de fundo para a profissão.

Guerra, Carrara e Martins (2022) referem que a problemática entre educação e o perfil de trabalhador requerido é uma condição diretamente interligada em face da necessidade de um tipo de força de trabalho e a necessária forma(ta)ção nos bancos educativos. O aprofundamento das transformações que têm sido reveladas na formação e nos cursos de Serviço Social tem levado à compreensão da estreita relação dessa questão e uma sobredeterminação do neoliberalismo na organização desse fenômeno. Nas palavras das autoras:

> [...] a hipótese que nos orienta é a de que o perfil de trabalhador(a) destes novos tempos, que vem sendo forjado pela política educacional dos organismos internacionais (ONU, UNESCO, OCDE, EACEA etc.), adquire — a partir do Processo de Bolonha e adensado no The European Higher Education Area in 2018 Bologna Process Implementation Report da Comissão Europeia/EACEA, da União Europeia — características elementares como: adaptabilidade, resiliência, empreendedorismo, empregabilidade e flexibilidade, resultado tanto da perspectiva tecnicista de educação, quanto do aligeiramento da formação e implantação do ensino remoto/ virtual, com implicações no processo ensino-aprendizagem e no trabalho docente, que redunda na formação de um perfil de trabalhador(a) apto aos chamados "novos tempos". Conforme pretendemos problematizar, a digitalização na educação, declarada como imposta pela pandemia ou mesmo como uma oportunidade dada por ela, é antes uma estratégia que já vem sendo construída nos últimos anos pelo capital e pela ciência a serviço do capital. Nota-se, pois, a relação entre a incorporação da digitalização na educação e a tão propalada "economia do conhecimento", conceito que se baseia no conhecimento como insumo produtivo, a exemplo da terra, do capital e do trabalho, e na economia baseada no conhecimento, fundamentada na habilidade de gerar, armazenar, recuperar, processar e transmitir informações (TIGRE, 2009). Esta tendência reafirma, no atual estágio do desenvolvimento capitalista, que tecnologia e conhecimento se tornaram chaves para o aumento da produtividade e para a competição entre os monopólios. Investir na educação vem se constituindo em uma estratégia para o aumento de informações, conhecimentos, habilidades e valores a serviço dos interesses do capital. (GUERRA; CARRARA; MARTINS, 2022, p. 572).

Portanto, Iamamoto (2013, p. 26) assevera que o conservadorismo se conecta aos entusiasmos e valores da sociedade vigente, porque são noções válidas para aquele "que tem interesse em obscurecer as contradições próprias da sociedade capitalista, enfatizando, no nível analítico, apenas o que favorece sua própria coesão e reprodução e encobrindo as desigualdades fundamentais nela produzidas".

A autora refere que o pensamento conservador é reativo ao pensamento universalizante e abstrato dos processos dedutivos, com tendências à adesão ao imediatismo da situação que se encontra, valoriza os detalhes, os dados qualitativos, a particularidade dos casos, desconsiderando a compreensão da estrutura social. Segundo a autora:

> A mentalidade não possui predisposição para teorizar. Sendo a organização da sociedade vista como fruto de uma ordenação natural do mundo, o conhecimento visa a um controle prático das situações presentes. O conservador elabora seu pensamento como reação a circunstâncias históricas e ideias que se afiguram ameaçadoras à sua influência na sociedade. (IAMAMOTO, 2013, p. 28).

As IES privado-lucrativas não são espaços exclusivos dessa forma de mentalidade, como dito, elas são espaços **profícuos** em virtude da natureza na qual se originam, tornando quase que impossíveis a viabilidade de uma formação com conteúdo crítico, abrangente, etc., tão necessário à formação e atuação profissional dos assistentes sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado mostrou que o projeto de formação em Serviço Social, no contexto catarinense, foi tensionado e mesmo confrontado pela (re)organização do ensino superior no estado, que converge para os processos de ampliação do mercado educacional, configurando uma importante estratégia de lucratividade do capital.

Isso corrobora o que foi identificado na pesquisa anterior, "Mercado de Trabalho: exercício e formação profissional", realizada no período de 2008 a 2011, quando foram encontradas algumas questões que, de alguma forma, mostravam que, mesmo com a tendência teórica vinculada à perspectiva ético-política, havia ainda resquícios da perspectiva conservadora. Essa evidência se manifestou através das respostas dadas pelos profissionais que faziam referência à fenomenologia, ao positivismo, à teoria sistêmica, mas também às teorias ditas pós-modernas, como a antroposofia. O questionamento sobre o uso de referencial teórico na relação com a atuação profissional revelou, em grande medida, o sentido de instrumentalização requerido pelos profissionais em relação ao conhecimento teórico, em alguns momentos indicando a legislação geral e específica como suas referências teóricas, ou mesmo sua participação em simpósios e seminários, a utilização de revistas e, em alguns casos, a citação de autores como seus referenciais.

Essas considerações são importantes no momento em que finalizamos a presente tese e são relevantes por duas questões: a primeira é a sinalização do debate que existia na profissão sobre um *conservadorismo* que não foi interditado com os ganhos processados na história da profissão, com a incorporação das teorias histórico-críticas. No Trabalho de Conclusão de Curso de Rodrigues (2010), intitulado *Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais de Santa Catarina,* demonstraram-se os desafios da profissão frente aos resquícios da sua gênese, no âmbito de uma formação profissional que encontrava dificuldades para assimilar as diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS, no contexto dos projetos pedagógicos do curso.

É importante considerar que o debate acerca do conservadorismo ressurge e é contraditoriamente chamado de "renovação" da profissão, sendo um dos exemplos as 23 teses pela reforma do Serviço Social brasileiro. Essa reforma, como evidenciado por diferentes autores, reatualiza mais que tudo o *conservadorismo* da profissão, invocando o pragmatismo quando, no âmbito do projeto ético-político, vem se elaborando e reivindicando uma profissão teórico-prática, sem a interdição histórica do pensamento crítico.

Recorda-se, ainda, que esse minúsculo movimento organizado, ainda que sem expressividade no âmbito representativo da profissão, ou nos espaços da produção do conhecimento, ainda que não tenha surgido na esteira das instituições privadas lucrativas ou no EaD, encontrou e encontra espaço frutífero no corpo profissional. Isso ocorre junto a críticas no âmbito do exercício profissional referentes à exaustiva referência à dicotomia entre teoria e prática e à crítica ao marxismo como fonte teórica que interdita o conhecimento sobre a prática. O *pragmatismo*, a *imediatidade*, o *como fazer* são latentes desafios históricos para a formação profissional e facilitam a incorporação de um conhecimento "tipicamente prático".

A segunda questão, por sua vez, revela que, ao mesmo tempo que esse não é um fenômeno novo, parece se potencializar quando passa a ser acolhido e reconfigurado, tornando-se conveniente aos pressupostos de uma formação que se espraia, mediada pela potência dos empreendimentos educacionais, que parecem adotar em seu programa de formação conteúdos que validam o *neoconservadorismo*. O que estava no lugar da crítica no ambiente da formação profissional passa a ser referência, cumprindo interesses dos diferentes "sujeitos" confluentes, que se interessam pelo conteúdo da formação dos assistentes sociais – instituições empregadoras, assistentes sociais, empresas educacionais etc. De outro modo, sob a fundamentação desses conteúdos, a classe trabalhadora tem como produto a "terapia do não", conforme identificou Vasconcelos (2010): a "mediação", a "conciliação", a "ajuda" e a "integração" (vide Apêndice A).

A noção de indissociabilidade entre teoria e prática é cara à profissão, e é pautada numa perspectiva dialética, ou seja, considerando a unidade na diversidade, reconhecendo as particularidades dos diversos processos sociais, a partir da relação contraditória própria da realidade social. Toda forma de atuação humana, e mais especificamente a ação profissional, parte de referências teórico-práticas para elaborar a ação. No entanto, muitas vezes na profissão há a negação do lugar da teoria, e de um tipo de teoria, no âmbito do exercício profissional[169], e isso "cai como uma luva" diante das "encantadoras promessas" adjuntas à "necessária renovação". Diante do contexto das mudanças recentes do capitalismo mundial financeirizado, há a preponderância de uma modalidade de razão vinculada a esse movimento

[169] Estudos, também realizados no âmbito da pesquisa "Mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais de Santa Catarina" entre os anos 2008 e 2010, apontam que a busca por formação permanente por parte dos assistentes sociais estava vinculada às demandas do imediato, da realidade, e também à indicação de referências teórico-metodológicas como manuais institucionais ou mesmo legislações (Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal, Política Nacional do Sistema Único de Assistência Social, o Sistema Único de Saúde etc.). Ao serem questionados sobre a importância da graduação na sua formação, as respostas indicavam uma compreensão dicotomizada da relação teoria e prática. Esse conteúdo foi tratado em Rodrigues (2010, 2013).

do capital neoliberal, da razão fragmentária, imediatista, pragmática, instrumentalizada. Há mesmo um amplo movimento de negação do papel da razão e da própria ciência.

