

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ANDREZA FREIRE DA SILVA

**MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM
ALAGOAS NO PERÍODO DE 2016-2022**

Maceió
2024

ANDREZA FREIRE DA SILVA

**MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM
ALAGOAS NO PERÍODO DE 2016-2022**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Lúcia Prêdes Trindade.

Maceió
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Girlaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

S586m Silva, Andreza Freire da.

Mercantilização da educação superior e a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social em alagoas no período de 2016-2022 / Andreza Freire da Silva. – 2024.

171 f. : il.

Orientadora: Rosa Lúcia Prêdes Trindade.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Maceió, 2024.

Bibliografia: f.153-165.

Apêndice: f. 166-171.

1. Serviço Social - Alagoas. 2. Formação profissional. 3. Educação superior - Expansão. 4. Mercantilização do ensino. I. Título.

CDU: 364. 02:378 (813.5)

AGRADECIMENTOS

O caminho que conduziu a essa versão final não foi fácil, foram momentos intensos, em que vivenciei o cansaço e o desânimo. Ao longo do mestrado foi necessário conciliar os estudos com a prática profissional enquanto assistente social em um município diferente do qual resido e com a maternidade, pois minha filha veio ao mundo na mesma semana em que iniciou o curso. O apoio e incentivo daqueles que estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada foi essencial para a conclusão do mestrado, por isso agradeço a quem esteve comigo durante este processo.

Ao Marcos, meu companheiro nessa jornada que é a vida. Pelo seu amor, incentivo, paciência diante das ausências e desafios do mestrado e, acima de tudo, sua confiança em mim, que é tão contagiante. Pela sua presença essencial em minha caminhada profissional e acadêmica. Pelos momentos em que foi pai e mãe da nossa pequena, acalmando suas lágrimas de saudade, sendo seu aconchego e porto-seguro.

À Marina, minha garotinha, que consegue transformar meu mundo só com um sorriso e me tirar do chão com seu abraço apertado, que minha ausência durante essa fase possa ser transformada em exemplo e inspiração.

Aos meus pais, Ivone e Antônio, que mesmo diante de tantas barreiras e adversidades, lutaram para que seus filhos estudassem, quebrando assim um ciclo de gerações que não tiveram acesso a uma educação formal.

À Sandra, cuidadora fiel da minha filha. Obrigada por seu cuidado e disposição diante dos meus necessários afastamentos para os estudos e atividades laborais.

À minha orientadora, professora Dra. Rosa Prêdes, uma pessoa gentil e paciente que eu só conhecia de nome até ingressar no mestrado. Obrigada pelo seu enorme apoio, incentivo e respeito às minhas ideias e, acima de tudo, compreensão e paciência diante das minhas dificuldades e limitações ao longo de todo o percurso do mestrado, principalmente durante o desenvolvimento da pesquisa e exposição dos dados.

Aos docentes que participaram das bancas de qualificação e defesa ao longo do processo de mestrado: Professor Dr. Talvanes Eugênio Maceno e Professora Dra. Elvira Simões Barretto. A generosidade e delicadeza com que conduziram suas análises e sugestões serão sempre lembradas.

Às professoras Dra. Silvana Márcia de Andrade Medeiros e Dra. Clarissa Tenório Maranhão Raposo, que gentilmente aceitaram o convite para compor a suplência das bancas de qualificação e defesa de mestrado.

À minha irmã Adriana, uma pessoa incrível que sempre foi nosso exemplo. Sua dedicação como trabalhadora, mãe e estudante me mostram todos os dias que eu também posso conseguir.

Ao Instituto Federal de Alagoas pela concessão do afastamento integral das minhas atividades laborais de novembro de 2023 a julho de 2024. Esse tempo foi essencial para a realização da pesquisa e conclusão do curso de mestrado.

Ao Diretor do Campus Palmeira dos Índios, Roberto Fernandes da Conceição, e ao Coordenador de Assistência Estudantil do Campus Palmeira dos Índios, Suank Alves de Melo, por terem compreendido a necessidade do meu afastamento do trabalho.

À colega de profissão Ana Almeida, que assumiu sozinha as demandas do setor de serviço social do Campus Palmeira dos Índios durante meu afastamento, o que contribuiu decisivamente para minha liberação.

Ao Conselho Regional de Serviço Social, pelo envio dos dados dos novos registros profissionais.

Aos meus colegas pós-graduandos, com quem compartilhei a experiência na pós-graduação, especialmente Kamilla Duarte do curso de doutorado, grande profissional e dedicada estudante, por sua disposição em tirar dúvidas, dar conselhos e sugestões ao longo dessa jornada.

Por fim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para que esta dissertação possa ter sido defendida.

RESUMO

Esta dissertação investigou o processo de expansão dos cursos de graduação em serviço social no estado de Alagoas em meio ao processo de intensificação da mercantilização do ensino superior no Brasil, no período de 2016-2022. A pesquisa buscou atingir os seguintes objetivos: compreender os significados da educação superior no capitalismo; refletir sobre o movimento de privatização e mercantilização dos cursos de serviço social em Alagoas e identificar as características do perfil da formação definido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em atividade no ano de 2023, neste estado da federação. Para atender aos objetivos da pesquisa, definiu-se como percurso metodológico um estudo de caráter exploratório e como procedimentos técnicos o levantamento e análise bibliográfica e documental. No Brasil, a mercantilização da formação em serviço social é aprofundada nos anos 2000 com a expansão dos cursos Ensino à Distância (EaD). Em Alagoas, desde 2016, como reflexo do intenso processo de mercantilização, o quantitativo de novos registros de assistentes sociais no Conselho Regional de Serviço Social de Alagoas (CRESS-AL), que tiveram sua formação em IES privadas e na modalidade de ensino EaD, passou a ser dominante frente à modalidade presencial e às IES públicas. Além disso, desde aquele ano, vivencia-se os desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais do golpe orquestrado pelo bloco de poder e frações burguesas dominantes e seus reflexos na educação. É nessa conjuntura que se localiza a expansão dos cursos de serviço social em Alagoas no período proposto para análise, trazendo mudanças no perfil dos cursos e de seus profissionais. Na estrutura da dissertação, contextualiza-se, inicialmente, o desenvolvimento da educação, ressaltando sua vinculação com o trabalho e seu tratamento como mercadoria no capitalismo, para depois apreender os três momentos predominantes do processo de privatização da educação superior no Brasil. Posteriormente, são apresentados os resultados da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica sobre o processo de expansão dos cursos de serviço social em Alagoas e suas particularidades, com destaque para o período de 2016-2022, contexto da intensificação da mercantilização do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: Educação superior; mercantilização; serviço social; Alagoas.

ABSTRACT

This dissertation investigated the expansion of undergraduate courses in social service in the state of Alagoas, Brazil, amidst the intensification commodification process of in Brazil, in higher education between 2016 and 2022. The research sought to achieve the following objectives: understanding the meanings of higher education in capitalism; reflect on the privatization and commercialization movement of social service courses in Alagoas and identify the characteristics of the training profile defined by private HEIs operating in the year 2023 in this state of the federation. We defined a methodological pathway for an exploratory study using bibliographical and document review and analysis as technical procedures to answer the research objectives. In Brazil, the commodification of social service education increased in the 2000s with the expansion of online courses. In Alagoas, since 2016, as a reflex of the intense commodification process, the number of social assistants registered in the *Conselho Regional de Serviço Social de Alagoas* (CRESS-AL) who graduated in private higher education institutions (HEI) and online surpassed those from in-person courses and public HEI. Furthermore, that year witnessed the social, political, economic, and cultural unfoldings of a coup d'état undertaken by powerful and dominant groups and its reflections on education. It is in this situation that the expansion of social service courses in Alagoas is located in the period proposed for analysis, bringing changes in the profile of the courses and their professionals. In the structure of the dissertation, we first contextualize education development, highlighting its connection with work and the perspective of education as a capitalist good, explaining the three predominant moments in Brazil's privatization process of higher education. Subsequently, the results of documentary research and bibliographical research on the process expansion of social service courses in Alagoas and their particularities, with emphasis in the between 2016, 2022, context of the intensification of higher education commodification of in Brazil.

Keywords: Higher education; commodification; social service; Alagoas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRODUTIVO/REPRODUTIVO DO CAPITAL.....	15
2.1	Educação e trabalho na sociabilidade do capital	15
2.2	Considerações acerca da expansão da educação formal para a classe trabalhadora no capitalismo.....	22
3	AS PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SEU PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO.....	38
3.1	A educação superior e sua expansão no pós-1964.....	41
3.2	O projeto neoliberal e a nova racionalidade da educação superior brasileira a partir da década de 1990	45
3.3	A financeirização e mercantilização da educação superior no Brasil a partir dos anos 2000	58
4	A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2016-2022 E AS PARTICULARIDADES DE ALAGOAS	71
4.1	Expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil e o avanço da mercantilização do ensino	72
4.2	Os caminhos da expansão dos cursos de graduação em serviço social em Alagoas no contexto da mercantilização do ensino superior.....	85
4.3	A graduação em serviço social em Alagoas no período de 2016-2023 e o processo de intensificação da mercantilização do ensino superior	104
4.3.1	A massificação da formação em serviço social e o perfil definido pelas instituições de ensino privadas de Alagoas em atividade no ano de 2023.....	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICE	166

1 INTRODUÇÃO

A dissertação ora apresentada buscou investigar o processo de expansão dos cursos de graduação em serviço social no estado de Alagoas, em meio ao processo de intensificação da mercantilização do ensino superior no Brasil no período de 2016-2022. Ela está vinculada à linha de pesquisa questão social, direitos sociais e serviço social e buscou dar continuidade à pesquisa desenvolvida durante a graduação em serviço social e apresentada sob a forma do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi submetido em 2014 ao corpo docente do curso de serviço social da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Unidade Educacional Palmeira dos Índios, e que foi intitulado “Mercantilização do Ensino Superior e Serviço Social Brasileiro: formação profissional na contemporaneidade”.

Naquele momento, minha inserção na Coordenação de Estágio de Serviço Social da Unidade de Ensino de Palmeira dos Índios na condição de bolsista permanência¹ possibilitou uma primeira aproximação com as dificuldades oriundas da expansão descomedida dos cursos privados em Alagoas. A primeira delas era a dificuldade para encontrar supervisores de campo em número suficiente para o acompanhamento de todos os estudantes que estavam em período de estágio, pois muitos deles já estavam supervisionando estudantes de instituições privadas, visto que em 2014 já existiam 15 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertavam o curso de serviço social em Alagoas, destas, 14 eram privadas. Outra dificuldade apresentada era a negativa dos supervisores em aceitar especificamente os estudantes da Unidade, pois afirmavam que não era vantajoso supervisionar estudantes da UFAL, visto que esta instituição ofertava apenas uma declaração de supervisão ao final do estágio, enquanto as IES privadas ofereciam outras vantagens.

Em meio a esse contexto, questionava-me sobre o porquê de as IES não pararem de abrir novas turmas se existia tanta dificuldade em conseguir campo de estágio para os discentes de serviço social. Foi então que ao pesquisar sobre a expansão dos cursos de serviço social, deparei-me com a tese de doutoramento de

¹ A Bolsa Permanência, vinculada à Pró-reitoria Estudantil (PROEST) da UFAL, concedia R\$ 300,00 por mês aos estudantes de baixa renda selecionados. Estes estudantes deveriam cumprir uma carga horária semanal de 20 horas, reduzida para 12 horas em 2010, e desempenhar atividades laborais dentro do *Campus*, preferencialmente, na área de estudo do bolsista.

Larissa Dahmer Pereira e decidi estudar sobre a mercantilização do ensino superior, trazendo esse objeto para o trabalho final do curso da graduação, o que se estendeu para o mestrado.

O projeto de pesquisa inicial no mestrado era analisar as implicações da conjuntura neoliberal na formação em serviço social tanto nas IES públicas, quanto nas privadas que ofertam o curso em Alagoas. Contudo, ao iniciarmos a pesquisa exploratória com um levantamento bibliográfico do debate sobre este tema, constatamos a ausência de uma produção na área do serviço social que apresentasse, de forma sistematizada, como ocorreu o processo de expansão dos cursos de serviço social em Alagoas.

Nessa direção, elegeu-se como objetivo geral de pesquisa analisar o processo de expansão dos cursos de graduação em serviço social no estado de Alagoas em meio ao processo de intensificação da mercantilização do ensino superior no Brasil no período de 2016-2022. Os objetivos específicos foram: compreender os significados da educação superior no capitalismo; refletir sobre o movimento de privatização e mercantilização dos cursos de serviço social em Alagoas e identificar as características do perfil da formação definido pelas IES privadas em atividade no ano de 2023 neste estado da federação.

Ainda que a expansão dos cursos de serviço social em Alagoas tenha se iniciado em 2006, quando surgiram os cursos presenciais e os à distância privados², e quando se iniciou a interiorização da UFAL³, nesta pesquisa demarcamos os últimos 7 anos (2016-2022) porque desde 2016 é possível identificar o intenso processo de mercantilização pelo qual o curso de serviço social tem passado em Alagoas, tornando-se um dos principais recordistas em número de oferta de vagas pelas IES privadas e na modalidade EaD. Além disso, desde 2016, o quantitativo de novos registros de assistentes sociais no Conselho Regional de Serviço Social de Alagoas (CRESS-AL) que tiveram sua formação em IES privadas e na modalidade de ensino EaD ultrapassou o quantitativo de profissionais egressos das IES na modalidade presencial, tanto em IES públicas quanto nas privadas. Ainda em 2016

² O Cadastro Nacional De Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC demonstrou que a partir de 2006 foram iniciados em Alagoas cursos de graduação em serviço social privados nas modalidades presencial e EaD. Trindade e Monteiro (2011) também evidenciaram que até 2005 a UFAL (*Campus Maceió*) era a única instituição que ofertava o curso de serviço social no Estado.

³ Como demonstrou Coral (2016), a partir de 2006 a UFAL é interiorizada com a implantação do *Campus Arapiraca* e suas unidades educacionais. A partir de então, o curso de serviço social passou a ser ofertado na unidade educacional de Palmeira dos Índios.

testemunhamos os desdobramentos históricos, políticos e sociais do golpe, orquestrado pelo bloco de poder e frações burguesas dominantes, e suas repercussões na educação superior e na formação em serviço social.

Destacamos que, diante das transformações ocorridas no capitalismo, os sistemas educacionais tiveram um rápido crescimento, notadamente, a partir do século XX, quando esse sistema sofreu diversas mudanças com a crise estrutural do capital. Conforme Netto e Braz (2010), a estratégia burguesa para a saída da crise se deu na articulação do tripé reestruturação produtiva; financeirização e ideologia neoliberal. Nesse ponto, a educação superior passa a vincular-se diretamente ao fluxo do capital com propósito de agregar medidas para ampliar a produção de riquezas e colaborar para a superação da crise. Nessa conjuntura, Amorim (2020, p. 54) retrata que a educação “transforma-se num diversificado campo de possibilidades de exploração pelo mercado, tanto por haver a intensificação da sua venda como uma mercadoria, quanto por preparar uma força de trabalho qualificada especificamente para atender aos interesses do mercado”.

Assim, no Brasil, desde a década de 1990, a política educacional de nível superior vivencia a intensificação do processo de expansão via setor privado. O que está em cena é implementar, como Pereira (2007) afirma, um ensino possível à geração de lucros, logo, barato e rentável para o capital do ensino e, ao mesmo tempo, reprodutor da ideologia colaboracionista. Compreendemos que, nesse cenário, ocorre uma reforma da educação superior que se conecta a um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista.

Diante da conjuntura em que o ensino superior se constitui em um importante nicho de acumulação, a profissão de serviço social se vê inserida em um conjunto de transformações que impactam em sua formação profissional, pois, com afirma Lusa (2012), a mercantilização do ensino superior do serviço social produz “profissionais para o mercado”, “com as características do mercado” e que atendam as demandas e aos interesses do capital e da classe dominante. Diante desse quadro, questionou-se sobre os reflexos e os impactos da mercantilização da educação superior no Brasil na expansão dos cursos de serviço social em Alagoas no período de 2016 a 2022.

A metodologia da pesquisa envolveu a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental sobre as IES que ofertam cursos de serviço social em Alagoas e sobre o perfil da formação definido pelas IES privadas em atividade no ano de 2023 em

Alagoas, adotando-se no estudo uma abordagem qualitativa e quantitativa de caráter exploratório, pois o estudo visou proporcionar uma maior aproximação e familiaridade com a temática proposta (Gil, 2008). A abordagem quantitativa se explica pela necessidade de demonstrar em números as opiniões e informações obtidas e o uso da abordagem qualitativa diz respeito às interpretações dos fenômenos e a relação de significados apresentados à temática do estudo. Conforme Goldenberg (2004, p. 49): “Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

Assim, o procedimento técnico utilizado de forma inicial foi o levantamento da bibliografia pertinente à realidade investigada, com destaque para fontes que discutem os fundamentos da sociabilidade capitalista, da educação num sentido ontológico e do direcionamento dado à política de educação superior no Brasil, valendo-se de livros, dissertações, teses e periódicos na área da educação e do serviço social. A análise da política de educação superior buscou conectar suas determinações ao contexto mais geral das alterações do Modo de Produção Capitalista (MPC) e da política de educação, além disso, traçou um panorama do ensino superior no Brasil e em Alagoas.

Em concomitância à pesquisa bibliográfica, ocorreu a pesquisa documental que possibilitou o resgate da história de cada instituição privada que abriu cursos de serviço social em Alagoas no período de 2006 até 2023, cujo universo de pesquisa totalizou 48 cursos de serviço social. A partir desse resgate, foi possível captar o principal sujeito criador das instituições, a que grupo empresarial pertencem e relacionar o histórico de criação desses cursos com o contexto mais amplo da sociedade brasileira e da política educacional, especialmente para o ensino superior.

A pesquisa documental ocorreu também a partir da análise das Sinopses Estatísticas da Educação Superior desde 1995, mas com foco maior nos dados dos anos de 2016 a 2022 (este também foi o último censo divulgado até a realização da nossa pesquisa); das IES com cursos de serviço social em funcionamento no estado através do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC; das matérias disponíveis nos portais digitais das IES privadas pesquisadas e os documentos publicados por elas (editais, regulamentos, Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDI e manuais) e síntese dos novos registros profissionais do CRESS-AL de 2016 a novembro de 2023.

As sinopses estatísticas forneceram dados mais gerais sobre a mercantilização do ensino superior no país e sobre a privatização da formação do serviço social em Alagoas. Foi possível identificar as graduações com maior quantidade de cursos, o número de cursos, matrículas, ingressos e concluintes dos maiores cursos na modalidade EaD no ano de 2022 e ainda dados iniciais sobre o quantitativo de cursos de serviço social por categoria administrativa das IES.

O levantamento através do e-MEC apresentou as IES com cursos de serviço social em funcionamento no estado. No entanto, tal levantamento foi insuficiente para identificar os cursos em atividade, principalmente, no que se refere aos cursos na modalidade EaD. Por isso, elegeu-se como fonte de pesquisa os portais digitais das IES e os documentos publicados por elas. Neles foi possível identificar se as IES possuem polos ou não em Alagoas, mas em alguns casos foi necessário simular o interesse em fazer a matrícula no curso para obter os dados necessários e/ou contatar as instituições através de seus endereços eletrônicos. Tal mapeamento possibilitou ainda identificar alguns indicadores, tais como: nome da instituição, nome da mantenedora, categoria administrativa, natureza jurídica e organização acadêmica das IES e a modalidade da graduação, ano de início do funcionamento, vagas autorizadas⁴ e os polos que ofertam o curso.

Com tais dados, realizamos o levantamento do perfil da formação definido pelas IES privadas em atividade no ano de 2023 em Alagoas. Isso se deu através das consultas aos portais das IES, utilizando como critério informações sobre o objetivo do curso, perfil esperado dos formados e campos de atuação profissional/mercado de trabalho. A consulta aos portais teve ainda como objetivo obter informações sobre o quantitativo de formados em cada instituição. Como as IES não disponibilizam esses dados em seus portais oficiais, foi necessário contactá-las através dos seus endereços eletrônicos. No entanto, apenas três instituições responderam ao pedido, mas sem encaminhar os dados solicitados. Duas delas informaram que não estão com polos abertos no estado e uma outra alegou que os dados solicitados são protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), ainda que as informações não se enquadrem no que é expresso na lei em questão.

⁴ As vagas ofertadas na modalidade EaD geralmente dizem respeito às vagas para todo o país, por isso optamos por não apresentar tais dados.

Diante das dificuldades expressas acima, decidiu-se consultar o CRESS-AL em busca dos dados sobre o quantitativo de assistentes sociais inscritos neste conselho que se formaram em instituições de ensino públicas e privadas, bem como o quantitativo por modalidade de ensino presencial e EaD. O recorte temporal para a pesquisa foram os anos de 2016 a 2023. Tal solicitação foi encaminhada através do endereço eletrônico da entidade, que forneceu tais dados em uma planilha, contendo inclusive a IES de formação dos assistentes sociais. No entanto, não foi possível fazer o levantamento do quantitativo de todos os formados, visto que foram obtidas informações apenas dos inscritos no CRESS.

Para se desvendar o fenômeno da mercantilização da educação, foi necessário, antes de tudo, entender os elementos que estão presentes na relação entre a sociedade capitalista e a educação, pois é em meio a lógica do MPC que a expansão do ensino superior brasileiro vem ocorrendo. Dessa forma, reitera-se as análises marxianas, que nortearam o estudo, pois essas abordagens possibilitaram a apreensão da essência do objeto de pesquisa, ou seja, sua estrutura e dinâmica, “[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento [...]” (Netto, 2011a, p. 22).

Os resultados da pesquisa foram apresentados ao longo deste trabalho, que foi estruturado em cinco seções. A primeira, trata-se desta introdução. Na segunda, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se conhecer/apreender os elementos que estão presentes na relação entre a sociedade capitalista e a educação, destacando-se o trabalho como categoria fundante de toda e qualquer sociabilidade e da própria educação, que se constitui em uma mediação de segunda ordem. Na seção seguinte, vinculou-se a expansão do ensino superior brasileiro às transformações econômico-sociais que ocorreram ao longo do processo histórico, destacando-se três momentos predominantes do processo de privatização da educação superior no país, sendo o primeiro o período da ditadura militar, o segundo marcado pelo aprofundamento das medidas neoliberais e o terceiro marcada pelo aprofundamento da financeirização da educação a partir da abertura da negociação dos grandes grupos privados de educação superior na bolsa de valores.

Após compreender a expansão da educação superior brasileira, a seção quatro abordou, a partir de pesquisa documental e bibliográfica, a formação em serviço social no contexto de mercantilização do ensino no período de 2016-2022 e as particularidades de Alagoas. Para tanto, a seção iniciou com um panorama sobre

a criação e mercantilização na formação do serviço social no Brasil. Posteriormente, apresentou o mapeamento da criação e expansão dos cursos em Alagoas. E, por fim, destacou as características da expansão da mercantilização da graduação em serviço social em Alagoas, no período de 2016-2022, valendo-se de dados educacionais, especialmente, dos censos da educação superior, e problematizou o perfil da formação definido pelas IES privadas em atividade no ano de 2023 em Alagoas.

Na última seção, considerações finais, foi apresentado um balanço da pesquisa realizada e logo após foi inserido um apêndice com a descrição do surgimento dos 48 cursos de serviço social que já tiveram seu funcionamento autorizado em Alagoas. No apêndice identificamos o nome da instituição, a categoria administrativa, nome da mantenedora, natureza jurídica e a organização acadêmica de cada IES, bem como o ano de início, modalidade de ensino, a situação atual e polos de oferta de cada curso. Tal apêndice é fruto de parte da pesquisa de mestrado e pode ser uma fonte de consulta e pesquisa para demais pesquisadores. Com tais dados, realizamos o levantamento do perfil da formação definido pelas IES privadas, em atividade no ano de 2023 em Alagoas.

2 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRODUTIVO/REPRODUTIVO DO CAPITAL

Esta seção tem como propósito situar a educação a partir do debate histórico e crítico. Para tanto, ao longo do texto destacamos que os processos de produção e reprodução social e os educacionais estão intimamente ligados, visto que, como será apresentado a seguir, “a educação é uma condição inerente ao processo de trabalho, e por isso constitui-se como uma condição ineliminável da reprodução social” (Maceno, 2019, p. 55). Além disso, apresentamos a vinculação existente entre a qualificação da força de trabalho e a expansão da educação, incluindo-se a superior, para a classe trabalhadora.

2.1 Educação e trabalho na sociabilidade do capital

Antes de abordarmos o complexo da educação, é essencial destacar o trabalho, pois, segundo análises marxianas, ele é a categoria fundamental para qualquer condição de existência humana e foi através dele que a educação surgiu. O trabalho, ao gerar valores de uso, fundamenta objetivamente e subjetivamente qualquer sociedade. É por meio dele que os homens produzem e se reproduzem.

Mas o que é trabalho afinal?

Conforme Maceno (2019, p.35), numa perspectiva ontológica, trabalho é um complexo fundante e primário que se encarrega da “necessidade imperiosa de manter-se vivo”. Ele pertence exclusivamente ao homem e, na perspectiva marxista, é compreendido como um processo entre o homem e a natureza através do qual o homem se defronta com a matéria natural e põe em movimento as suas forças, físicas e do espírito, para modificar a natureza para uma forma útil à sua própria vida e que já existia em sua mente. É nesse sentido que trabalho é para Marx (1996a):

[...] um processo entre o homem e a Natureza, [...] em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996a, p. 297).

Assim, o homem, ao se confrontar com a natureza, não apenas a modifica, mas modifica sua própria natureza. Baseando-se em Lessa (2012), como categoria fundante do ser social, o processo de trabalho se constitui no conjunto de relações sociais encarregado da produção e reprodução da base material e subjetiva da sociedade e cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza.

O processo de trabalho é de acumulação constante, uma vez que, permite a constante construção de novas situações, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades (Lessa, 2007). Nessa perspectiva, Lessa (2012, p. 26) entende trabalho como:

[...] a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de socialidade.

Nessa relação com a natureza, o homem exterioriza o processo subjetivo e este assume existência própria ao ser objetivado no produto do seu trabalho. Uma vez fazendo parte do mundo objetivo, o produto adquire existência própria, independente do seu criador, pois, conforme Lessa (2007), o mundo objetivo evolui segundo causas que lhe são próprias⁵.