Parece precioso esse debate no momento presente da profissão, em que alguns autores reconhecem esse ressurgimento da *reatualização do conservadorismo* no Serviço Social[170] e revelam um movimento em acordo com as tendências pós-modernas que privilegiam a heterogeneidade, "a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais" (HARVEY, 2017, p. 19). Em contraponto a esse entendimento, nossa preocupação está na superação de uma prática rotineira, empiricista, fragmentada, desarticulada e que ultrapasse a apreensão teórica academicista, assim como trataram Cartaxo, Manfroi e Santos (2012).

Essas questões, associadas ao fenômeno que se buscou problematizar nesta tese, revelaram que a expansão visualizada na oferta dos cursos no estado, sobretudo com as determinações do EaD – especialmente a partir dos anos 2010 – tanto provocou uma atrofia da oferta presencial quanto afetou a realidade dos cursos associados às IES não lucrativas. Como foi apontado nesta tese, o imperativo do mercado e as pressões internas vividas pelas instituições forjaram a necessidade de adaptação dessas instituições e dos seus cursos, inclusive acionando o arsenal estratégico do mercado e da política de educação. Um dos exemplos ocorreu mediante a incorporação do EaD nos cursos presenciais, o que viabiliza, acima de tudo, a redução dos custos do curso, uma exigência primordial para a sua continuidade. Outro fator observado neste trabalho foi o fechamento de cursos no estado.

Por outro lado, visitando o desenvolvimento histórico dos cursos ofertados no estado, foi possível observar a dominância de um modelo de educação, liderado pela elite catarinense que atuou junto ao poder político local, no sentido de manter sua hegemonia no estado – hegemonia esta que experimentou negativamente a avalanche ocasionada pela força do empresariamento da educação. As instituições sem fins lucrativos, associadas à ACAFE, representaram contraditoriamente uma contribuição importante na educação dos catarinenses, inclusive de estudantes oriundos de setores mais vulneráveis, aproximando-se de demandas importantes da população e das suas regiões de origem. Por outro lado, essas instituições buscaram manter seu poder político-administrativo, correspondente e representante dos interesses da elite catarinense, o que configurou um perfil alheio à *coisa pública*, à educação pública.

[170] As seguintes referências auxiliam sobre o assunto: Mota e Amaral (2016) e Iamamoto (2014).

Nessa conjuntura, parece importante mencionar que, ainda que não tenha sido explorado sobremaneira no estudo, a expansão que ocorreu no ensino superior público brasileiro sofreu entraves para a expansão no estado, o que remete à reflexão sobre a influência desse sistema no contexto de "controle" e asfixia na oferta das vagas. É possível refletir que esse sistema talvez tenha conseguido segurar, menos do que gostaria, o crescimento das instituições públicas em Santa Catarina, mas esse possível poder demonstrou ser irrelevante quando se tratou da expansão promovida pelos empresários.

No caso do Serviço Social, no estado de Santa Catarina, o curso experienciou desfavoravelmente a abertura de qualquer novo curso público e gratuito no estado, e assistiu aos estados vizinhos ampliarem, não sem problemas, a oferta do curso em instituições públicas e gratuitas. O esforço combinado de órgãos representantes da profissão em Santa Catarina significou um empenho, sem êxito, para a abertura do curso na UFFS, em Chapecó. Além da tentativa não prosperar, a região perdeu o curso presencial de Serviço Social que existia na Unochapecó. Hoje a região do Oeste catarinense é hegemonizada pelas instituições privado-lucrativas e EaD.

Acompanhado dessas instituições educativas, cativas ao mercado, o uso das tecnologias para mediar a formação da classe trabalhadora, assim como dos assistentes sociais, possibilitou ao trabalho algumas reflexões relevantes e permitiu perceber que o processo de criação de vagas nas instituições privado-lucrativas e de EaD pode corresponder a um processo especulativo, acompanhando o próprio sentido do mercado financeiro. E isso pode significar uma aposta em um futuro que está sendo alterado pela própria dinâmica do capitalismo e por aqueles que comandam as forças de produção brasileiras e mundiais[171].

Essa aposta no futuro depende de uma mudança cultural que está atrelada, de forma secular, a um ensino presencial. Para que novos alunos se adaptem à nova fronteira aberta pelo EaD e se compatibilizem com o "novo mundo" da tecnologia, é fundamental que haja primeiro as vagas e a oferta de cursos, de forma mais atrativa que as presenciais (sobretudo no preço), para que depois haja egressos e talvez concluintes para o fenômeno de garantia da sua acumulação.

Esse processo especulativo produz dupla função: a de alterar a realidade, passando de um modelo de educação presencial para um modelo virtual, autorrealizado, que produz uma

[171] Slavoj Zizek (2012, p. 13-14) afirma que "[...] o capitalismo como formação social é caracterizado por um desequilíbrio estrutural: o antagonismo entre forças e relações existe desde o início, e é o mesmo antagonismo que impulsiona o capitalismo para a autorrevolução e a autoexpansão – o capitalismo prospera porque evita seus grilhões, escapando para o futuro."

forma específica de capacidade laboral e também uma mediação que gera um novo ser humano, adaptado às novas tecnologias e à nova forma de educação.

Ainda é preciso destacar as contradições que marcam a educação superior brasileira que privilegiou o acesso às elites, sobretudo no ensino público. Esse histórico de exclusão dos setores mais empobrecidos e interiorizados da população dos bancos da educação – em especial da educação superior pública e gratuita – favoreceu os setores empresariais da educação, que chegaram com seu produto em um ambiente em que a educação superior pública era ausente ou estrangulada. A população reivindicava historicamente o seu ingresso nas instituições universitárias (como condição relevante para a melhoria de vida) e podia fazê-lo acessando essas instituições de forma economicamente "possível", viável.

O Apêndice A, no qual estão compiladas informações aproximativas sobre os cursos que foram identificados, demonstra também a acessibilidade financeira viável aos estudantes, quando um curso superior pode ser acessado com o valor mensal de 99 reais mensais. Essa informação se desdobraria em uma série de questões como aquelas relativas à qualidade da formação, da condição do trabalho docente, do quadro de pessoal, da estrutura física, do movimento estudantil e docente, e do ensino superior como espaço da produção do conhecimento, do saber, da dialética.

A combinação de um acesso flexível, barato, acessível, interiorizado e que acomodasse as diferentes necessidades foi uma conjugação primordial para a expansão do mercado educacional. Como uma forte tendência que se aglutina com as demandas por educação, a interiorização se coloca como uma marca dos cursos da modalidade EaD, um fator importante para a expansão e busca de hegemonia no que concerne à oferta de ensino superior, e vai se constituindo como alternativa – quase que exclusiva – à população, que encontra uma combinação de vantagens em relação à restrita oferta da modalidade presencial, pública gratuita ou com maior custo. A chamada interiorização é um argumento utilizado em defesa das instituições de mercado e de EaD, em detrimento das instituições sem fins lucrativos e públicas, porque advoga uma incapacidade destas de se interiorizarem.

Vale lembrar, nesse ínterim, que as instituições sem fins lucrativos no estado de Santa Catarina cumpriram, contraditoriamente, um papel importante na formação de milhares de estudantes catarinenses. Destaca-se sua importante contribuição na história da educação do estado, ainda que não se tenha explorado com a totalidade necessária as contradições das instituições mediadas pelo Sistema ACAFE no presente trabalho. Isso revela que as forças da elite e da política regional frente ao corporativismo podem ter contribuído para inviabilizar a ampliação do acesso ao ensino universitário à população do estado. Nesse jogo, a população é

afetada pelo entrave à expansão das instituições públicas, ao mesmo tempo que as instituições associadas à ACAFE se encontram diante de inúmeros desafios que são apresentados na realidade concreta, em razão da avassaladora presença das IES lucrativas.

Outro elemento relacionado à dinâmica especulativa do EaD é a capitalização financeira se constituindo a partir de novos conglomerados, que estão integrados a outras áreas da produção econômica – algo importante a ser aprofundando no futuro. Essa capitalização faz um trabalho de trazer recursos para aqueles que querem apostar no mercado financeiro, a partir de propostas que se apresentam rentáveis à educação superior a partir da capitalização na bolsa de valores. Aquelas que melhor venderem suas propostas (por isso a importância do marketing) terão mais êxito na captação de valores.

A integração lucrativa passa a ocorrer por conglomerados econômicos, não apenas por unidades de produção. Considerando esse raciocínio para as IES, pode-se dizer que, mesmo que uma determinada instituição/polo não seja lucrativa, ela poderá continuar existindo, para a configuração de um monopólio ou oligopólio que garanta o lucro do conglomerado.

Dos 10 maiores cursos de graduação, por modalidade e rede de ensino apresentados pelo censo do ensino superior (BRASIL, 2021), o Serviço Social é o oitavo curso com o maior número de matrículas na modalidade EaD: são 103.907 matrículas. O Serviço Social não aparece nesse indicativo quando a referência é presencial na rede privada ou mesmo na rede pública, seja na modalidade EaD, seja na modalidade presencial, o que continua a situar o curso como potencial de interesse do mercado que oferta, ou do mercado que consome.