Não só isso, para o desenvolvimento do ser social e para a própria realização do trabalho, este fez surgir diversos complexos sociais. Conforme Maceno (2019), junto com o trabalho se desenvolvem determinadas categorias e complexos secundários como a consciência, a linguagem, o impulso ao conhecimento, a educação etc. Nas palavras do autor (2019, p. 37):

Uma tendência fundamental do trabalho é que ele remete para além de si próprio, quer dizer, o trabalho necessariamente (lentamente ou de maneira mais acelerada, mas sempre) tende a impulsionar o desenvolvimento do ser em níveis mais elevados de complexidade. Em primeiro lugar, jamais o homem seria capaz de transformar conscientemente a natureza em seus meios de subsistência sem que determinados complexos e categorias sociais não se desenvolvessem junto com o trabalho; [...]. Algumas dessas categorias e complexos sociais são: a consciência, a linguagem e o impulso ao conhecimento (o germe da ciência).

⁵ Trata-se, conforme Lessa (2007), da esfera causal, denominada por Lukács de causalidade.

Amorim (2020), ao apreender o campo da educação e a sua relação com o trabalho, afirma que assim como tantos outros complexos sociais, a educação surge através do trabalho. A autora afirma que a educação é considerada uma mediação secundária ou de segunda ordem, sendo constituinte do ser social desde o ponto inicial da sociabilidade.

Contrastando com o que ocorre com o trabalho, que é um complexo primário, ou seja, uma relação estabelecida entre os seres humanos e a natureza, os complexos sociais secundários são exclusivamente sociais, consistindo em relações estabelecidas entre os indivíduos (Maceno, 2019). Nessas relações, a educação cumpre a função social de incidir sobre a consciência humana, constituindo-se como um complexo particular que media a reprodução social. Assim,

A educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas, e que têm sua origem no momento em que surge o trabalho. Dessa forma, a educação compõe o conjunto das esferas sociais que efetuam a mediação entre homem x homem ou, mais precisamente, entre homem e sociedade. Ela já nasce enquanto posição teleológica que possui como função social influir sobre as consciências humanas a fim de que os homens assumam determinadas posturas (Maceno, 2019, p. 47).

Nessa direção, educação não é apenas sobre um período delimitado na vida dos indivíduos, mas sim um processo contínuo de consciência. Dessa forma, Maceno (2019) esclarece que a educação é um dos complexos que emergem concomitantemente ao trabalho e é indispensável para a reprodução da sociedade, persistindo em qualquer estrutura social e, de modo geral, abrangendo duas manifestações: uma *lato sensu* (sentido mais amplo) e uma *stricto sensu* (sentido estrito).

Predominantemente, a educação em sentido lato se refere ao processo amplo de socialização do conhecimento, independente de ações sistematizadas e plenamente conscientes, portanto, espontâneos. Por outro lado, a educação em sentido estrito é caracterizada por uma atividade altamente sistemática cuja transmissão e apreensão de conhecimento demandam de conteúdos, métodos e duração. Maceno (2017, p. 97), diferencia as duas dimensões na seguinte passagem:

A educação em sentido estrito diferencia-se da educação em sentido mais amplo pelo fato de que sua transmissão ocorre de modo conscientemente elaborado, mesmo quando o nível de elaboração é elementar; já a segunda caracteriza-se por uma transmissão de conhecimentos quase sempre espontânea.

Como as habilidades e comportamentos herdados biologicamente são insuficientes para a reprodução social da espécie humana e assegurar sua sobrevivência e continuidade do ser social, é essencial que os seres humanos habilitem as gerações futuras por meio de um processo contínuo de apropriação e transmissão. Esse procedimento, está vinculado à transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade que se dá mediante o processo educativo (Maceno, 2019). Nesse sentido, a educação desempenha um papel crucial na preservação e transmissão do patrimônio imaterial obtido, assegurando que as pessoas vivam de maneira socialmente desejada, contribuindo assim para a continuidade da sociedade na forma histórica em que se apresenta (Maceno, 2019). Continuidade é um conceito chave no complexo da educação, assim como expressa Maceno, (2019, p. 53):

Seja qual for a forma de sociabilidade, a educação terá sempre a função de mediação para a reprodução social e, nesse sentido, estará cumprindo um papel imprescindível para a continuidade do ser social.

Nessa direção, a educação, assim como outros complexos secundários, dá aos sujeitos um conteúdo cada vez mais social, conteúdo este atrelado ao desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, a educação irá expressar as características concretas predominantes na sociedade em que se apresenta, ou seja, a educação instituída é aquela exigida pela reprodução social. Nas palavras de Maceno (2019, p 53):

Assim como a educação não podia, na sociedade feudal, deixar de preparar os homens para serem servos e nobres, sob pena de não estar preparando os homens para as necessidades exigidas pela reprodução daquela sociedade, não é possível à educação sob o capitalismo, não preparar burgueses e trabalhadores, em última instância.

O autor (2019) ainda afirma que, de um ponto de vista ontológico, ou seja, pela natureza essencial e a função social que o complexo da educação exerce na

reprodução social, o acesso à educação, inicialmente nas comunidades primitivas, era universal e igualitário. O mesmo não ocorre nas sociedades de classes. Nestas, o aspecto universal está presente no sentido da mediação para a constituição do indivíduo social e para a reprodução social, porém é socialmente desigual e apresenta-se em graus variados de acesso aos indivíduos. Nas palavras de Maceno (2019, p. 54-55):

O complexo social da educação, nas sociedades de classes, apresenta-se em todos os indivíduos sociais, todavia, com graus socialmente variados de acesso ao seu conteúdo. No seu aspecto mais essencial (o da reprodução social), a educação está universalmente presente. No entanto, uma verdadeira universalização da educação pressuporia o acesso igualitário ao patrimônio cultural historicamente produzido, acumulado e decantado, e não apenas o acesso à educação stricto sensu e lato sensu socialmente desigual.

Dessa forma, nas sociedades de classe a educação passa a ser particularizada, assumindo muito mais formas desiguais de acesso e conteúdos cada vez mais diferenciados, assim como esclarece Maceno (2019, p. 59):

Desde o aparecimento da primeira sociedade de classes, o patrimônio espiritual e material produzido socialmente pelos homens, passou a ser apropriado de forma particularizada. Pela primeira vez na história foram erigidas barreiras sociais ao acesso à produção genérica. Os indivíduos que detiveram a propriedade privada dos meios de produção passaram a ter maior acesso à riqueza socialmente produzida, não só material, mas também espiritual, enquanto que os sujeitos sobre os quais recaiu, efetivamente, o ônus da produção social, tiveram mais restringida a condição de tomar parte no gênero. Desse modo, os interesses individuais não mais se reconciliaram com os interesses coletivos.

Em consequência das transformações econômico-sociais que ocorrem ao longo do processo histórico, advindas da necessidade de reprodução da sociedade de classes capitalista que possui como marca a divisão social do trabalho e como consequência a propriedade privada e a desigualdade, as condições de acesso à educação apresentam-se também desiguais, dessa forma não atende integralmente ao gênero humano, mas sim a uma classe social específica, a classe dominante. De acordo com Maceno (2019), a educação passa a ser privativamente apropriada quando foi instituída a divisão social do trabalho.

Nessa direção, em decorrência do próprio movimento de complexificação do ser social e para atender à reprodução social capitalista, a educação que passa a ser acentuadamente privilegiada é a educação em sentido estrito, sendo esta predominantemente difundida na modalidade formal e no ambiente escolar, pois é com a sociedade de classes que a educação formal surge, assim como expressa Maceno (2017, p. 97):

Ao contrário da educação em sentido estrito, que é universal, a educação formal surge com a sociedade de classes e é típica desse tipo de formação social. Nesse sentido, ela é uma particularidade de um momento da história do homem. Assim sendo, a escola é um complexo necessário para assegurar a reprodução social das sociedades de classes, sendo, por isso, ontologicamente datada. Ela só existiu e apenas existirá nas sociedades fundadas no antagonismo de classes.

Como a educação é um processo histórico e está ligada diretamente ao ser social, à medida que o ser social se desenvolve e complexifica, através do trabalho, desenvolvem-se e se complexificam os conteúdos da educação. Assim, baseando-se em Maceno (2017, p. 111), demandam de formas mais complexas de transmissão dos conteúdos que, seguindo “a tendência de explicitação do ser social em termos cada vez mais sociais”, a educação em sentido estrito foi se transformando na forma privilegiada de transmissão dos conteúdos, sem contudo ser abandonada a educação em sentido lato, pois, essas duas dimensões são insuprimíveis desse complexo social. Conforme Maceno (2017), ainda na transição para o capitalismo têm-se os primeiros movimentos voltados para a hegemonia da educação em sentido estrito em relação à educação em sentido lato, estes movimentos eram visíveis nos ideais da Reforma Protestante, do Movimento Renascentista e do Humanismo.

Uma vez que o complexo da educação “está vinculado às estruturas da forma como a vida se reproduz, às estruturas da forma como a sociedade se desenvolve” (Maceno, 2019, p. 11), a necessidade de reprodução social do MPC fez surgir a necessidade de oferta de uma educação formal escolar para a classe dominada, ou seja, para a classe trabalhadora, o que não era uma exigência das sociedades de classes precedentes.

O que vimos historicamente é que nas sociedades de classes anteriores ao capitalismo, a reprodução social não exigia a extensão da educação escolar (restrita à elite econômica) à classe trabalhadora. No capitalismo, entretanto, com variações concretas, a depender do seu estágio de desenvolvimento e de cada formação social em particular, instaura-se uma forma de sociabilidade que necessita, para a sua reprodução, da expansão e alargamento da educação escolar. A sociedade do capital, cuja forma de dominação não tem a coerção física como forma predominante, exige que a educação escolar se amplie, de forma desigual, para todos os indivíduos, constituam estes, ou não, força de trabalho empregada (Maceno, 2019, p. 116).

Nessa direção, a reprodução do capital exigiu a expansão da educação em sentido estrito, especialmente, sob a forma escolar, para a classe trabalhadora e, de forma mais efetiva, no estágio industrial do capitalismo, conforme expressa Maceno (2017). Logo, a educação em sentido estrito para a classe trabalhadora vai ocorrer primeiramente nas sociedades que se direcionaram para a fase industrial do capitalismo. Nesses países o desenvolvimento do MPC avançou rapidamente e se apresentou um acesso mais elevado não só à educação, mas à saúde, alimentação, emprego e demais condições básicas para a sobrevivência humana.

Para Maceno (2017), a requisição de educação formal escolar para a classe trabalhadora no capitalismo não só nasce com ele e está alinhada com suas demandas reprodutivas, mas é, antes de tudo, uma necessidade ontológica desse modo de produção. Visto que é reflexo necessário da reprodução do MPC, o processo de expansão dessa educação é contraditório e marcado por avanços e recuos, pois está sujeito ao desenvolvimento da totalidade capitalista, ao contexto histórico da formação social e as contradições internas no interior dessas particularidades.

A partir dessas considerações, direcionamos as análises para o item a seguir, que apresenta mais elementos que ilustram as mudanças no padrão e na expansão da educação formal para a classe trabalhadora e sua vinculação com as necessidades de reprodução da sociedade de classes capitalista e o processo de expansão da educação formal para a classe trabalhadora.

2.2 Considerações acerca da expansão da educação formal para a classe trabalhadora no capitalismo

No que se refere ao processo de expansão da educação formal para a classe trabalhadora, foi somente na ultrapassagem da fase mercantil capitalista que a defesa de uma extensão da educação para a classe que vive do trabalho passou a fazer parte da agenda de movimentos como o iluminismo e o liberalismo. Assumindo seus contornos particulares, mas sem se deslocar da totalidade do desenvolvimento capitalista, nos países desenvolvidos, aqueles que avançaram mais rápido e de forma pioneira ao estágio industrial, foi alcançado o acesso mais universalizado à educação básica. No entanto, nas nações subdesenvolvidas, observa-se uma realidade diferente, com exclusão e variações consideráveis no acesso à educação (Maceno, 2019).

Como mencionado anteriormente, nos marcos do capitalismo, a educação privilegiada é em sentido estrito. Esta se difunde, principalmente, no ambiente escolar, que por sua vez, apresenta-se sob a forma de diversos níveis certificados ao final de cada etapa concluída. Não só isso, a educação é organizada através de sistemas educacionais, sistemas estes que, conforme Pereira (2007), têm seu ritmo de crescimento atrelado às determinações de valorização do capital e a correlação de forças proporcionada pela luta de classes.

Diante disso, é importante situar o desenvolvimento dos sistemas educacionais de uma forma geral associado às mudanças na esfera produtiva, às lutas de classes e à evolução das políticas sociais, principalmente no período de avanço dos direitos sociais e do seu retrocesso no pós-1970. Pereira (2007) afirma que com a Revolução Francesa a educação passa a ser reconhecida como pública, universal, gratuita e laica, ou seja, como um direito social, que passa a ser expresso nas constituições resultantes desse processo. Tal reconhecimento ocorre, no entanto, em termos formais, ou seja, na letra da lei, não de forma substantiva. Na sociedade em transição da época, o objetivo inicial da transformação da educação em direito era manter coesa e difundir a visão de mundo burguesa.

Assim, o desenvolvimento da escola no século XVIII ocorre, baseando-se em Frigotto (2011), dentro do processo de ascensão da burguesia como classe social

hegemônica⁶, da necessidade da divisão do trabalho e do conhecimento da base dos processos produtivos. Nessa medida, a escola possui a dupla função de contrapor-se ao pensamento metafísico da sociedade feudal, dominada pela igreja, e de reproduzir os conhecimentos, valores e atitudes necessárias à construção da sociedade capitalista.

Não se pode perder de vista que “a educação no capitalismo tem a sua marca, isto é, a educação é tão contraditória e desigual quanto o é o modo de produção do capital” (Maceno, 2019, p. 113). Por isso, a defesa de uma educação universal pela burguesia é apenas em termos formais e não substantivos, pois é inerente à escola burguesa a desigualdade. Assim, fundamentando-se em Frigotto (2011), têm-se uma escola mais complexa, rica e desenvolvida para aqueles que irão assumir funções de dirigir, organizar e comandar, ou seja, para a classe burguesa e outra escola mais prática, restrita e adestrada para aqueles que irão desenvolver o trabalho de execução, ou seja, para os que necessitam vender sua força de trabalho.

É apenas a partir do século XX, diante dos imperativos do capital que demandava a “criação de um homem de novo tipo, adequado ao padrão de produção e consumo fordista no estágio monopolista do capital” (Pereira, 2007, p. 49), que a educação em seus diversos níveis será massificada. A realidade objetiva dos países de capitalismo avançado, com seu desenvolvimento econômico em conjunto com a necessidade de reprodução do sistema do capital, permitiu a expansão da educação em sentido estrito para a classe dominada. O que só pôde ocorrer, conforme Maceno (2017), após a regulação da jornada de trabalho e a “libertação das crianças da entrada precoce no processo produtivo fabril” (Maceno, 2017, p. 119). Baseando-se no autor (2017), existia uma pressão provocada pela necessidade de formação de um tipo de trabalhador condizente com a demanda da

⁶ Conforme demonstra Huberman (1981), até o século XVIII a nobreza, primeiro estado, e o clero segundo estado, eram as classes privilegiadas; sendo que o povo, terceiro estado, além de serem pobres e sem nenhum privilégio, tinham que sustentar, via pagamento de impostos, os outros dois segmentos. Dentro do povo existia, no entanto, uma classe que diferia em seus privilégios, riqueza e modo de vida; trata-se da classe média superior ou burguesia. Na concepção do autor (1981), para esta classe as restrições, regulamentos e contenções do comércio e indústria, os privilégios de um pequeno grupo e toda a ordem feudal representavam um obstáculo para seu crescimento. Sendo assim, a burguesia provoca, em 1789, a Revolução Francesa, liderando o restante do terceiro estado que foi a luta. A partir disso, a classe média superior passa a ser a classe hegemônica ao deter não apenas o capital, mas também o poder político, pois com a derrubada do privilégio do nascimento tem-se a ascensão do privilégio do dinheiro.

indústria mecanizada pela deterioração dos trabalhadores em virtude das extensas jornadas de trabalho e existia a percepção da eficiência da mais-valia relativa⁷ para a valorização do capital.

Conforme Amorim (2020), nesses dois últimos séculos, ocorreram transformações no desenvolvimento capitalista que condicionaram a adaptação das instituições de educação. Assim, a partir do pós-segunda guerra mundial, os sistemas de educação tiveram um rápido crescimento em resposta à necessidade de valorização do capital. Nos países de capitalismo central, com as profundas alterações ocorridas no processo produtivo, tem-se a transformação do conhecimento científico em instrumento de trabalho necessário a um número maior de trabalhadores, o que ganha aprofundamento com o pacto fordista-keynesiano (Pereira, 2007).

Desse modo, a educação escolar pública se amplia nas sociedades de bem-estar social⁸, pois era concebida como direito social e estava voltada para a formação do trabalhador exigido para acumulação capitalista. Como o sistema do capital está em constante mudança, desenvolvem-se métodos de organização e de controle do trabalho. Para Amorim (2020), a perspectiva de controle do capital sobre o trabalho direciona a educação no MPC.

Nesse movimento, um dos métodos de organização e de controle do trabalho que nasce no contexto do final do século XIX, na fase de ascensão do imperialismo, “[...] impondo aos capitalistas a necessidade de redução do valor das mercadorias devido à competição [...]”, uma vez que, “[...] o eixo fundamental da concorrência entre os capitalistas é reduzir o valor da força de trabalho [...]” (Amorim, 2020, p. 44), é o taylorismo de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que se iniciou nas fábricas de automóveis dos Estados Unidos, mas depois se espalhou para os outros ramos de produção. Tal método faz parte do movimento da gerência científica e se desenvolveu, para Antunes e Pinto (2018), vinculado a um novo projeto social que

⁷ É uma forma de extração de mais-valia pela intensificação da produção do trabalhador sem prolongar a jornada de trabalho, o que toma impulso com a adoção da máquina ao processo produtivo.

⁸ O Estado de bem-estar social, também conhecido como *Welfare State* possui, de acordo com Behring e Boschetti (2010), várias designações e interpretações por diversos autores, mas é consensual que essa expressão se originou na Inglaterra na década de 1940. Nesse país, o *Welfare State* teve a educação, os seguros e a saúde como seus três pilares básicos que se organizaram através dos planos Butler, Beveridge e Bevan.

envolve não só a exploração da força de trabalho nas empresas, mas também a reprodução da classe trabalhadora no plano das demais esferas da totalidade social.

Tal modelo, na busca por aumentar a produtividade dos trabalhadores, inaugurou diversas alterações na organização e no controle do trabalho, dentre as quais se destacam a redução e divisão do trabalho a movimentos elementares que deveriam ser executados “dentro de moldes extremamente rígidos” (Pinto, 2010, p. 29); o controle sobre o processo de trabalho pela “administração científica”, onde a gerência, além de fixar todas as fases do processo produtivo, deveria ditar até a maneira como o trabalho deveria ser executado; a separação entre preparação (planejamento e condução do trabalho) da execução; a separação entre as atividades predominantemente intelectuais e as manuais, sendo que os trabalhadores, ao serem selecionados e treinados para executar apenas seu ofício (reduzido a atividades elementares) poderiam ser facilmente substituídos; a usurpação dos saberes e fazeres da classe trabalhadora pela gerência capitalista; a racionalização da produtividade; entre outros.

Com esses e os demais aspectos presentes no taylorismo, ele conseguiu reduzir os custos da produção em favor dos capitalistas e aperfeiçoar os mecanismos de apropriação do tempo de trabalho excedente. Isto também implementou diversas modificações na exigência de qualificação para a força de trabalho, pois baseando-se em Antunes e Pinto (2018), sobre a predominância desse modelo as empresas elegeram como pertinente um tipo de qualificação limitadora, profundamente empobrecedora e marcada pela divisão entre teoria e prática. Sob tal modelo, o processo educativo significa educar para a obediência e aceitação do controle do tempo e movimentos do trabalho e, assim, obter o máximo rendimento do trabalho.

A aplicação prática das ideias de Taylor ganha notoriedade, com base em Netto e Braz (2010), a partir de sua implementação na produção de veículos automotivos, onde passou por adaptações empenhadas por Henry Ford (1863-1947). Nos trinta anos de expansão que se processaram após a Segunda Guerra Mundial, a organização denominada taylorismo-fordismo se universalizou como padrão entre toda a produção industrial, sendo continuada também ao longo do século XX fora do ambiente fabril pelas instituições de ensino, onde a subjetividade dos estudantes é moldada para a divisão do trabalho entre os que

planejam e os que executam as atividades através dos conteúdos curriculares, métodos e ferramentas de ensino e aprendizagem (Antunes; Pinto, 2018).

Segundo Pinto (2010, p. 34), a ideia básica do fordismo era “[...] incutir em seus contemporâneos a postura de consumidores de massa de produtos padronizados”. Para tanto, apresentou mudanças estruturais na organização do trabalho nas fábricas, sendo uma dessas novidades a adoção da linha de produção em série, mas também influenciou a formação de um novo tipo de trabalhador, adaptado às condições de trabalho dessa linha de produção. Pinto (2010, p. 38) resume a ideia fundamental da especialização do sistema taylorismo-fordismo na seguinte passagem:

[...] elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de certo momento, o operário torna-se efetivamente um ‘apêndice da máquina’ [...], repetindo movimentos tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executados por qualquer pessoa, sem menos experiência de trabalho no assunto.

Baseando-se em Antunes e Pinto (2018), a especialização, as mudanças na organização fabril e o conjunto de experiências ensejadas pelo taylorismo-fordismo fundaram um “trabalhador de novo tipo” que teve de se adaptar à nova configuração de produção, na qual se colocava novas formas de exploração e de qualificações da força de trabalho. Sob tal perspectiva, superou a esfera meramente produtiva e intervinha também na vida privada dos trabalhadores. Sobre esse aspecto, Pinto (2010) informa que surge em Ford o departamento de “recursos humanos” para manter a ordem no âmbito interno e externo da empresa, controlando a força de trabalho e possuindo como objetivo a manutenção da sua produtividade.

Dessa forma, esse movimento, que visava ampliação da produção e a extensão do mercado de consumo, operou, como resposta às contradições internas do sistema capitalista, uma reformulação da própria sociedade com a finalidade de manutenção do próprio sistema (Antunes; Pinto, 2018). Os autores (2018) afirmam que se conjuntura uma nova sociedade concebida e estruturada a partir do universo microscópico da produção fabril seriada. Com o objetivo de fundar uma nova forma de pensar e agir, o fordismo promoveu um novo complexo de valores, crenças, normas de conduta e hábitos. O movimento do fordismo, espalha-se para vários campos como a religião e a política, bem como o treinamento ensejado pelo

taylorismo-fordismo espalha-se das empresas para instituições e órgãos públicos, como escolas (Antunes; Pinto, 2018).

De acordo com Amorim (2020), para atender essa forma de organização social, a educação também foi reformulada tendo como foco a especialização, que era fundamentada em ciências igualmente especializadas e se dava de modo parcelar e fragmentado. Essa educação deveria estar pautada na especialização pobre em relação ao conhecimento teórico e às atividades práticas do trabalho (Antunes; Pinto, 2018). Nesse sentido, ganham destaque as escolas técnicas, pois o projeto de educação difundido nesse contexto era moldado por uma pragmática técnica que dirigia a qualificação do trabalho à coisificação e fragmentação próprios do processo de trabalho nessa sociabilidade burguesa e que tinha por finalidade essencial a formação para ingresso no mercado de trabalho. Com isso,

[...] A “escola ideal” para essa qualificação é a que promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o *trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o *trabalho manual*), de outro. Uma escola, que além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação *em detrimento* do conceito, da teoria e da reflexão. Razão instrumental, de um lado; trabalho parcelar e coisificado, de outro (Antunes; Pinto, 2018, p. 70).

Nesse sentido, conforme os autores (2018), o papel social da educação é moldar o cérebro para o processo de produção capitalista rotinizada pela linha de montagem e formar a mão de obra requerida pelo capital naquele movimento histórico. Nesse horizonte, o aprender a pensar em Ford possuía o único sentido de promoção da obediência, assim como afirmam Antunes e Pinto (2018) ao trazerem como exemplo a criação da escola industrial fordista, em 1916, que selecionava os estudantes mais aptos para fornecer a sua força de trabalho ao mercado.

Conforme Antunes e Pinto (2018, p. 72), a educação taylorista-fordista era “[...] puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual [...]”. Nessa trama, diversos elementos integrantes do sistema de ensino, como a estrutura dos currículos, a carga horária, os conteúdos programáticos, as avaliações, os métodos e ferramentas de ensino aprendizagem, etc. contribuíram para moldar a subjetividade dos alunos à divisão social do trabalho, seja em empresas ou órgãos públicos. Na formulação dessa educação, a gerência capitalista também se destacou como uma das

responsáveis por sua elaboração, tendo em consideração que o padrão de organização do trabalho taylorista-fordista preconizava a usurpação dos saberes-fazer da força de trabalho pela gerência autodenominada de científica.

Nessa medida, conforme Antunes e Pinto (2018, p. 72), as instituições fortaleceram na classe trabalhadora a “[...] formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho [...]” contribuindo, dessa maneira, para a reprodução das qualidades da força de trabalho necessárias ao mercado de trabalho e ao processo produtivo. Mas ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução da qualificação da força de trabalho, as instituições de ensino moldam os comportamentos ao transmitir saberes e regras de conduta, estes perpassam os conteúdos ensinados, porém vão mais além, atingindo o conjunto das relações na sociedade em geral.

No que diz respeito ao ensino superior⁹, Pereira (2007) retrata que se vivenciava um período de intensa competição intercapitalista e de confronto geopolítico, dessa forma, a educação superior foi refuncionalizada na direção de um saber instrumental à esfera produtiva. A autora (2007) afirma que o pós-1945 é de profunda revolução social, pois é nesse contexto que ocorreram intensos processos de urbanização e industrialização, as transformações na esfera produtiva e a ampliação do setor terciário. Diante disso, apresentou-se o crescimento de ocupações que exigiam a educação secundária e superior. Portanto, o século XX apresentou uma espetacular expansão da educação, especialmente, a superior.