A combinação de diferentes fatores como a educação privatizada e financeirizada, o uso de tecnologias da informação para a massificação da educação, os ataques aos direitos trabalhistas, a concentração de renda, o crescimento das instituições religiosas associadas à teologia da prosperidade – como um braço importante para a conformação dos interesses capitalistas – somados ao imperativo para a assimilação dos valores neoliberais sinalizam alterações relevantes sobre o cenário da formação profissional. Isso ocorre em razão da necessidade de um profissional, que pode se constituir como empresa, para atuar junto à população na legitimação dos interesses do capital. Essa combinação, ao mesmo tempo que interfere na formação dos novos assistentes sociais associados às novas instituições de ensino, reverbera na forma como esses profissionais atuam junto à população.

Se, de um lado, as organizações representativas da profissão reafirmam os valores da formação profissional e do exercício profissional abalizados no código de ética profissional e

nas diretrizes curriculares elaboradas pela ABEPSS, em um contexto social que acirra as contradições da sociedade de classes, aumentando o fardo para a classe trabalhadora; por outro lado, a formação profissional, arrebatada pelo empresariamento financeirizado, oferta à classe trabalhadora, em favor dos interesses do capitalismo sob a face neoliberal, uma formação que devolve à si própria um serviço apaziguador dos efeitos vivenciados pelas contradições sociais produzidas na sociedade de classes.

Deste modo, a hipótese do trabalho encontrou sua validade, visto que esse movimento capitalista para aumentar sua lucratividade após a sua reestruturação fomentada pela crise estrutural do capital e a sua mundialização, lançando mão de uma subjetividade adequada, reverbera, inclusive no Serviço Social catarinense, reconfigurando a oferta dos cursos e o conteúdo formativo da profissão. A investida *neoconservadora* parece se revigorar com a oferta nos cursos privado-lucrativos, no contexto da crise capitalista, assumindo novas roupagens e recuperando parâmetros afincados na gênese da profissão, conforme referiu Silva (2015), associada à "gestão do pauperismo".

Essa demanda se configurou historicamente dentro da profissão e exige permanentemente uma formação referenciada em aportes ético-políticos e teórico-metodológicos que possibilitem o acesso a um acervo crítico, ofertando munição analítico-interpretativa aos assistentes sociais, fomentando a práxis profissional. Trata-se de entender o movimento do real e as condições/causalidades do trabalho institucional, ao mesmo tempo que não é possível a reprodução e a validação *ipsis litteris* da ideologia conveniente aos interesses capital, contribuindo para a adequação dos trabalhadores e da população usuária, validando as amarras que lhes foram impostas historicamente.

Esses fatos demonstraram a intensidade com a qual os conglomerados atuaram nas mudanças da educação superior – especialmente a partir do cenário identificado no estado de Santa Catarina – em que a atuação do empresariamento e dos conglomerados educacionais significaram a devastação do curso na modalidade presencial. E isso ocorre acompanhado de uma forma de ser e de conteúdos que podem ser nefastos à profissão, porque se assentam nos interesses próprios para a legitimação dos interesses do capitalismo.

É importante considerar que a presença dessas "novas" instituições reconfigurou de tal modo esse cenário que muitos processos são irreversíveis; entretanto, o caráter dinâmico e contraditório da realidade são evidências que sinalizam que esse retrato não está finalizado e, no caso catarinense, reverbera num debate atual que toma corpo no contexto político. O

Sistema ACAFE atualmente protagoniza e reorganiza o debate do ensino superior em Santa Catarina. Isso ocorre, obviamente, na intersecção com o poder político.

A eleição do governador Jorginho Mello ao governo estadual aviva os interesses e a interlocução da ACAFE junto às estruturas de poder do estado. A instituição que padeceu das consequências do empresariamento da educação teve na eleição de Jorginho a esperança de ser socorrida pelo aparato estatal – socorrida pelo fundo público. O então governador, ambientado no *bolsonarismo* à época das eleições, comprometeu-se com o pagamento das mensalidades dos estudantes do Sistema ACAFE. A proposta que, neste instante, se organiza como programa Universidade Gratuita tem mobilizado os debates de diferentes representações dessa área no estado, inclusive a Associação das Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina (AMPESC), que se vê fora do programa e atua para garantir recursos públicos às suas instituições.

O discurso da instituição comunitária para o convencimento da população e para a validação da injeção dos recursos públicos na educação catarinense obscurece o debate sobre as instituições públicas e gratuitas. Recorda-se, como já mencionado neste trabalho, que essas instituições comunitárias, criadas com recursos públicos, se protegeram do instrumento legal de "direito privado" para driblarem as exigências cabíveis às fundações públicas. Contraditoriamente, a reeleição de Lula da Silva também joga luz sobre um debate anterior no estado, que perpassa o Sistema ACAFE. Trata-se da federalização da FURB, uma demanda histórica da comunidade universitária.

A oportunidade de aprofundar o debate da educação superior no estado como direito da população poderá, a depender da correlação de forças, mais uma vez fortalecer os interesses privados – ainda que não sejam os lucrativos, conforme a configuração mais recente da educação superior em Santa Catarina. Os interesses privados, que se organizaram pela mão da elite catarinense, escamoteados em defesa "da universidade comunitária", mais uma vez parece se fortalecer na estrutura estatal, atrofiando a possibilidade de garantir instituições públicas, gratuitas e de qualidade à população catarinense, correspondentes aos compromissos daquilo que é público. É preciso destacar a política de cortes orçamentários que afetou as bolsas destinadas aos estudantes de ensino médio no estado – estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica. Isso pode se configurar como um exemplo do lugar que a educação e a permanência dos estudantes têm de fato nas novas escolhas políticas do governo estadual *bolsonarista*.

É nessa conjuntura que o Serviço Social, ao longo dos anos, busca edificar seu projeto ético-político, tornando-se ainda mais necessário. O desvelamento dos fenômenos sociais necessita, mais do que nunca, da capacidade analítica para compreender esses movimentos, a correlação de forças e os interesses na tentativa de aproximar-se da essência. Essa capacidade só poderá ser exercida diante da aproximação com experiências adensadas na formação profissional, consoantes com os pressupostos profissionais, viável em instituições em que a lucratividade não seja o mote da sua existência.

A experiência da vivência com os pares, na coletividade, presencialmente, é imprescindível à uma profissão, como a do Serviço Social, que se posiciona junto aos interesses da classe trabalhadora. Isso se localiza onde as necessidades sociais, configuradas em demandas da profissão, só encontram as respostas na história, na transformação da sociabilidade que gera a desigualdade social: na transformação da sociedade de classes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para A Educação Infantil? **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385. Acesso em: 5 mar. 2023.

ABRANCHES, Sérgio. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. **Revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, 1988. Disponível em file:///C:/Evaldo/Searches/Reforma%20do%20Estado/AbranchesSergio(1988)_PresidencialismodeCoalizao.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

ALMEIDA, Guenther Carlos de; BRZEZINSKI, Iria. UNESCO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA O SÉCULO XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. **Revista Educativa - Revista de Educação**, [*S.l.*], v. 23, n. 1, p. 7755, 26 jan. 2021. Pontifícia Universidade Católica de Goias. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18224/educ.v23i1.7755. Acesso em: 30 abr. 2023.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, [*S.l.*], v. 3, n. 2, p. 409-428, set. 2005. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462005000200009. Acesso em: 30 abr. 2023.

ALVES, Giovani. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. **Blog Boitempo**. 2012. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/. Acesso em: 30 abr. 2023

ANA, Raquel Santos Sant'; SILVA, Maria Liduína de Oliveira e; BRAVO, Maria Inês Souza; MARTINELLI, Maria Lúcia. Expressões contemporâneas da crise estrutural da produção capitalista e seus rebatimentos no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, [*S.l.*], n. 142, p. 357-365, dez. 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.254.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FONAPRACE – OBSERVATÓRIO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. (org.). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, 2019. 318 p. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e. Acesso em: 22 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS. Brasília, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS) (Brasil). **Quem Somos**. 2021. Disponível em: http://www.abepss.org.br/quem-somos-1. Acesso em: 4 mar. 2021.

ALVES, Giovanni. **A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica**. 2012. Blog Boitempo. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/. Acesso em: 30 abr. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARBOSA, R. F. M.; DEL RIO MARTINS, R. L.; MELLO, A. DA S. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: AVANÇOS E RETROCESSOS. **Movimento-Revista de Educação**, n. 10, p. 147-172, 30 jun. 2019.

BARRETO, Cristiane Manique. Entre laços: as elites do Vale do Itajaí nas primeiras décadas do século XX. *In*: RAMPINELLI, Waldir José. **A reprodução das elites em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 163-182.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, [*S.l.*], v. 13, n. 39, p. 423-436, dez. 2008. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000300002. Acesso em: 22 jan. 2023.

BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, [*S.l.*], n. 124, p. 623-636, dez. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.042. Acesso em: 22 jan. 2023.