Com base em Pinto (2010), o sistema taylorista-fordista se expandiu nos países capitalistas centrais durante o intervalo entre as duas guerras mundiais e, logo após a segunda guerra, foi difundido internacionalmente, mantendo-se como referência até meados dos anos 1970 através de sua articulação com os Estados de bem-estar social. A partir desse momento, o sistema capitalista sofreu diversas mudanças em seu interior, tendo em vista o contexto de crise estrutural do capital¹⁰.

⁹ Conforme Pereira (2007), a universidade nasceu na Idade Média, mais especificamente no século XII.

¹⁰ As crises são inerentes ao sistema do capital. A partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o sistema do capital vivencia uma crise permanente que afeta o conjunto da humanidade, trata-se da crise estrutural do capital. Essa atinge todos os aspectos da vida, exigindo mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado, assim como afirma Mészáros (2009). Para o autor, esta crise demonstra o encontro desse sistema com seus limites intrínsecos, colocando em questão a destruição global deste sistema e a busca por um modo de produção e de vida radicalmente contrários à lógica destrutiva do capital. Maceno (2017, p. 110) amparando-se em Mészáros (2002), retrata quatro determinações que representam o quadro de crise estrutural em que vive o capital e que remetem o capital à ativação de seus limites absolutos, trata-se do “o

No pós-1970, o capital monopolista, na busca para manter sua necessidade irreprimível de expansão, passou a elaborar diversos mecanismos para fazer frente à crise. Um desses consiste no processo de reestruturação produtiva em que se estabelece um novo modelo de produção: o padrão toyotista ou acumulação flexível.

Netto e Braz (2010) declaram que a acumulação flexível se instaura voltada para a produção em larga escala, mas para o atendimento de demandas de mercados culturais e regionais específicos. Ocorre também o deslocamento da produção para áreas onde se possa explorar de forma mais intensa a força de trabalho; o desenvolvimento das forças produtivas através da incorporação de tecnologias avançadas como microeletrônica, robótica e informática na produção e uma gestão em que se apela para a redução da hierarquia mediante o uso de equipes para executar o trabalho.

Conforme Pinto (2010), o sistema de organização toyotista, desenvolvido na Toyota Motor Company, no Japão, desde os anos 1950 em um contexto de recuperação pós-guerra e em que a demanda por produtos era oscilante, constitui-se no método de organização e de controle do trabalho que teve maior impacto e difusão no que se refere à reestruturação produtiva a partir de 1970. De acordo com Antunes e Pinto (2018), diversamente da produção em série, o toyotismo tem como um de seus traços basilares uma empresa enxuta e flexível em que se vincula a produção à demanda. Para tanto, esse sistema se estrutura no trabalho em equipe e flexível em que os trabalhadores operam várias máquinas ao mesmo tempo e no método *just-in-time*, que, conforme Pinto (2010), significa um regime de encomenda-produção-entrega em que se deve produzir somente o que é necessário, na quantidade necessária e no momento necessário.

Não se pode esquecer mais um conceito chave que está presente no toyotismo, trata-se da polivalência que, conforme Antunes e Pinto (2018), numa primeira observação leva a crer que o toyotismo rompeu com o taylorismo-fordismo ao promover a desespecialização, no entanto ela está ancorada em uma diversificação das atividades previamente racionalizadas e sistematizadas pelos modelos de produção antecedentes, ou seja, ela consistia em mais um ataque ao

antagonismo estrutural irreconciliável entre o capital global – irresistivelmente transnacional em sua tendência objetiva – e os Estados nacionais necessariamente repressores’. (2002, p. 222); a eliminação das condições de reprodução sócio-metabólica, por meio da degradação do meio ambiente; a luta pela emancipação das mulheres e a impossibilidade de igualdade substantiva, e, por fim, a questão do desemprego crônico”.

saber-fazer da classe trabalhadora, notadamente, dos trabalhadores qualificados, para assim controlar sua força produtiva, diminuindo seu poder sobre a produção e aumentando a intensidade do seu trabalho, o que representa mais uma alavanca para a extração do mais-trabalho (ou mais-valia).

Outra característica destacada por Pinto (2010) sobre o toyotismo é a reformulação do espaço da produção pela “celularização”, que consiste em um novo formato do fluxo produtivo em que os conjuntos de postos de trabalho¹¹ passam a serem encaixados entre si e não na linha de série. O trabalho passa a não ser mais individualizado e fragmentado como no fordismo-taylorismo, pois em cada departamento são concentrados diversos postos de trabalho onde operam trabalhadores polivalentes que se concentram em uma etapa definitiva do processo produtivo.

O objetivo das mudanças implementadas através do toyotismo é, segundo Pinto (2010), estabelecer um fluxo contínuo, com a quantidade mínima de trabalhadores e insumos em processos. Nesse sentido, esse modelo de produção reduz massivamente os estoques e a demanda de trabalho vivo, tanto devido a nova divisão de trabalho dentro das empresas que exigem que cada trabalhador deve assumir uma maior quantidade possível de postos de trabalho e uma ampla gama de novas tarefas e responsabilidades, quanto devido a introdução intensiva dos avanços técnicos-científicos como microeletrônica, os recursos informáticos e robóticos e outras tecnologias derivadas desses avanços, o que implica em economia de força de trabalho, assim como aponta Amorim (2020) apoiando-se em Santos Netto (2013):

[...] o toyotismo tem como uma de suas principais características a economia da força de trabalho necessária pela intensificação e prolongamento do tempo de trabalho excedente. A intensificação da jornada de trabalho e a constituição do trabalhador multifuncional e polivalente tem o objetivo de desenvolver e aperfeiçoar os métodos de superexploração da força de trabalho. Desse modo, tem-se a intensificação do tempo de trabalho excedente e a redução do tempo de trabalho necessário (Santos Netto, 2013 *apud* Amorim, 2020, p. 50).

Com base na passagem acima, um resultado do toyotismo é a redução do número de trabalhadores nas organizações, ou seja, ele aprofunda o desemprego

¹¹ Com base em Pinto (2010), os postos de trabalho são as células de produção constituídas por equipes de trabalho que podem alternar-se em seus postos.

que, conforme Amorim (2020), passa a ser crônico desde o final do século XX. Mas também, ele opera a intensificação do trabalho, que apesar de parecer ter sido facilitada pela conjugação dos operários na célula produtiva, os processos combinados de automação, autonomação, polivalência, celularização e outros presentes no modelo toyotismo, configuram-se como formas implacáveis de expropriar e explorar a força de trabalho, fazendo não só com que o trabalhador desempenhe várias funções ao mesmo tempo, mas também se autoexplore; pois a melhoria da produtividade e da qualidade do trabalho recai sobre eles próprios, uma vez que, no controle da força de trabalho pelo capital ocorre o apelo à participação e ao envolvimento dos trabalhadores através da utilização de equipes de trabalho, de espaços de trabalho aparentemente mais “participativos” e “envolventes”, etc., assim como afirmam Antunes e Pinto (2018).

Para Pinto (2010, p. 47), em meio ao conjunto de transformações de ordem econômica, política, sociais, a reestruturação produtiva se desenvolve tendo como objetivo a “[...] flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado [...]”. O autor (2010) aponta a importância dada pela flexibilização estatal à reestruturação produtiva. Esta foi levada a cabo através de um conjunto de ações, dentre as quais se destacam os ajustes estruturais nas contas nacionais, que afetam duramente as políticas sociais, e a eliminação sistemática das regulamentações protetoras de direitos básicos, entendidas como as responsáveis pela elevação dos custos da produção, engessamento dos mercados de trabalho e subsequente diminuição da competitividade empresarial. Nesse ponto, esse processo conjuga a reestruturação produtiva e a flexibilização da ação estatal interventora no movimento do livre mercado, sob condução do mundo financeiro.

É de se notar que a reestruturação produtiva e a flexibilização da ação estatal conduzem, com base em Pinto (2010), ao aumento da segmentação da classe trabalhadora em dois grupos distintos, sendo um deles o grupo dos trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exige maior participação e polivalência e, geralmente, formados em instituições de ensino públicas de boa qualidade e o outro grupo formado pelos trabalhadores contratados temporariamente ou por tempo parcial, os subcontratados como terceiros, os vinculados à economia informal, dentre tantas formas exploratórias de trabalho existentes.

É em meio a essas mudanças no universo produtivo, no econômico e no social que se instauram um conjunto de políticas estatais que flexibilizaram, conforme cada caso particular, as barreiras institucionais e as fronteiras nacionais. Nesse movimento, a partir dos anos 1980 a difusão do sistema toyotista foi relativamente rápida nas indústrias de bens duráveis dos principais países capitalistas, tendo à frente a indústria automobilística.

Conforme Pereira (2007), o processo de reestruturação produtiva provocou, com a desregulamentação e a flexibilização das leis trabalhistas, um massivo desemprego estrutural, o que trouxe impactos profundos nas condições de vida dos trabalhadores. Mas ele não se apresentou sozinho, para Netto e Braz (2010), na reação burguesa à crise estrutural, a reestruturação produtiva se associa ao projeto neoliberal e a financeirização da economia.

O neoliberalismo, conforme descrito por Anderson (1995), surge como uma reação ao Estado de bem-estar social e intervencionista nas nações capitalistas da Europa e América do Norte. Segundo o autor (1995), a discussão em torno do neoliberalismo se baseia principalmente na crítica à regulação social, sendo influenciada pelo livro “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek, escrito em 1944, no qual o autor argumentava contra qualquer forma de intervenção estatal no mercado, considerando-a uma ameaça à liberdade econômica e política.

Netto e Braz (2010) manifestam que o neoliberalismo é um conjunto ideológico que compreende uma concepção de homem e de sociedade fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens. Conforme Pereira (2007), tal perspectiva parte do entendimento de que a desigualdade faz com que os indivíduos busquem potencializar suas qualidades, o que não ocorre quando o Estado intervém no sentido de garantir melhores níveis de igualdade, pois gera a acomodação.

A financeirização da economia é vista por Netto e Braz (2010) como a mais importante transformação ocorrida nessa fase do capitalismo. Os autores referidos (2010) relatam que a partir da superacumulação e queda das taxas de lucros em investimentos industriais, ocorre o crescimento de uma massa de dinheiro que não é investida na produção, ao contrário, investe-se em transações financeiras dominadas pela especulação na qual arrancasse ganhos sobre valores imaginários.

As mudanças que ocorreram ao longo do tempo no sistema educacional não são coincidências e estão intimamente ligadas às transformações no sistema

produtivo do capital. Para Antunes e Pinto (2017), no contexto de crise do capital a partir da década de 1970, uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais foram requisitadas pelo toyotismo, o que ocorreu em paralelo a várias contestações aos métodos do taylorismo-fordismo, nos países industrializados mais importantes, e a maneira como a educação e as qualificações do trabalho eram impostas e projetadas tecnicamente. Dentre essas contestações, Antunes e Pinto (2018) destacam a forma como a educação formal estava condicionada pelas necessidades do trabalho profissional e a reivindicação por mais autonomia para os estudantes, hierarquias de tempos e dos espaços de produção de saberes-fazeres mais flexíveis e de um conhecimento mais dinâmico e aberto.

Diante dessas transformações de várias ordens que exigiram mudanças na produção, ocorreram também reformulações na educação. De acordo com Amorim (2020), não demorou muito para que as instituições de ensino, aproveitando-se da conjuntura de crise mundial, absorveram às demandas da reestruturação produtiva de profissionais flexíveis, polivalentes, adaptados às inovações tecnológicas e não mais tecnicistas e aptos a executar os movimentos repetitivos.

Nesse novo quadro, conforme Antunes e Pinto (2018, p. 83-84), diante da difusão de equipamentos de alta precisão técnica passou a ser exigido para a educação formal o desenvolvimento de “[...] habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras [...]”. Nessa medida, ganha destaque a demanda por ampliação da escolarização em nível básico e no superior, que poderiam ser completados com cursos de capacitação com os fazeres-saberes específicos demandados pelo mercado de trabalho, ofertados, muitas vezes, nas modalidades de ensino a distância.

Não só é exigido um trabalhador com diversas qualificações profissionais em que passou a ser privilegiado o conhecimento de recursos de informática, de línguas estrangeiras e cursos de capacitação, mas também são exigidas competências informais ou comportamentais. Assim, conforme Antunes e Pinto (2018), passa a ser exigido dos trabalhadores que eles sejam criativos e se adaptem facilmente às mudanças reiteradas de atividades, tecnologias e objetivos, o que significa “aprender a aprender”. Não só isso, os autores (2018) afirmam que passam a ser obrigação dos trabalhadores a tomada de decisões rápidas condizentes sempre com os

valores da empresa e que eles estejam sempre alertas para prevenir problemas e reagir a algum imprevisto.

Nesse movimento, passam a ser requisitos incentivados e procurados nos trabalhadores:

A capacidade de atuar em (e mesmo de liderar) uma equipe, de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados são postos como metas, uma proatividade em atualizar-se e aperfeiçoar-se continuamente e, sobretudo, de envolver-se com os projetos empresariais [...] (Antunes; Pinto, 2018, p. 85).

Ou seja, passou-se a requisitar um tipo idealizado de trabalhador, assim como afirma Pinto (2010, p. 80):

Estabeleceu-se um “tipo ideal” de trabalhador, do qual se exige iniciativa, equilíbrio, acessibilidade e facilidade no trabalho em equipe, raciocínio ágil e, sobretudo, responsabilidade para com os compromissos da empresa, dentre outros aspectos que vêm se conformando dentro do ambiente de trabalho.