BENIA, Gerson Carvalho. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. *In*: RESENDE, Guilherme Mendes; SACCARO JÚNIOR, Nilo Luiz; MENDONÇA, Mário Jorge. **Avaliação de políticas públicas no Brasil**: uma análise das políticas de defesa da concorrência. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020. cap. 3. p. 1-37.

BIANCARELLI, André M. A Era Lula e sua questão econômica principal crescimento, mercado interno e distribuição de renda. **Rev. Inst. Estud. Bras**., São Paulo, n. 58, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100012. Acesso em: 22 jan. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à comodicidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, Antônio M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/Mh7GJ6rcMygV53md3Pf4RgJ/?lang=pt. Acesso em: 2 maio 2023.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 120 p.

BITENCOURT, João Batista. Cidades em movimento. *In*: BRANCHER, Ana. **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. Cap. 2. p. 26-40.

BORON, Atílio A. Os "novos Leviatãs" e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na américa latina. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo II**: que estado para que democracia? 2. ed. São Paulo: Vozes, 1999. cap. 1. p. 7-67.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPS)**: (acordo MEC-USAID). Brasília, DF: MEC, 1969. 634 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição nº CRFB, de 5 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 36.658, de 24 de dezembro de 1954**. Autoriza O Funcionamento dos Cursos de Filosofia, Geografia e História, Lettras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germanicas da Faculdade Catarinense de Filosofia em Santa Catarina. Rio de Janeiro, 24 dez. 1954. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-36658-24-dezembro-1954-327846-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12029.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe Sobre A Profissão de Assistente Social e Dá Outras Providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Penal 470**. Rel. Min. Luiz Roberto Barroso, 2007. Disponível em https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=11541. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos

de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/16156-banco-mundial-analisa-a-evolucao-e-os-desafios-da-educacao-brasileira. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio. Acesso em: 25 out. 2022.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: 1988a.

BRESSERPEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do serviço público**, ano 49, n.1, p. 3160, 1998b.

CAPELLA, Juan Ramón. **Fruto proibido**: uma aproximação histórico-teórica ao estudo do direito e do estado. Tradução de Gresiela Nunes da Rosa e Lédio Rosa de Andrade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc**., São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n112/02.pdf. Acesso em: 25 janeiro 2021.

CASTRO, Manuel M. **História do Serviço Social na América Latina**. Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. São Paulo: Cortez, 1989.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, [*S.l.*], v. 12, n. 2, p. 247-272, ago. 2008. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1415-98482008000200003.

CARCANHOLO, Reinaldo A.; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. *In*: GOMES, Helder (org.). **Especulação e lucros fictícios**: formas parasitárias da acumulação contemporânea. São Paulo: Outras Expressões, 2015. Cap. 1. p. 31-59.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, n. 3, p. 37-46, dez. 2008.

CARRION, Raul K. M.; VIZENTINI, Paulo G. Fagundes (org.). **Globalização, neoliberalismo, privatizações**: quem decide este jogo? 2. Ed. Porto Alegre: Universidade/Ufrgs, 1998.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional Na América Latina No Contexto de Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, [*S.l.*], v. 1, n. 114, p.7-28, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 30 abr. 2023.

CEPAL – Comision Economica Para America Latina e El Caribe; CARIBE, Oficina Regional de Educación Para America Latina y El. **Educación y Conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992. 251 p.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

CFESS: MANIFESTA. **30 Anos do Congresso da Virada**: Projeto Ético-Político do Serviço Social: 30 anos na luta em defesa da humanidade. São Paulo, p. 1-4. 16 nov. 2009. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social**. Brasília, 2015. v. 2.

CFESS. Brasil. **Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008**. Regulamenta a Supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília, 29 set. 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 1-15, dez.2003. Semestral. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2023.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução de: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de: Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani.

COSTA, F. L. O. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil** (2007-2012). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Cáceres, MT, v. 24, n. 1, p. 1-23, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2023.

COGGIOLA, Osvaldo. Crise econômica, desgaste institucional e extrema direita. *In*: PEREIRA, Potyara Amazoneida P. (org.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**: transfigurações da política social. São Paulo: Cortez, 2020. cap. 1. p. 15-33.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil**: nova fase da mercantilização do ensino. Brasília: IPEA, 2016. Texto para discussão n. 2256.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, [*S.l.*], v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000100003.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM FARMÁCIA (UFSC). **Projeto Pedagógico de Curso – PPC**: Farmácia. Florianópolis, 2015. 54 p. Disponível em: https://farmacia.ufsc.br/files/2011/05/PROJETO-POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO-PROGRAD-2015.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO de Bolonha. 1999. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf. Acesso em: 2 maio. 2023.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. Paris, 1998. disponível em: https://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne. Acesso em: 16 out. 2022.

DEMO, Pedro, **A Nova LDB:** ranços e avanços. Campinas: SP Papirus, 1997.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014. 365 p.

FALCÃO, Luiz Felipe. A Guerra Interna (integralismo, nazismo e nacionalização). *In*: BRANCHER, Ana. **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. Cap. 10. p. 167-198.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**. 8. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, [*S.l.*], n. 28, p. 17-36, dez. 2006. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602006000200003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FERNANDES, Florestam. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRETTI, Celso João. Reformas Educacionais: entre as utopias burguesas e a transformação social. *In*: TUMOLO, Paulo Sergio; BATISTA, Roberto Leme. **Trabalho, Economia e Educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Praxis; Massoni, 2008. Cap. 9. p. 187-203.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 240 p.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 388 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Educação e trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, p. 479-490, set./dez. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51386.

GARCES, Juan Filipi; ANDRADE, Rodrigo Prates de. O Centro Sócio-Econômico e suas trajetórias. *In*: NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa. **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010. p. 296-308. Disponível em: https://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro_UFSC50Anos_2010_web.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

GERBER, Luiza Maria Lorenzini. **A formação dos assistentes sociais em Santa Catarina**: um estudo sobre o primeiro curso de serviço social do estado (1958-1983). 2009. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOIN, Mariléia. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe**: conceituação, condicionantes sócio-históricos e particularidades profissionais. Campinas: Papel Social, 2019.

GOMES, Selma Graciele. **O ensino à distância no Estado de Santa Catarina e suas implicações ao projeto ético-político profissional do Serviço Social**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

GOMES, José Menezes. DÍVIDA PÚBLICA, PARASITISMO PRIVADO E SUBDESENVOLVIMENTO. *In*: ANDES-SN. **Universidade, ciência e classe numa era de crises**. São Paulo: Outras Expressões, 2020. Cap. 4. p. 101-120.

GONÇALVES, Reinaldo. Nacional-desenvolvimentismo às Avessas. *In*: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS. **Anais** [...], Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-artigo19.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

GOULARTI FILHO, Alcides. **Formação Econômica de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016. 431 p.

GOULARTI FILHO, Alcides. A formação econômica de Santa Catarina. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 977-1007, 2002. Disponível em: https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/ensaios/article/view/2049/2431. Acesso em: 30 abr. 2023.

GUERRA, Yolanda; CARRARA, Virginia; MARTINS, Alcina Maria de Castro. Ensino e formação virtuais: a nova estratégia do projeto de educação a serviço do capital. **Revista Katálysis**, [*S.l.*], v. 25, n. 3, p. 570-584, dez. 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e86938.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do pensamento econômico**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de: Jaime Larry Benchimol.

HARVEY, David. A crise. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Edições Loyola. 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o Capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IANNI, Octavio. A questão social. **Revista USP**, n. 3, p. 145, 30 nov. 1989. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i3p145-154.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIX EIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file. Acesso em: 16.02.2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIX EIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 17 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIX EIRA. **Censo da Educação 2021**. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 4 de novembro de 2022. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep.

KATO, Fabíola B. Grello *et al*. Da EaD à UAB: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. *In*: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de *et al.* (org.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010. p. 13-31.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL CFESS (Brasil) (org.). CFESS; ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF. 2009. cap. 25. p. 201-219.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Tradução de: Thyago Antunes.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. Editora 34.

LAVINA, Rodrigo. Indígenas de Santa Catarina: história dos povos invisíveis. *In*: BRANCHER, Ana (org.). **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. cap. 5. p. 73-82.

LÖWY, Michael. Teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Actuel Marx**, 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 54, p. 6-17, ago. 2004. Anual.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018. 216 p.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O imperialismo etapa superior do capitalismo**. Campinas: Navegando, 2011. Apresentação: Plínio de Arruda Sampaio Júnior.

LIMA, Kátia. Contra Reforma da Educação Superior e Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social** – ABEPSS – ano VIII, n. 15, jan./jun. 2008.

LIMA, Kátia. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, 2019.

MAIR, ´Peter. **Governando el vacío**: la banalización de la democracia occidental. 2019. ed. Madrid: Alianza, 2019. 173 p.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo.

MANFROI, Vânia Maria. **As condições de trabalho dos assistentes sociais**: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais. Projeto de Pesquisa – Edital Universal MCTI/CNPq n. 1/2016.

MANFROI, Vania. *et al.* **As condições de trabalho dos assistentes sociais**: uma análise a partir da realidade dos estágios nos espaços sócio-ocupacionais. Relatório final de Pesquisa-Edital Universal MCTI/CNPq n. 1/2016. Florianópolis. 2021.

MANFROI, V. M.; RODRIGUES, A. A; CARAVACA, N. A. S. **Ensino superior e estágio supervisionado em Serviço Social em Santa Catarina**: aproximações sobre os campos de estágio registrados em Santa Catarina. Florianópolis: EDUFSC, 2021. v. 1. 26p.

MARCON, Telmo. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais
Espaço pedagógico. v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 264-286, jul./dez. 2015. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 2 maio. 2023.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. Editora contexto. 2017.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução de: Rubens Enderle, Nélilo Schneider, Luciano Cavini Martorano.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MAUÉS, O. C. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 127-137, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8938. Acesso em: 18 jun. 2023.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesia. 2015. Boitempo.

MENDONÇA, L. J. V. P.; MANFROI, V. M. Políticas sociais, globalização e dívida externa. *In*: **ENPESS**, 10. 2006, Recife.

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

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. 133 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da "miséria"**: particularidade capitalista e educação superior no brasil. 2011. 326 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/160.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais: precisão e implicações. **Educação & Sociedade**, [*S.l.*], v. 39, n. 142, p. 153-170, 22 fev. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018181580. Acesso em: 25 mar. 2023.

MORAES, Maria Célia. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2009. Florianópolis: CED/NUP. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/1507/showToc. Acesso em: 25 mar. 2023.

MORTARI, Claudia; CARDOSO, Paulino de Jesus. Territórios negros em Florianópolis no século XX. *In*: BRANCHER, Ana (org.). **História de Santa Catarina**: estudos contemporâneos. 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneos, 2004. Cap. 6. p. 83-101.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. **Revista Katálysis**, Florianópolis, p. 17-38, jun. 2013. ISSN 1982-0259. Disponível em: https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802013000300003. Acesso em: 10 maio 2021. DOI:https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000300003.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [*S.l.*], v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008. http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462008000300009.

BANCO MUNDIAL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: Banco Mundial, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: o estado num mundo em transformação. Washington: Banco Mundial, 1997. 286 p.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem par todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington: Banco Mundial, 2011. 16 p.

NETTO, José Paulo. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasília) (org.). 30 anos do Congresso da Virada. Brasília. 2009. Cap. 2. p. 15-42.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, Jose Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo, M. C. Brant de Carvalho. Cotidiano, conhecimento e crítica. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social & Sociedade**. n. 111, p. 413-429, jul./set. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise no Brasil pós-64. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político contemporâneo. *In:* CFESS/ABEPSS. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília: Cead/ABEPSS/CFESS, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI**: Visão e Ação. 1998. Disponível em http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html. Acessado em 1.5.2023. Acesso em: 1º maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Unesco, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 1º maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Convenção Global sobre o Reconhecimento de Qualificações Relativas ao Ensino Superior**, 2019. Disponível em https://www.unesco.org/en/legal-affairs/global-convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education?hub=66535. Acesso em: 25 mar. 2023.

ORO, Ari Pedro. A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [*S.l.*], v. 18, n. 53, p. 53-69, out. 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092003000300004.

PAULA, L.; SILVA, T.; BLANCO, Y. Pós-verdade e Fontes de Informação: um estudo sobre fake news. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 3, p. 93-110, 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, [*S.l.*], v. 23, n. 7, p. 2187-2196, jul. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Potyara Amazoneida (org.). **Ascensão da nova direita e colapso da soberania política**: transfigurações da política social. São Paulo: Cortez, 2020.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: EPSJV, 2015. p. 89-112.

OURIQUES, Nildo. **Plano Real**: o mito da estabilidade e do crescimento. 2014. Disponível em: https://diplomatique.org.br/plano-real-o-mito-da-estabilidade-e-do-crescimento/. Acesso em: 8 jan. 2023.

OURIQUES, Nildo Domingos *et al*. Plano real: estabilização monetária e estratégia recolonizadora. In: BIANCHI, Álvaro *et al* (org.). **A crise brasileira e o governo FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. Cap. 9. p. 123-147.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

QUEIROZ, F. CRISE POLÍTICA NO GOVERNO DILMA ROUSSEFF: uma análise a partir do conflito de classes. **CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, *[S. l.]*, n. 27, 2018. DOI: 10.34019/1981-2140.2018.17521. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17521. Acesso em: 1º maio. 2023.

QUEIROZ, Viviane de. A educação superior e a disputa entre os projetos antagônicos: recuperando alguns conceitos centrais da obra de florestan fernandes. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8. 2017, São Luís/Ma. **Anais** [...]. São Luís: Joinpp, 2017. p. 1-12. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/aeducacaosuperioreadisputaentreosprojetosantagonicosrecuperandoalgunsconceitoscentraisdaobradeflorestanfernandes.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

RAICHELIS, Raquel. O Serviço Social no Brasil. Trabalho, formação profissional e projeto ético-político. *In*: YAAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela (orgs.). Serviço Social na história: América Latina, África e Europa. São Paulo: Cortez, 2019.

REIS, Daniel Aarão. Notas para a compreensão do Bolsonarismo. **Estudos Ibero-Americanos**, [*S.l.*], v. 46, n. 1, p. 36709, 28 abr. 2020. EDIPUCRS. http://dx.doi.org/10.15448/1980-864x.2020.1.36709.

RESENDE, M. E. L. **O processo político na Primeira República e o Liberalismo Oligárquico**. *In*: NEVES, L. A.; FERREIRA, J. (org.). O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente. Belo Horizonte: Civilização Brasileira, 2003, v. 1, p. 89-120.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Isabela Ramos; SALVADOR, Evilasio da Silva. Hegemonia e políticas sociais no Brasil: contribuições ao debate sobre vinculação orçamentária. **Revista Katálysis**, [*S.l.*], v. 21, n. 1, p. 76-85, jan. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p76.

RODRIGUES, Aline de Andrade. **A formação profissional em Serviço Social e a interlocução com os profissionais na pesquisa mercado de Trabalho dos Assistentes Sociais em Santa Catarina**. 2010. 172f. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

RODRIGUES DEL BIANCO, Rita de Cássia. as transformações na educação superior no governo FHC: a privatização como uma alternativa nas reformas educacionais. **Revista Uniaraguaia**, [*S.l.*], v. 1, n. 1, abr. 2012. ISSN 2676-0436. Disponível em:

http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/217. Acesso em: 4 jan. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROSSATO, Ricardo. A Universidade Brasileira face ao Processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (org.). **Reforma Universitária e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior**: análise de uma década do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 181-205.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174 p.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo, pós-moderno e Serviço Social brasileiro**. São Paulo, Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr. 2007

SECCO, Lincoln. As jornadas de junho. *In:* MARICATO, Ermínia *et al*. **Cidades rebeldes**: passe livre e manifestações que tomam as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo e Carta Maior, 2013.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no brasil (1990-2018). 2020. 437 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219299/PEED1517-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2021.

SERRA. Rose Mary de Sousa. **Crise de Materialidade no Serviço Social**: repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do tempo presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SIEWERDT, Maurício José. **Instituições de ensino superior do Sistema ACAFE e autonomia universitária**: o trabalho docente nos (des)encontros entre o proclamado e a práxis. Florianópolis, SC, 2010. 355 p.

SIEWERDT, Maurício José. Universidades fundacionais ACAFE, instituições públicas de direito privado: uma parceria histórica entre a ideia do "comunitário" e a ideologia do livre mercado. *In*: SILVA, Mauri Antonio da (org.). **Crítica à privatização do ensino superior no Brasil**. Florianópolis: Editoria em Debate, 2013. p. 111-143.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do estado e mudanças na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espac. Blanco, Ser. Indagaciones**, Tandil, v. 23, n. 1, p. 119-156, jun. 2013.

SILVA, Mauri Antonio da (org.). **Crítica à privatização do ensino superior no Brasil**. Florianópolis: Editoria em Debate, 2013. 311 p.

SILVA, Roberta Teodorico Ferreira da *et al*. Políticas Sociais no Brasil: do neoliberalismo ao governo Temer. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Hdf, 2017. v. 1, p. 1-13. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/politicassociaisnobrasildoneoliberalismoaogovernotemer.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVEIRA, José Carlos da. **Gênese do Ensino Superior de Geografia em Santa Catarina**: da Faculdade de Filosofia à Universidade Federal (1951-1962): ensino e pesquisa na dinâmica de modernização estadual. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87507/203406.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 fev. 2021.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. **Democracia em crise no Brasil**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares. **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

SOUZA, Ial de. **A Pedagogia Gerencialista do Capital Neoliberalismo, Empresariamento e Mercadorização da Educação Pública Estatal Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003/2017**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2020.

TABALIPA, Adalberto Teodósio. **A "crise" das instituições de ensino superior comunitárias da associação catarinense de fundações educacionais (ACAFE)**. Florianópolis, SC, 2015. p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2015.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Econ. soc**., Campinas, v. 21 n. dez. 2012. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182012000400009&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 24 mar. 2022.