Por isso, baseando-se em Antunes e Pinto (2018), entende-se o porquê de as instituições de ensino terem se modificado e se tornado flexíveis, enxutas e ágeis, assim como o capital exige que as empresas geridas pelo modelo de produção toyotista também sejam. Nessa direção, os currículos das instituições de ensino foram adaptados no sentido de ofertar uma formação de profissionais mais flexíveis e polivalentes, aptos a lidar com as novas tecnologias, ou seja, condizentes com os padrões exigidos pelas empresas geridas pelo modelo de produção toyotista dos seus trabalhadores.

Assim, tem-se uma nova dogmática para a educação do capital que se dirige por valores de mercado e uma filosofia utilitarista, como aponta Antunes e Pinto (2018). Nesse processo, destaca-se o papel da universidade como mais um espaço de difusão do novo perfil de trabalhador. Sobre esse nível de ensino, Antunes e Pinto (2018) trazem que estão se expandindo os cursos flexíveis, que propõem uma educação mais básica e com competências mais generalistas, ou seja, cursos mais aligeirados e com o menor custo possível. Não é à toa, portanto, a explosão de cursos na modalidade EaD que atingem não só a graduação, mas também a pós-graduação em suas diversas áreas.

Apoiando a perspectiva da vinculação entre educação, qualificação profissional e produtividade do trabalho, isto é, prática educativa como “fator de produção”, assim como expressa Frigotto (2006), desenvolve-se também a teoria do capital humano, que concebe a pedagogia a partir da economia utilitária e neoliberal, em que a força de trabalho deve compreender um conjunto de fazeres-saberes específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que devem ser adquiridos previamente pelos trabalhadores para que possam ser aplicados e consumidos previamente por quem os compra (Antunes; Pinto, 2018).

Tal teoria, conforme Frigotto (2006), desenvolveu-se de forma sistemática no final da década de 1950 e início de 1960, especialmente, por trabalhos de intelectuais americanos e ingleses vinculados à economia neoclássica de interpretação da realidade. Para o autor, a teoria resulta das transformações na organização da produção capitalista em sua fase monopolista contemporânea e se inclui nos mecanismos de recomposição das crises do capitalismo.

Com base em Frigotto (2006), para esta teoria a educação é concebida como o principal capital humano e, de um ponto de vista econômico, o capital humano se traduz no montante de investimentos realizados pelos indivíduos ou as nações, capaz de, no futuro, proporcionar retornos individuais (aumento de renda e possibilidade de mobilidade social) e coletivos (superação do atraso econômico). Nesse sentido, a qualificação do trabalhador deve ser entendida como um investimento individual e estar de acordo com as expectativas do mercado, expectativas estas que os trabalhadores devem compreender e atender.

Deste modo, pode-se afirmar que o projeto de educação que foi desenhado durante o século XXI, em meio a predominância do modelo de produção toyotista, interliga diversos processos e atua tanto para preparar a força de trabalho qualificada especificamente para atender aos interesses do mercado, quanto para moldá-la conforme as exigências do capital. Não só isso, a educação ainda é transformada em um diversificado campo de possibilidades de exploração pelo mercado que a enxerga como uma mercadoria e que faz os trabalhadores e nações considerarem-na um “investimento”.

É de se notar, conforme Maceno (2019), que a educação assume seu mais elevado nível de socialização na sociedade de classes em vigor, mas que a “[...] educação escolar no capitalismo é essencialmente capitalista”, portanto, não é somente necessária à sociabilidade do capital, ele assume suas características

contraditórias, sendo uma dessas contradições a sua extensão quantitativa acompanhada do rebaixamento de conteúdo. Tal expansão teve maior impulso a partir de 1990 com a adoção do neoliberalismo.

Tendo origem nas necessidades reprodutivas do capitalismo, uma das características contraditórias da expansão da educação, que está assentada na relação desigual fundada por esse modo de produção e que é retratada por Maceno (2017), diz respeito à dissociação entre a expansão extensiva e a intensiva de conteúdo que está presente em todas as fases capitalistas, inclusive na fase longa expansiva do capital¹² em que parcela da classe trabalhadora passa a ter acesso a melhores condições de vida e às políticas sociais. Conforme Maceno (2017, p. 124):

Desta maneira, em termos essenciais, não só durante o Welfare State, mas também agora, quando, especialmente depois da década de 90 do século passado, se verifica uma inegável expansão da educação em sentido estrito, não há identidade entre essa expansão, proeminentemente extensiva, e uma expansão autenticamente universal. Embora em casos particulares a expansão do acesso à educação em sentido estrito possa vir acompanhada de uma necessária intensificação dos conteúdos, como movimento geral, ela tem significado uma expansão que rebaixa os conteúdos e que desqualifica o saber, porém o faz de modo extremamente eficaz ao capital, reservando um acesso mais qualificado, entretanto sempre parcial, apenas para aqueles conteúdos que se tornam fundamentais à reprodução do capital.

Nessa direção, o acesso aos conteúdos além de ser parcial é realizado em “doses prudentemente homeopáticas”¹³ (Marx, 1996a, p. 120), pois a educação caminha lado a lado com a alienação presente na sociedade capitalista, tendo em vista sua utilidade para a reprodução capitalista, sobretudo, no contexto de crise estrutural do capital. Não é à toa que Mészáros (2008, p. 80, grifo do autor) ao tratar sobre a alienação presente na sociedade capitalista e a educação afirma que o “[...] desenvolvimento caminha de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como *ordem natural* inalterável [...]”.

A expansão da educação formal não possui apenas vinculação com um fator produtivo, especialmente em meio à crise permanente do capital, em que se agudiza

¹² Momento de expansão do capitalismo em que se tem a formatação de um sistema de “bem-estar social” ou *Welfare State*.

¹³ Conforme Marx (1996a) essa era uma recomendação de Adam Smith para o ensino popular pelo Estado com o objetivo de evitar a “degeneração completa da massa do povo”.

a desigualdade e diante do desemprego que passou a ser crônico no estágio atual dessa sociabilidade. Tal expansão possui também um caráter ideológico e alienador que mascara a natureza dos fenômenos, reportando-se aos seus efeitos. Como exemplo desse processo tem-se, conforme Maceno (2017), o paradigma da empregabilidade, que é acatado como a tarefa da educação hoje em dia e que dá legitimidade para que a educação assuma o papel na responsabilização “do desemprego pelo desempregado, da ausência de perspectiva econômica pela falta de iniciativa empreendedora do indivíduo” (Maceno, 2017, p. 117).

Desse modo, no quadro atual de crise, com base em Maceno (2017), a educação formal escolar cumpre papel estratégico no sentido de transferir para os fenômenos os “defeitos” do sistema capitalista, sendo por isso amplificado o caráter alienador da educação. Para o autor (2017), a tendência da expansão da educação no quadro atual busca ajustar os sujeitos à nova situação de desemprego crônico desencadeado pela lógica de acumulação e reprodução do capital. Percebe-se, então, que a educação, por meio de diversas mediações, mantém sua função social: “influir sobre as consciências dos indivíduos a fim de que as eles atuem de forma socialmente desejada no interior da sociedade de modo a assegurar a sua reprodução” (Maceno, 2017, p. 116).

Nessa direção, a universalização da educação é desejada pelo capital e, para Maceno (2019), com a crise estrutural do capital a perspectiva da universalização da educação formal tem se intensificado, pois a ampliação do acesso à escola faz sentido como forma de auxiliar na reprodução do capital nos marcos de suas necessidades atuais. Assim, o autor (2019, p. 115) afirma que “[...] a universalização da escola, quantitativa, limitada à dimensão formal/escolar (política), privatizada, focalizada e em franca deterioração dos conteúdos do saber, tem se expandido”. Com essa perspectiva, analisaremos a seguir como a expansão da educação superior ocorre no Brasil.

3 AS PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SEU PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO

Antes da análise da mercantilização dos cursos de graduação em serviço social em Alagoas, é importante considerar a educação superior no Brasil e suas interfaces com as transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram ao longo do período proposto para análise. Nesse sentido, esta seção busca demonstrar que no processo de privatização do ensino superior no Brasil se destacam três momentos predominantes e que serão apresentados ao longo do texto. O primeiro período da ditadura militar pós-1964, o segundo marcado pelo aprofundamento das medidas neoliberais a partir da década de 1990 e o terceiro é marcado pelo aprofundamento da financeirização da educação a partir da abertura da negociação dos grandes grupos privados de educação superior na bolsa de valores, em período mais recente.

É importante, antes de tudo, levar em consideração a posição de país dependente do Brasil no capitalismo, pois de acordo com Muniz (2019), no país existe a constituição de um padrão educacional marcado pelo capitalismo dependente. A autora, partindo da discussão do desenvolvimento desigual e combinado¹⁴ do capitalismo, aponta que a formação social brasileira foi “marcada pelas raízes do antigo sistema colonial articulado à incorporação subalterna na economia dos países de capitalismo hegemônicos” (Muniz, 2019, p. 20).

Fernandes (1968) *apud* Muniz (2019), destaca que a sociedade brasileira tem suas raízes históricas na expansão do mundo ocidental e na influência exercida pela colonização portuguesa nesse processo. Este autor defende a existência de um traço colonial permanente ao longo da formação do Brasil, não só isso, ainda que o país tenha conquistado sua independência de Portugal, não houve mudanças significativas na estrutura econômica e social, pois a independência foi mais marcante nos aspectos jurídicos e políticos e sem romper completamente com o regime estamental.

¹⁴ Com base em Muniz (2019), a teoria do desenvolvimento desigual e combinado de Trotsky (1977) afirma que no desenvolvimento do capitalismo em seu interior existe a essência desigual e combinada expressa pelo fato de que alguns países “atrasados” absorvem elementos modernos de países avançados que são adaptados a condições materiais e culturais arcaicas, marcando um desenvolvimento em saltos.

Por conseguinte, o desenvolvimento histórico-social do país vinculou-se ao neocolonialismo, caracterizado pela independência política/jurídica da colônia sem romper com a dominação externa dos países dominantes que “possuíam somente o controle de mercado dos processos econômicos (Fernandes, 1968 *apud* Muniz, 2019, p.22). Assim, no caso específico brasileiro, o desenvolvimento está profundamente preso ao domínio do capital internacional (Frigotto, 2006).

De modo geral, países como o Brasil, que se localizam em condição periférica e dependente em relação aos países de capitalismo central, organizam-se de modo a atender às determinações da expansão dos centros hegemônicos internos e externos. Conforme Muniz (2019), a economia do Brasil funciona e se amplia de acordo com os interesses do capital internacional, que influenciam em sua realidade política, social e cultural, ou seja, sua capacidade de controlar o sentido das mudanças econômicas, assim como em outros países de capitalismo dependente, é determinada por “[...] parâmetros externos, que dependem das tendências do desenvolvimento desigual do sistema capitalista, associados às estruturas econômicas e socioculturais de cada formação social” (Sampaio Jr., 1999, p. 232 *apud* Muniz, 2019, p. 45).

Nessas condições, a autora (2019) afirma que a conjuntura estrutural do capitalismo no Brasil colabora para um desenvolvimento instável, restrito e segmentado das políticas sociais fazendo com que a política educacional apresente um padrão educacional muito rebaixado, pois, historicamente e devido ao modo de desenvolvimento do capitalismo dependente no país, um maior nível de escolarização da classe trabalhadora não era necessário. A educação, como prática social mediadora da reprodução social, assume na sociedade capitalista o caráter antagônico, assim como expressa Frigotto (2006), e contraditório, pois o espaço escolar pode se constituir como um lugar onde se articula interesses da classe dominada.

Assim Muniz (2019), apoiando-se em Neves e Pronko (2008), ressalta a relevância da educação para a classe trabalhadora, pois ela pode participar, a depender de determinados contextos, de sua formação enquanto classe, sendo instrumento de barganha de melhores condições de trabalho, de alargamento do grau de consciência política e de formulação de uma concepção de mundo emancipatória.

No entanto, observa-se que predominam os interesses da classe dominante, pois a educação desempenha um papel crucial na perpetuação da divisão de classes e na reprodução da ideologia da classe dominante, ou seja, atua historicamente numa perspectiva de controle, bem como reflete e perpetua as profundas desigualdades econômicas e sociais dos países como os latino-americanos, onde o trabalho informal e a exploração são generalizados.

Sobre o desenvolvimento da educação no Brasil, destacamos, com base em Muniz (2019), que a condição de país capitalista dependente configura um processo de desenvolvimento e de industrialização urbana limitados, com pouca ênfase em inovação e investimento em educação. Isso acarreta, ao mesmo tempo, aumento do número da força de trabalho formada para o trabalho simples e um número reduzido para o trabalho complexo¹⁵, em que se exige conhecimentos da ciência e tecnologia. Para a autora, a partir de 1930 ocorreram mudanças significativas no padrão educacional brasileiro diante do estabelecimento de condições para a criação de uma sociedade urbano-industrial. Para Muniz (2019), a importância e necessidade da formação para o trabalho complexo alcançou destaque no Brasil nos anos finais do século XX.