TEIXEIRA, Joaquina B.; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. CFESS; ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 185-200.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**: **Educação e Pesq**., São Paulo, v. 45, n. 1, p. 1-16, 2019. Semestral. http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945190038. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2023.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

TUMOLO, P. S. A educação frente as metamorfoses no mundo do trabalho: uma proposta de método de análise. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 2, p. 156-169, 2013. Disponível em: https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8747. Acesso em: 1º maio. 2023.

UDESC. Universidade do Estado de Santa CATARINA (org.). **Guia de cursos UDESC**. 2023. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/42/Guia_de_cursos_web_96dpi_media_15343586406355_42.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. 1988. Disponível em: https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988. Acesso em: 2 maio 2023.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **A reestruturação do mundo do trabalho**: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho. Uberlândia: Edufu, 2009.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil de Getúlio a Geisel**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VILAS, C. M. O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas. *In:* PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2015. p. 65-89.

VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). J. M. M. Pereira; M. Pronko (orgs.). **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) p. 113-151). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 21. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais** do XXV Congresso Ibero-Americano da ANPAE. Niterói, RJ: ANPAE, 2011. v. 10. p. 1-13.

YAZBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. *In*: CFESS; ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009, p. 143-163.

APÊNDICE A – INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NOS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

Instituição/Grupo	Informações sobre o Curso	Matriz Curricular
1– **Anhanguera/Kroton**[172] **Valor da mensalidade:** A partir de 99,00 reais por mês.	Serviço Social é a área que se preocupa com a coletividade e a integração das pessoas na sociedade. O profissional dessa área, chamado de Assistente Social, atua no combate às desigualdades da sociedade e na solução para melhorar as condições de vida de crianças, adolescentes e adultos em situação vulnerável. Ele é responsável por garantir que os direitos básicos sejam acessíveis para a população. O curso de Bacharelado em Serviço Social da Anhanguera é composto por 2 ciclos de formação. **Básico:** disciplinas generalistas como Antropologia, Filosofia e Sociologia. **Específico:** disciplinas de caráter específico e técnico como Fundamentos das Políticas Sociais, Ciência Política e Instrumentalidade em Serviço Social. **Ao final do curso, você será capaz de:** Identificar as demandas da sociedade relacionadas a direitos humanos e políticas públicas. Realizar visitas, perícias técnicas, laudos e pareceres. Prestar assessoria e consultoria. Elaborar, implementar e avaliar programas sociais e políticas sociais. Orientar a população na busca de atendimento para seus direitos. **Público-alvo** **Você gosta de ajudar as pessoas? Tem interesse em resolver as dificuldades do mundo?** A carreira em Serviço Social pode ser a escolha certa para você! Para ser um profissional de excelência nessa área, é imprescindível ser humanista, proativo, detalhista, justo e responsável, e ter pensamento crítico e reflexivo. **Empatia é a palavra-chave para esse profissional**, pois ele lidará com pessoas em estado de vulnerabilidade. Entender o sofrimento e as dificuldades humanas e se comunicar bem são características essenciais.	Acumulação Capitalista e Desigualdade Social Administração e Planejamento em Serviço Social Antropologia Atividade Complementar Ciência Política Comunicação na Prática do Assistente Social Direito e Legislação Economia Política Ed - Comunicação Oral e Escrita Ed - Cultura Brasileira **Ed - Empregabilidade** Ed - Gramática **Ed - Interpretação de Texto** Ed - Lógica Matemática **Ed - Práticas de Estudo - Competências Socioemocionais** Ed - Projeto de Vida **Educação a Distância** Estágio em Serviço Social I Estágio em Serviço Social II Estágio em Serviço Social III Estatística e Indicadores Sociais Ética Profissional em Serviço Social Ética, Política e Cidadania Filosofia Formação Social, Histórica e Política do Brasil Fundamentos das Políticas Sociais Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III Gestão Social e Análise de Políticas Sociais Homem, Cultura e Sociedade Instrumentalidade em Serviço Social Metodologia Científica Movimentos Sociais Pesquisa Social Políticas Setoriais Psicologia e Políticas Públicas Psicologia Social Responsabilidade Social e Ambiental Serviço Social e Processo de Trabalho Serviço Social na Área da Saúde, Previdência Social e Assistência Social Serviço Social na Educação Sociologia

[172] Disponível em: https://www.anhanguera.com/curso/servico-social/. Acesso em: 2 abr. 2023.

	Ainda, é fundamental se **manter sempre atualizado com relação ao cenário global** em seus diversos aspectos e ter habilidade para mediar conflitos. Trabalho em equipes multidisciplinares será uma constante em toda sua trajetória acadêmica e profissional, esteja preparado! **Mercado de Trabalho** O Brasil se caracteriza pela desigualdade de renda e **necessita de políticas de inclusão e de acesso da população aos serviços básicos**. Nesse cenário, a atuação de profissionais especializados em Serviço Social é imprescindível para a sociedade. O mercado de trabalho para esse profissional está sempre aquecido. Em geral, o Assistente Social atua em entidades estatais, sendo que o meio de ingresso é o concurso público, os salários são cerca de 9% maiores que os da média da iniciativa privada. A remuneração média para quem está começando a carreira gira em torno de R$ 1.600, mas pode chegar a R$ 6.900 em cargos mais avançados. Os salários podem variar de acordo com as regiões do país, especialização e conforme o tipo de empregador, sendo que **Instituições de longa permanência para idosos são as que melhor remuneram esse profissional**	Sociologia Crítica Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade Trabalho de Conclusão de Curso I Trabalho de Conclusão de Curso II
2 - Estácio de Sá/Yduqs[173] Valor da mensalidade: 49 reais, nos três primeiros meses. Após, mensalidade de R$ 429,45 por R$ 158,98. Informação fornecida após realização de cadastro no site da instituição.	O curso de Serviço Social apresenta conteúdos para a **elaboração de planos e ações de políticas públicas e de programas sociais voltados para o bem-estar coletivo**. O objetivo é capacitar os alunos para promover a **integração do indivíduo com a sociedade**. Nossos alunos estudam temas relacionados a questões como exclusão social e as condições de vida de crianças, adolescentes e adultos. É alta a necessidade de assistentes sociais no Brasil, de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). A entidade tem registrados cerca de 160 mil profissionais. Durante o curso de Serviço Social, que tem duração de 4 anos (8 períodos), nossos alunos **compreendem e analisam a realidade social numa perspectiva histórica, crítica e propositiva**. Nossas aulas abordam temas como sociologia,	Acumulação capitalista Comunicação e expressão da escrita Filosofia Introdução a questão social Introdução ao serviço social Formação socioeconômica e pol. da soc. Brasileira Fundamentos antropológicos e sociológicos Fundamentos hist. teóricos met. serviço social Processo de trabalho em serviço social Psicologia social História do pensamento econômico Política social Processo de renovação do serviço social no brasil Raciocínio lógico, crítico e analítico para tomada de decisão Ética profissional em serviço social Legislação social Movimentos sociais e serviço social

[173] Disponível em: https://estacio.br/cursos/graduacao/servico-social. Acesso em: 16 abr. 2023.

	teoria política, filosofa e economia. Desde o início do curso, o estudante realiza trabalhos de campo em comunidades e em diversos espaços institucionais e sociais. No mercado de trabalho, se destacam vagas no setor público por meio de concursos. **O profissional** **Conciliador** Saber **resolver conflitos e estar atento às necessidades de todos** é uma característica fundamental. **Boa comunicação** É essencial **saber se expressar de forma clara e direta** para ser bem compreendido por todos os envolvidos. **Concentrado** Poder de **concentração, organização e disciplina** são fundamentais para trabalhar em situações de crise. **Empático** A pessoa precisa ser **capaz de ouvir e compreender as necessidades do outro.**	Pós-modernidade e serviço social Serviço social e seguridade social Teoria constitucional e direitos fundamentais Direitos humanos Estágio supervisionado: observação Metodologia científica Orientações para prática profissional Pesquisa em serviço social: seleção de tema Responsabilidade social e sustentabilidade Administração e planejamento de projetos sociais Administração e planejamento em serviço social Estágio supervisionado: análise institucional Fundamentos da epidemiologia e estatística Pesquisa em serviço social: estrutura do projeto Estágio supervisionado: projeto de intervenção História dos povos indígenas e afrodescendentes Pesquisa em serviço social: metodologia da pesquisa Políticas públicas Serviço social e terceiro setor Pensamento político Planejamento de carreira e sucesso profissional Políticas públicas e organização da educ. básica Serviço social na área sociojurídica Trabalho de conclusão curso em Serviço Social Tópicos em libras: surdez e inclusão Tópicos especais em Serviço Social
3 - UNISUL/Ânima[174] **Valor da mensalidade:** 189,00 reais por mês **Tem PPC**	**O que você vai aprender** O curso de Serviço Social é focado em **entender e analisar a dinâmica social e as dificuldades individuais e comunitárias**. Com essa formação você aprenderá a desenvolver atividades nos domínios privados, governamentais e não governamentais. Se você busca iniciar sua carreira atuando na sociedade como assistente social, **comprometido com a dimensão ético-política e a efetivação dos direitos sociais e humanos e na ampliação da cidadania** dos segmentos em situação de vulnerabilidade e excluídos, o curso de Bacharelado em Serviço Social é perfeito	

[174] Disponível em: https://www.unisul.br/graduacao/servico-social/. Acesso em: 16 abr. 2023.

	para você. Atue **no combate das desigualdades na sociedade, analisando, acompanhando e propondo soluções para melhorar as condições de vida tanto de crianças e adolescentes quanto de adultos e idosos.** Além disso, você desenvolverá atividades para **execução de políticas públicas que integram o indivíduo na sociedade, além de garantir o bem-estar do cidadão** a partir do planejamento e implantação de projetos que promovam a igualdade e a justiça social, dentre outras atividades.	
4 - UNIFRAN/Cruzeiro do Sul[175] Valor da mensalidade: 199,98 mensais – informação fornecida após realização de cadastro no site. Disponibiliza o curso de SS em polos em dois estados no Japão[176]	Muitos pensam que serviço social é assistencialismo e caridade: "Se é só para ajudar ao próximo, para que fazer **faculdade de Serviço Social**?", dizem. É preciso esclarecer que **Serviço Social** é uma profissão regulamentada por lei e formalizada por meio do ensino superior. Por quê? Porque a fundamentação teórica e metodológica o tornará capaz de "elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, empresas, entidades e organizações populares". Ou seja, ao concluir o curso de Serviço Social, você estará apto a prestar orientação a famílias, indivíduos, grupos e à população em situação de risco social. Há muitas famílias e indivíduos vítimas de discriminação, negligência e violência doméstica que precisam de orientação e encaminhamento. Nesse contexto, o papel do assistente social é lutar pela preservação da dignidade da pessoa humana, promovendo acesso a direitos básicos como: • Saúde, • Educação, • Habitação, • Cultura, • Lazer. Diferenciais da Faculdade de Serviço Social Uma profissão que demanda pesquisa, produção de conhecimentos e análises,	1º Semestre Políticas públicas de atenção à saúde Práxis social, trabalho livre e capitalismo Política social: da origem ao neoliberalismo Gestão ambiental e responsabilidade social (EaD) Sociedade, identidades e territórios (EaD) 2º Semestre: Itinerário extensionista i Sociologia (EaD) Optativa i Língua portuguesa (EaD) Oficina temática: assistência social Serviço Social: surgimento e institucionalização no brasil Dimensões políticas e sociais nas organizações 3º Semestre: História, trabalho e movimentos sociais (EaD) Itinerário extensionista II Fundamentos filosóficos do serviço social Movimento do serviço social brasileiro: reconceituação, renovação e construção do projeto ético-político Ciência política e teoria geral do estado (EaD) Educação inclusiva **4º semestre:** Optativa II Estatuto da criança e do adolescente (EaD) Fundamentos sócio-históricos da ética profissional

[175] Disponível em: https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/graduacao/servico-social/?utm_source=portal-unifran&utm_medium=modal&utm_campaign=direcionamentoead. Acesso em: 2 abr. 2023.
[176] Disponível em: https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/graduacao/servico-social/?utm_source=portal-unifran&utm_medium=modal&utm_campaign=direcionamentoead. Acesso em: 23 fev. 2023.

	planejamento, gerenciamento, execução, coordenação e avaliação de políticas públicas, projetos e ações socioeducativas que promovem a cidadania e a qualidade de vida das pessoas, estimulando a conquista dos direitos sociais, requer do curso uma formação igualmente exigente. Isso acontece com uma matriz curricular dinâmica e inovadora e um corpo docente, de mestres e doutores, ligado a projetos de pesquisa na pós-graduação, o que significa uma grande integração da graduação com a pesquisa e a extensão, intercâmbios, parcerias e atividades com órgãos ligados à área. Além do mais, durante o curso de Serviço Social, você participará de oficinas, atividades acadêmicas, estudos temáticos com visitas técnicas, entre outros projetos. Por ter uma matriz de disciplinas que atendem aos requisitos obrigatórios previstos nas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o curso tem possibilitado expressiva aprovação em concursos públicos na área. Você encontrará espaço no poder público (na elaboração, implantação e acompanhamento de políticas sociais e ações sociojurídicas, de saúde, habitação e assistência social) e nas empresas privadas, como organizações do terceiro setor e conselhos de direitos. E está procurando turbinar o currículo e entrar com tudo no mercado de trabalho? Aproveite os cursos gratuitos da Cruzeiro do Sul Virtual e estude conosco! **Áreas de atuação** O profissional formado em Serviço Social encontrará oportunidades nessas áreas: Hospitais; Prefeituras; Unidades Básicas de Saúde (UBS); Centros de Saúde; Entidades Filantrópicas; Creches; Escolas e Universidades; Presídios e Casas de Recuperação de	Psicologia (EaD) Legislação social e fundamentos técnico operativos do Serviço Social Itinerário extensionista III Escola, currículo e sociedade **5º Semestre** Cultura brasileira (EaD) Sociologia: debates atuais (EaD) Administração e planejamento em serviço social Optativa III Gestão de projetos Itinerário extensionista IV **6º Semestre** Antropologia cultural (EaD) Pesquisa em serviço social Optativa Itinerário extensionista V Metodologia de pesquisa (EaD) **7º Semestre:** Oficinas e estudos temáticos: envelhecimento (EaD) Estágio curricular supervisionado em campo I Supervisão acadêmica de estágio em serviço social I Optativa V Trabalho de conclusão de curso em Serviço Social **8º Semestre:** Estágio curricular supervisionado em campo II Supervisão acadêmica de estágio em serviço social II

	Menores; Sindicatos.	
5 - **Uniasselvi/Vitru**[177] Valor da mensalidade: 275,39 reais mensais	A graduação em Serviço Social, na modalidade EAD, possibilita a atuação em organizações públicas, privadas, não governamentais e nos movimentos sociais, através de contratação direta ou através de assessoria e consultoria. O profissional, ao cursar Serviços Sociais, poderá atuar como assistente social para a gestão de planos, programas e projetos sociais. **Sobre o EAD de Serviço Social da UNIASSELVI:** O curso a distância de Serviço Social - EAD visa formar profissionais capacitados **para atuar na elaboração, implementação, execução, gestão, planejamento e avaliação de políticas sociais visando o fortalecimento de indivíduos e grupos sociais e o desenvolvimento social**. A graduação EAD em Serviço Social forma um profissional com habilidades para **atuar na prestação de consultoria e assessoria em instituições governamentais e não governamentais visando a defesa da cidadania, equidade e justiça social**. Entre os diferenciais do curso está a flexibilidade oferecida pela modalidade a distância. No curso EAD, o aluno poderá contar com estudos online e encontros presenciais uma vez por semana. Além disso, a graduação possui professores e tutores capacitados e matriz curricular atualizada.	**1º Semestre** 1 - Perspectivas Profissionais 2 - Introdução ao Estudo do Direito 3 - Direitos Humanos e Cidadania 4 - Ciência Política e Teorias do Estado 5 - Experiência Profissional: O Mercado Profissional do Assistente Social **2º Semestre** 6 - Produção do Conhecimento Científico e Tecnologias Emergentes 7 - Formas Democráticas de Participação Social e a **Mediação Familiar, Escolar e Comunitária** 8 - Fundamentos da Vida Profissional 9 - Ética Geral e do Trabalho Social 10 - Experiência Profissional: O Código de Ética e Relações Humanas e Sociais **3º Semestre** 11 - Empreendedorismo Criativo 12 - Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social 13 - Questão Social e o Serviço Social no Capitalismo 14 - Políticas Sociais da Assistência Social 15 - Experiência Profissional: Os Níveis de Proteção Social do SUAS **4º Semestre** 16 - Gestão de Políticas Públicas 17 - Os Serviços de Convivência, Fortalecimento de Vínculos Familiares e Comunitários 18 - Instrumentos e Processo de Trabalho do Serviço Social 19 - Psicologia Social 20 - Experiência Profissional: Oficina de Instrumentos Técnicos-Operativos 21 - Estudo Contemporâneo e Transversal: Indústria, Transformação Digital e Inovação **5º Semestre** 22 - Estágio: Reconhecimento do Espaço Profissional 23 - Estágio: **Oficina do Atendimento ao Usuário** e Produto Socioeducativo 24 - Trabalho e Contemporaneidade 25 - Políticas Sociais da Saúde e Previdência Social 26 - **Políticas Sociais - Família,**

[177] Informações disponíveis em: https://portal.uniasselvi.com.br/retorno/graduacao/servico-social/?modality=ead&state=sc&city=florianopolis&place=florianopolis-sc-centro&gclid=CjwKCAjwue6hBhBVEiwA9YTx8MKlzyaSLK7RA3Zoy86hXe3g91EC3tZLgoRLRmqffqzpL1ik-ZhnhxoCpvMQAvD_BwE. Acesso em: 16 abr. 2023.