Assim, Silva (2013) retrata que o Brasil foi o último país ocidental a instituir uma universidade. Durante o período colonial, existia apenas um fragmento de universidade na Bahia com os cursos de sacerdócio, direito e medicina que deveriam ser completados em Portugal. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, surgiu a necessidade de se modificar o sistema de ensino superior herdado da colônia e que vinha sendo utilizado, pois existia a necessidade de formação de uma elite administrativa local. Por isso, são criados cursos ao molde francês das universidades napoleônicas, que fragmentavam o ensino em escolas isoladas umas das outras. De acordo com Silva (2013), os cursos criados tinham funcionalidade de:

[formar] advogados para defender os senhores da terra, uns contra os outros; os médicos para cuidar da saúde dos ricos; oficiais para a defesa do Império e engenheiros civis e militares para cuidar do planejamento e execução das obras necessárias (Silva, 2013, p. 21).

¹⁵ Com base em Marx (1996a), poderíamos dizer que o trabalho simples é um padrão, ou média de trabalho “executado segundo as condições médias vigentes da técnica, destreza do operário e intensidade do esforço na realização da tarefa produtiva”. Já o trabalho complexo é o trabalho simples multiplicado. Para este, entram para a força de trabalho custos mais altos de formação, por isso, tem valor mais elevado que a força de trabalho simples.

No período que se estendeu da Proclamação da República (1889) até a revolução de 1930, surgiram as primeiras escolas de ensino superior privadas, devido à necessidade de aumentar a força de trabalho com alta escolaridade e por influência ideológica do positivismo (Silva, 2013). É também nesse contexto que surgiram as primeiras IES com o nome de universidades, sendo a primeira a Universidade Paraná, em 1912 que, por interferência legal, funcionou durante apenas quatro anos; na sequência foram criadas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), a de Minas Gerais (1927), a Universidade de São Paulo - USP (1934) e entre outras, o que significou uma aceleração do ensino superior no país (Silva, 2013).

Conforme Pereira (2007), a política educacional superior no Brasil se torna um ramo lucrativo para o capital, pois a maior parte da população em idade escolar encontra-se nos países em desenvolvimento, sendo estes, alvos privilegiados para os grupos empresariais que buscam mercado.

É importante compreender que o crescimento histórico da educação superior no Brasil é marcado, notadamente, pela expansão via setor privado. Nessa medida, Amorim (2020) destaca três etapas predominantes do processo de privatização da educação superior no país. A primeira remete ao período da ditadura militar, a segunda é marcada pelo aprofundamento das medidas neoliberais, especialmente a partir de 1990, e a terceira é marcada pela abertura da negociação dos grandes grupos privados de educação superior na bolsa de valores, especialmente a partir de 2007. A seguir, apresentam-se algumas características desses três momentos da expansão privatizada da educação superior no Brasil, iniciando-se pela ditadura militar.

3.1 A educação superior e sua expansão no pós-1964

O regime ditatorial instaurado no Brasil com o golpe militar de 1º de abril de 1964 e que teve fim apenas em 15 de março de 1985, trouxe grandes transformações sociais, políticas e culturais para o país. Baseando-se em Pereira (2007), a partir da ditadura militar, as políticas educacionais nos países periféricos capitalistas passaram a ter uma profunda ligação com o contexto da Guerra Fria e o papel das doutrinas de segurança nacional. Dessa forma, para a autora (2007),

propagou-se, através da ideologia desenvolvimentista, a educação como um instrumento capaz de assegurar a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento. No pós-Segunda Guerra Mundial, tem-se reservado para a educação o papel fundamental “[...] de propagação ideológica anticomunista, de amortecedora de tensões, além da formação de uma força de trabalho simples e eminentemente barata ao capital [...]” (Pereira, 2007, p. 65).

Diversamente do que ocorria nos países de capitalismo central, na periferia do capitalismo, entre o pós-Segunda Guerra Mundial e os anos 1970, a educação se relaciona às doutrinas de segurança nacional, ao contexto de guerra fria e de descolonização acelerada nas décadas de 1950 e 1960. Nesta trama, os organismos internacionais tiveram o papel de atuar no sentido de promover, especialmente, para os países da América Latina e o Caribe, a ideologia desenvolvimentista. Conforme Pereira (2007), essa ideologia foi criada para gestão das tensões sociais e tinha uma concepção de que era possível, sem modificação da ordem estabelecida, a ultrapassagem do subdesenvolvimento por aqueles países.

A perspectiva da educação como veículo de passagem para o desenvolvimento dominou até 1970, quando a educação passou a ser alvo prioritário do Banco Mundial (BM) relacionada ao alívio da pobreza (Pereira, 2007). O circuito da modernização, levado a cabo no Brasil, tem no golpe de 1964 sua efetiva passagem. Para Pereira (2007, p. 145):

A “modernização” do país significou, na realidade, a abertura desenfreada ao capital imperialista – através de todos os incentivos e subsídios estatais necessários - e, ao mesmo tempo, a segurança requisitada para o desenvolvimento do capital naquele país. O lema Segurança e Desenvolvimento, edificado a partir da Ideologia de Segurança Nacional, significava o planejamento centralizado da economia, a partir de um Estado fortemente repressor e capaz de organizar a extração do máximo de riquezas socialmente produzidas, desviada para o processo de acumulação monopolista do capital.

Nesse movimento histórico, no Brasil a educação vincula-se às necessidades de manutenção do modelo social e econômico implantado pelo autoritarismo dos governos militares, que estava pautado no processo de internacionalização da economia brasileira e pelo autoritarismo estatal, com a concentração e centralização de capital (Amorim, 2020). Seguindo esse raciocínio, a autora (2020, p. 13) afirma que:

O desenvolvimento capitalista que se expressava no Brasil naquela época demandava a ampliação do acesso ao ensino superior, tendo em vista que o regime militar buscava a valorização da educação como um instrumento de hegemonia e consenso. Além disso, o ensino superior passou a ser considerado como uma estratégia importante para a reprodução da classe média, que consistia em um valioso mercado consumidor nesse modelo de desenvolvimento econômico vinculado ao capital internacional.

Assim sendo, ocorre a valorização do ensino superior, todavia isso ocorre através de um projeto político para educação de expansão via privatização. Conforme Amorim (2020), a partir dos anos 1970 se intensifica a inserção dos empresários nesse nível educacional, tendo em vista que a necessidade de uma parcela considerável da população de obter um diploma tornou-se uma oportunidade de proporcionar lucro ao setor privado, para os empresários e proprietários de instituições privadas.

Nessa direção, no regime ditatorial não foi constituído um sistema de ensino superior público e totalmente estatal, sendo mantida não só a cobrança de taxas, matrículas e diplomas que já existia e que aparece pela primeira vez em um documento legal durante esse regime. Mas também, ocorre o incentivo à manutenção das IES privadas através do sistema de concessão de bolsas e pela não vinculação de recursos financeiros para subsidiar o ensino público, assim como aponta Florêncio (2007).

As autoras Muniz (2019), Coral (2016) e Amorim (2020) retratam que as políticas relacionadas à educação estavam dominadas pela teoria do capital humano, aprofundada no Brasil a partir do golpe militar. Tal teoria, com base nas autoras citadas, reduz as desigualdades sociais ao processo meritocrático, dessa forma a contradição entre capital e trabalho seria superada nos marcos do próprio capitalismo pela modernização de alguns fatores, dentre estes a qualificação da mão-de-obra, isto é, pelo capital humano. Daí decorre a defesa da democratização da educação.

No entanto, como expressa Pereira (2007), amparada em Germano (2005), o padrão de desenvolvimento adotado pelo regime militar, caracterizado por um capitalismo associado e dependente, com um processo de internacionalização, concentração e centralização de capital, prioriza investimentos em setores ligados à acumulação direta de capital, o que limitava os recursos destinados à educação. Sendo assim, o Estado autoritário optou por expandir o ensino superior através do

setor privado, atendendo às demandas econômicas da modernização conservadora no que se refere ao contingente de força de trabalho qualificado e a um mercado lucrativo para a expansão do capital.

Na década de 1980, em um contexto de redemocratização do cenário brasileiro, tem-se também um período de crise econômica e de mudanças políticas que influenciaram na nova Constituição de 1988, a qual acrescentou várias reivindicações. No caso do ensino superior, Florêncio (2007) destaca que as reivindicações mobilizaram dois polos distintos: o da defesa do ensino público estatal, encabeçado pelo Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, e o da defesa do ensino privado, tendo como principal articulador a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das escolas confessionais. Mesmo incorporando reivindicações dos dois polos, o setor privado saiu privilegiado.

A Constituição Federal de 1988 além de ser resultado de diversas lutas sociais, é considerada o principal símbolo do processo de redemocratização do país. Por meio dela são assegurados uma série de direitos que representam avanço em diversos campos, especialmente no social, pois é nela que os direitos sociais como educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância passam a ser reconhecidos pela primeira vez. No que se refere a educação, ela tem seu conceito ampliado e é reconhecida como um direito de todos e dever do Estado. Para o ensino superior, podem ser citadas importantes inovações dadas pela Constituição de 1988: o estabelecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão para as universidades; “vinculação de porcentagem de arrecadação de impostos, a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, o dever do Estado e o direito dos cidadãos à educação, assim como a liberdade de cátedra e autonomia universitária” (Accioly; Silva e Silva, 2023, p. 48).

Apesar dos avanços trazidos pela Constituição no que diz respeito à educação, tal texto legal é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que assume que a educação é responsabilidade do Estado, ou seja, do poder público, abre vias para a manutenção da contraditória relação entre público e privado na oferta do ensino, notadamente, do superior, pois, apesar do desenvolvimento do setor empresarial na educação remontar pelo menos ao período da ditadura militar, com a Constituição de 1988 é dada, pela primeira vez, a possibilidade de obtenção de lucro às instituições de ensino, pois ela autorizou às escolas com fins lucrativos, o que levou a um

crescimento significativo de instituições privadas de ensino de nível básico e superior. Tal dispositivo veio a ser regulamentado posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que também abriu, conforme Florêncio (2007), mais uma possibilidade para o mercado ao instituir a diversificação das instituições aptas a oferecer o ensino superior.

A LDBEN surge no cenário brasileiro em um contexto de consolidação do neoliberalismo no país. Conforme Lima (2005), a adesão das elites brasileiras ao projeto neoliberal articula tanto fatores externos (como o avanço da contrarrevolução preventiva através das políticas neoliberais nos países centrais), como fatores internos (esgotamento do modelo desenvolvimentista e a crise da dívida externa e interna). A partir desse tempo histórico, ocorre no Brasil o aprofundamento da privatização da educação, notadamente, da superior. Os reflexos desse momento para esse nível de ensino são discutidos no item que se segue, que vincula o projeto neoliberal de sociabilidade com uma nova racionalidade da educação superior, na qual uma de suas faces mais evidentes é a expansão do ensino superior privado.

3.2 O projeto neoliberal e a nova racionalidade da educação superior brasileira a partir da década de 1990

Uma segunda etapa da expansão do ensino superior no Brasil ocorre a partir de 1990 com a adoção das políticas neoliberais. Esta se conecta às transformações ocorridas no capitalismo com a crise estrutural do capital. Movimento iniciado a partir da década de 1970, quando a crise estrutural do capital passa a imperar, sendo uma de suas marcas a estagnação que é atravessada por breves retomadas de recuperação que logo se esgotam.

Já nos finais dos anos 1960, a fase de expansão começa a apresentar sinais de esgotamento e inicia-se uma nova fase de recessão no capitalismo. Para Netto e Braz (2010), em 1974-1975 tem-se uma recessão generalizada com desaceleração do crescimento, rápida queda das taxas de lucro e aumento da carga tributária. Behring e Boschetti (2010) afirmam que esse período foi acompanhado do desemprego em virtude da automação intensiva; da alta nos preços de matérias-primas; da queda no volume do comércio mundial; do esgotamento do sistema fordista de produção; da intensa especulação financeira e da inflação com

ajustes estruturais de controle de gastos. Conforme Netto e Braz (2010), a estratégia para a saída da crise se deu na articulação do tripé reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal.

De acordo com Pinto (2010), esses movimentos foram incorporados pelas economias periféricas como “modelo” de desenvolvimento político, econômico e social, agravando as crises econômicas e sociais já existentes. No Brasil, um dos principais resultados foi a implantação intensa da doutrina neoliberal a partir da década de 1990, que afetou duramente as políticas sociais, pois, como afirma Muniz (2019), o Estado mantém-se no lugar de promotor e fiscalizador das políticas sociais, reafirmando seu caráter regulador, o que também acentua a concepção marcante no país de entendimento das políticas sociais como ajuda e favor, pois transfere para a sociedade e para o mercado a responsabilidade pela execução das políticas sociais.

No que diz respeito à reestruturação e reorganização da produção, ela implica em modificações na legislação trabalhista. Nessa medida, Pinto (2010) afirma que nas economias periféricas, que já vivenciavam escassez de estruturas de proteção social estatal, esse processo levou à redução dos direitos trabalhistas, à crise do movimento sindical (em decorrência da elevação das contratações precárias), alterações nas regras salariais (vinculação dos salários ao faturamento das empresas) e heterogeneização entre os segmentos do mercado de trabalho.