		Criança, Adolescente, Idoso e Pessoa com Deficiência 27 - **Estudo Contemporâneo e Transversal: Propriedade Intelectual, Leitura de Imagens, Gráficos e Mapas** **6º Semestre** 28 - Estágio: Estudo da Realidade e Projeto de Intervenção 29 - Estágio: **Oficina da Visita Domiciliar e Produto Socioeducativo** 30 - Planejamento e Administração em Serviço Social 31 - Gerontologia Social: Gestão do Envelhecimento Fragilizado 32 - Pesquisa, Estatística e Indicadores Sociais 33 - Estudo Contemporâneo e Transversal: Relações Étnico-Raciais, Cultura e Direitos Humanos **7º Semestre** 34 - Estágio: A Intervenção da Prática Profissional 35 - **Estágio: Oficina do Laudo Social e Produto Socioeducativo** 36 - Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (SES) 37 - Controle Social, Gestão do Território e Vigilância Socioassistencial 38 - O Serviço Social na Educação, Judiciário e Habitação 39 **- Estudo Contemporâneo e Transversal: Autonomia Intelectual, Relação de Consumo e Sustentabilidade** **8º Semestre** 40 - Trabalho de Conclusão de Curso (SES) 41 - O Serviço Social nas Comunidades e Terceiro Setor 42 - O Serviço Social nas Instituições, Comércio e Indústria 43 - Assessoria e Consultoria nas Instituições e Projetos Sociais 44 - Experiência Profissional: Oficina de Trabalho e Renda no Trabalho Social com Famílias 45 - Estudo Contemporâneo e Transversal: Administração de Conflitos e Inteligência Emocional **Disciplina(s) Optativa(s)** 1 - Língua Brasileira de Sinais – Libras

APÊNDICE B – TODOS OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARINA

Instituição (IES)	Sigla	Categoria Administrativa	Modalidade	Vagas Autorizadas	Data início funcionamento	Data Ato de Criação	Situação
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Pública Federal	Presencial	140	07/03/1959	19/12/1958	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	Privada sem fins lucrativos	Presencial	200	04/08/1997	13/02/1976	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL	Privada sem fins lucrativos	A Distância	200	07/04/2014	13/02/1976	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	UNC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	40	01/03/1992	15/02/1977	Extinto
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	28/03/1977	16/02/1977	Em Atividade
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	Pública Municipal	Presencial	100	03/08/1987	07/04/1987	Em Atividade
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNO-CHAPECÓ	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	01/08/1989	03/05/1989	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	19/02/2001	17/11/2000	Extinto
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	UNIPLAC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	80	10/02/2003	23/09/2002	Em Atividade
Faculdade Anhanguera de São José-SC	FASJ-SC	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	01/03/2005	12/08/2004	Em Extinção
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Privada com fins lucrativos	A Distância	73260	18/02/2008	10/11/2004	Em Atividade
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP	Privada com fins lucrativos	A Distância	16800	07/02/2007	02/08/2006	Em Atividade
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	-	Privada com fins lucrativos	A Distância	7000	12/02/2007	25/09/2006	Em Atividade

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	12/02/2007	22/11/2006	Extinto
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	UNIVALI	Privada sem fins lucrativos	A Distância	3000	23/02/2007	23/11/2006	Em Extinção
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL CENTRO	ULBRA	Privada sem fins lucrativos	A Distância	4000	31/03/2008	28/11/2007	Em Atividade
UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	UNIGRAN	Privada sem fins lucrativos	A Distância	3000	01/08/2008	21/01/2008	Em Atividade
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA	ESEC	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	10/03/2008	11/02/2008	Extinto
FACULDADE CONCÓRDIA	FACC	Privada com fins lucrativos	Presencial	120	10/02/2009	19/02/2008	Extinto
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNI-ASSELVI	Privada com fins lucrativos	A Distância	7680	02/05/2008	19/03/2008	Em Atividade
UNIVERSIDADE SANTO AMARO	UNISA	Privada sem fins lucrativos	A Distância	2300	22/04/2008	11/04/2008	Em Atividade
Claretiano - Centro Universitário	CLARETIANOBT	Privada sem fins lucrativos	A Distância	900	04/02/2009	13/08/2008	Extinto
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	IESGF	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	01/03/2010	16/11/2009	Extinto
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada com fins lucrativos	A Distância	2127	22/07/2010	22/07/2010	Em Atividade
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	Privada sem fins lucrativos	A Distância	1000	15/02/2011	22/11/2010	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	Privada com fins lucrativos	A Distância	641	20/07/2011	14/03/2011	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	Presencial	50	Não iniciado	26/10/2011	Extinto
UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN	Privada com fins lucrativos	A Distância	550	03/02/2014	06/08/2013	Em Atividade
UNIVERSIDADE CESUMAR	UNI-CESUMAR	Privada com fins lucrativos	A Distância	10000	03/02/2014	05/09/2013	Em Atividade

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNI-ASSELVI	Privada com fins lucrativos	Presencial	200	Não iniciado	16/10/2013	Extinto
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	A Distância	2000	03/02/2014	18/12/2013	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA	UNIFIL	Privada sem fins lucrativos	A Distância	200	07/03/2016	16/10/2014	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DANTE	UNIDANTE	Privada com fins lucrativos	Presencial	100	07/07/2015	30/03/2015	Extinto
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	Privada com fins lucrativos	A Distância	3000	01/08/2015	10/06/2015	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA	-	Privada com fins lucrativos	A Distância	1095	09/02/2017	16/12/2015	Em Atividade
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	UCDB	Privada sem fins lucrativos	A Distância	200	01/02/2017	28/09/2016	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	UNI-FACVEST	Privada com fins lucrativos	A Distância	300	02/08/2017	31/10/2016	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	UNIDOM-PEDRO	Privada com fins lucrativos	A Distância	200	05/02/2017	19/12/2016	Em Atividade
Centro Universitário - Católica de Santa Catarina em Jaraguá do Sul	Católica em Jaraguá	Privada sem fins lucrativos	A Distância	240	03/07/2017	28/03/2017	Em Atividade
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA	FAESF/ UNEF	Privada com fins lucrativos	A Distância	2500	10/05/2022	14/08/2017	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ	UNINGÁ	Privada com fins lucrativos	A Distância	1200	03/02/2018	23/10/2017	Em Atividade
Faculdade Multivix Serra	MULTIVIX SERRA	Privada com fins lucrativos	A Distância	1200	19/02/2018	03/01/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI	UNI-FAVENI	Privada com fins lucrativos	A Distância	400	15/08/2018	15/08/2018	Em Atividade
UNIVERSIDADE LA SALLE	UNILA-SALLE	Privada sem fins lucrativos	A Distância	780	25/02/2019	21/09/2018	Em Atividade

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY	UNIGRAN-RIO	Privada com fins lucrativos	A Distância	500	13/08/2018	03/10/2018	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE	UniCV	Privada com fins lucrativos	A Distância	300	18/02/2019	04/01/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	UNIFAEL	Privada com fins lucrativos	A Distância	6000	01/03/2019	11/01/2019	Em Atividade
FACULDADE CAPITAL FEDERAL	FECAF	Privada com fins lucrativos	A Distância	300	13/03/2020	12/07/2019	Em Atividade
Faculdade Católica Paulista	FACAP	Privada sem fins lucrativos	A Distância	800	07/10/2019	15/07/2019	Em Atividade
FACULDADE DOM ALBERTO	FDA	Privada com fins lucrativos	A Distância	300	15/09/2019	02/09/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM - BOSCO	UNIDOM - BOSCO	Privada com fins lucrativos	A Distância	700	02/03/2020	18/09/2019	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	UNESC	Privada sem fins lucrativos	A Distância	500	02/03/2020	28/10/2019	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LINS	UNILINS	Privada sem fins lucrativos	A Distância	300	06/01/2020	28/10/2019	Em Extinção
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFATECIE	UNI-FATECIE	Privada com fins lucrativos	A Distância	1000	03/07/2020	03/07/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	UNOESC	Privada sem fins lucrativos	A Distância	450	Não iniciado	11/12/2020	Em Atividade
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	UNIARP	Privada sem fins lucrativos	A Distância	400	Não iniciado	03/09/2021	Em Atividade
Faculdade Unyleya	-	Privada com fins lucrativos	A Distância	400	25/02/2022	19/11/2021	Em Atividade
FACULDADE CENSUPEG	-	Privada com fins lucrativos	A Distância	1000	Não iniciado	08/02/2022	Em Atividade
CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC	-	Privada sem fins lucrativos	A Distância	100	31/05/2022	31/05/2022	Em Atividade
UNIVERSIDADE SALVADOR	UNIFACS	Privada com fins lucrativos	A Distância	1100	03/02/2010	-	Em Atividade
UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA	UNISANTA	Privada sem fins lucrativos	A Distância	750	Não iniciado	-	Em Atividade

Fonte: elaboração própria baseada em informações disponíveis na plataforma e-MEC