Tais processos, que também são acompanhados do desemprego estrutural, das inúmeras formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho, da exigência de adaptação às novas qualificação profissional e educacional, reforçam uma formação básica, generalista e que busca adequar os trabalhadores aos futuros postos multifuncionais, às muitas mudanças de emprego que deverão enfrentar ao longo da vida e ao futuro sem emprego (Pinto, 2010).

Sobre o neoliberalismo, Pereira (2007) afirma que o projeto se pauta na premissa do Estado mínimo, em que as políticas sociais devem ser focalizadas e seletivas para grupos específicos, bem como tem-se a retomada do projeto de refilantropização social. Nessa direção, trata-se de “[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (Anderson, 1995, p.10).

Pautando-se nesse projeto, a partir dos anos 1990, tem-se um processo de contrarreforma do estado que se destina à redução de direitos e garantias sociais,

ou seja, o que significa um “[...] Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (Netto; Braz, 2010, p. 227). Como efeito da degradação dos serviços públicos e o corte dos gastos sociais ocorre a privatização das políticas sociais, o que ocorre também com a educação, assim como expressa Amorim, (2020, p. 60):

Com a instauração do neoliberalismo, tem-se a intensificação do processo de transnacionalização do sistema universitário sob a justificativa de ampliação e diversificação da oferta educacional. Todavia, esse processo tem contribuído para o aprofundamento do tratamento da educação superior como mercadoria, representando uma ameaça real ao caráter da educação como um bem público. Além disso, a penetração do capital financeiro no sistema educacional, especialmente na educação superior, tem fortalecido esse processo [...].

Ainda sobre o neoliberalismo, Pereira (2007) afirma que na América Latina os ajustes macroeconômicos significaram um verdadeiro desastre, sendo que o impacto era ainda maior nos países onde não havia se constituído um *Welfare State*. Segundo a autora (2007, p. 78), no Brasil, um país com políticas sociais universais, mas não consolidadas, ocorreu o “[...] desmonte das políticas sociais, com o agravamento de uma pobreza já estrutural”. Esse é um momento de fortalecimento e aprofundamento da natureza do capitalismo dependente no Brasil, segundo Muniz (2019). Lima (2005) aponta o aprofundamento da posição de capitalista dependente do Brasil na divisão internacional do trabalho como resultado da execução de um conjunto de reformas econômicas e políticas que geraram alterações na esfera produtiva, no papel do Estado e na conformação de uma nova sociabilidade burguesa em nosso país.

Nesse contexto, a conjugação desses três elementos de reação à recessão teve repercussão profunda para a educação, os direitos e as políticas sociais. No caso da educação superior, ela passa a ser mais um negócio em meio ao processo progressivo de supercapitalização de todas as esferas da vida social, e, à vista disso, tem sua expansão disseminada e imposta pelo capital internacional. Conforme Lima (2005), a educação passou a ser vista, cada vez mais, como um serviço de não exclusividade do Estado.

Florêncio (2007) destaca mais um segundo papel da educação no contexto de expansão do neoliberalismo: espaço de disseminação da ideologia neoliberal, onde veiculam valores e competências necessárias ao mercado e à nova organização

societária. Ou seja, se constitui em um espaço de estabelecimento da aceitação das mudanças no campo econômico e do consenso. Dessa forma, como sinaliza a autora, a educação mercantiliza-se na sua gestão e nos seus conteúdos. Por isso, não é de se estranhar o uso da linguagem empresarial em discursos oficiais com termos como universidade de excelência, controle de qualidade e qualidade total, entre outros.

Nesse processo de transformação da educação como um negócio, Florêncio (2007) destaca o deslocamento do papel do Estado através do qual se processam alterações sociopolíticas para a reprodução da lógica do capital, o que não altera a organização econômica em sua essência, mas desloca a questão da crise para a esfera política. Dessa forma, a educação básica passa a ser entendida como essencial para a superação das desigualdades, assim é priorizado esse nível de ensino pelos governos sob a égide neoliberal em meio ao pacote de reformas dos organismos internacionais criados após a II Guerra Mundial.

Amorim (2020) discute as transformações na teoria do capital humano devido às mudanças no padrão de acumulação capitalista e na tecnologia produtiva. No contexto neoliberal em que as condições materiais exigem maior aperfeiçoamento dos trabalhadores, os teóricos do capital humano defendem a formação voltada para a competência em um mercado de trabalho acirrado, competitivo e restrito. A ênfase é na flexibilização da oferta educacional e na livre concorrência entre os mercados educacionais, onde apenas os mais capacitados são susceptíveis ao sucesso.

No Brasil, a ideia de capital humano passa a ser regida pela noção de competência meritocrática, sempre presente na história do capitalismo. Nesse cenário, a educação passa a ser considerada como uma potencializadora de inserção no mercado, distanciando-se de sua posição anterior que conectava o desenvolvimento individual com o desenvolvimento econômico do país. Dessa forma, os indivíduos devem investir em si mesmos e o ensino superior é apresentado como esse investimento, conforme Florêncio (2007).

Entra em cena, com base em Amorim (2020), a ideia de empregabilidade, que se refere à capacidade de cada indivíduo se destacar no mercado educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, o que representa uma mudança na concepção de emprego como um direito social para a visão de empregabilidade como uma qualidade individual necessária para concorrer às vagas limitadas no

mercado, pois é uma tendência da acumulação capitalista aumento da parte constante do capital em detrimento da parte variável. Para a Amorim (2020, p. 64):

No contexto de mundialização do capital, as alterações que se realizam na “teoria do capital humano” se dão, predominantemente, no fato de o indivíduo se transformar em um consumidor de conhecimentos para que possa desenvolver suas competências e, assim, estar habilitado para competir produtivamente e eficientemente no mercado de trabalho. Essa nova roupagem da teoria não significa que a qualificação garanta o emprego, mas que vai representar uma possibilidade de inserção no mercado.

Nesta trama, o Estado brasileiro, por meio de leis, programas e políticas para a educação favoreceu o processo de expansão do ensino superior privado. Dessa forma, desde o governo Collor o ideário neoliberal vem sendo implementado no Brasil mediante privatizações, ajuste fiscal, redução de investimentos na área social, entre outros. Isso ocorre devido ao ajuste estrutural proposto pelos organismos internacionais, como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para a periferia do capitalismo. Esses ajustes são, na verdade, um conjunto de propostas que formam um receituário neoliberal adotado na tentativa do capital de retomar seu crescimento e sair da crise estrutural deflagrada a partir de 1970.

Conforme Coral (2016), as orientações essenciais para as reformas da educação superior indicadas pelo BM são fomentar a maior diferenciação/diversificação das instituições; incentivar que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior e adotar políticas que priorizem a questão dos objetivos de qualidade e equidade. Tais orientações vão basear os programas do governo para a educação superior, com destaque para o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Na concepção de Pereira (2007), a programática neoliberal foi implementada de forma competente e eficaz a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Para a autora, inicia-se no primeiro mandato desse governo o ataque sistemático à universidade pública brasileira, que devastou durante oito anos o ensino superior público, gratuito e de qualidade, bem como o patrimônio público brasileiro. É no primeiro ano do governo que se inicia a reforma gerencial do Estado brasileiro

através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Deslocando-se dos determinantes estruturais, o documento em questão afirma que a crise de 1970-1980 é na verdade uma crise do Estado, que se desviou de suas funções básicas para interferir muito no mercado. Tal perspectiva aponta que o Estado deveria modificar sua modalidade de intervenção para um padrão que assegurasse o crescimento, o sustento da economia e um futuro melhor.

O referido plano estipula ainda que a educação – e outras áreas sociais – são atividades não exclusivas do Estado¹⁶ devendo ser realizadas por instituições privadas ou públicas não estatais. Essa proposta foi concretizada ao longo da década de 1990 com o estímulo dado pela aprovação da LDBEN em 1996, que em seu artigo 45 autoriza que a educação superior seja ministrada em IES públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização. Além disso, em outras partes do documento também se expressa o caráter da privatização das universidades, como em seu artigo 53, no qual é assegurado às universidades (no exercício de sua autonomia) atribuições como as de firmar contratos, acordos e convênios e receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Coral (2016) afirma que a LDBEN apresenta diversas convergências com as orientações internacionais, sobretudo as do BM, que se manifestam pelo incentivo dado à expansão da educação como serviço privado, à diversificação das instituições educacionais, a massificação do ensino e reconfiguração das profissões. Para a autora, essas orientações estão asseguradas concretamente em medidas como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, a implementação de cursos sequenciais e da Educação a Distância (EaD) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Em termos quantitativos, nos governos de Cardoso (1995 a 2002) os dados mostraram um declínio de quase 7% das IES públicas, que passaram de 210 em 1995 para 195 no ano final do governo, e o crescimento das IES privadas, que passaram de 684 em 1995 para 1.442 em 2002, o que representa um aumento de 111%. Já as matrículas cresceram nas IES públicas e privadas, mas o setor privado

¹⁶ Como atividades exclusivas do Estado, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado apresenta o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar expresso em exemplos como: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, entre outros.

registrou uma ampliação de 130%, contra 55% de ampliação no setor público, conforme Brasil (2023).

A transição do governo Cardoso ao de Luís Inácio Lula da Silva (2003 -2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), gerou uma série de expectativas de mudanças econômicas e de direcionamento das políticas sociais, no entanto, não rompeu com a mercantilização do ensino superior, ao contrário, manteve a agenda neoliberal de ajuste fiscal, parcerias público/privado, políticas sociais focalizadas nos segmentos mais pobres, educação enquanto instrumento de coesão social, entre outros destacados por Lima (2005).

Na concepção de Pereira (2007), os governos Cardoso e Lula pautaram as reformas na educação no pressuposto de que ela é um bem público e, por isso, um direito tanto da iniciativa pública quanto privada, por isso, com base em Lima (2005), justifica-se a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, ocorrendo assim a diluição dos conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal. No tocante ao governo Lula, Pereira (2007) destaca que a mercantilização do ensino superior é revestida de um verniz democratizante do acesso ao nível superior de ensino que se apoia em quatro meios:

- a) participação do setor privado presencial, através de ampla isenção fiscal, possibilitado pelo Programa Universidade para Todos (ProUni);
- b) participação dos setores públicos e privados em ensino à distância (EaD);
- c) ampla reestruturação do sistema público de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- d) reforço, na universidade pública, da lógica à mercantilização, através de parcerias público-privadas (Pereira, 2007, p. 272).

O FIES, com base em Lima *et. al* (2019), é um programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC) que foi criado em 1975 como Programa de Crédito Educativo (CREDUC) durante a ditadura militar, mas que fracassou devido ao alto índice de inadimplência. Em 1999, durante o governo Cardoso, foi amplamente reformulado e passou a se chamar FIES e, atualmente, é organizado pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001.

De acordo com Brasil (2001), o FIES destina-se a promover o acesso e permanência de estudantes em cursos de ensino superior privados com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, através da concessão de financiamento do governo federal que é repassado diretamente às instituições privadas. Os cursos podem ser de graduação; pós-graduação no nível de mestrado e doutorado e cursos de educação profissional, técnica e tecnológica; como também em programas de mestrado e doutorado. Existem duas modalidades, o FIES que oferece vagas com juro zero para estudantes com renda mensal familiar de um a três salários-mínimos e o P-FIES que oferece juros variáveis para alunos com renda mensal familiar de até cinco salários-mínimos (os financiamentos variam conforme a renda familiar do candidato).

Durante os seus governos, Lula ampliou os repasses ao FIES e, em 2005, criou o PROUNI, um programa vinculado ao MEC que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições particulares de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem diversas vantagens como a isenção dos seguintes tributos durante o período de vigência da adesão: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), proporcionais ao número de bolsas ocupadas (Brasil, 2005). Tal isenção aumenta as taxas de rentabilidade dos estabelecimentos educacionais privados devido à redução de seus gastos tributários ao mesmo tempo em que cobre vagas ociosas no setor. Porém, além de proporcionar ônus financeiro para o Estado, com base em Lima *et. al* (2019), nem todos os tributos poderiam ser renunciados pela União, pois não se vinculam à educação, possuindo destinação específica. Desta maneira, tais valores são desviados, pois não estariam cumprindo sua função legal.

É um programa seletivo, pois o principal critério para acessar o programa se refere à renda familiar, mas também os estudantes não devem possuir diploma de curso superior e devem ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mais recente. Além disso, devem ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede privada como bolsista integral da própria escola; ser pessoa com deficiência ou ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal

permanente da instituição, e concorrer a bolsas de estudo em cursos de licenciatura (nesse caso não é exigida a comprovação de renda) (Brasil, 2005).

Esses são apenas alguns exemplos da imbricada relação entre o público e o privado na educação nacional, uma realidade que perpassa os governos citados e os posteriores.

No caso do governo Lula, ele carrega contradições no que se refere ao ensino superior, pois, mesmo diante do cenário de incentivo à mercantilização do ensino, conseguiu ampliar o ensino superior público. Durante seu governo, os percentuais entre a esfera pública e privada mantiveram-se, no entanto, as IES privadas não tiveram um crescimento tão evidente quanto no período anterior, ampliando-se cerca de 27%, passando de 1.652 para 2.100, enquanto as públicas cresceram mais que o setor privado com o percentual de 34%, passando de 207 para 278 instituições, conforme Brasil (2023). Lima *et al.* (2019) retrata que as IES públicas se expandiram devido à criação de 4 novas Universidades Federais e de 74 novas Escolas Técnicas Federais, como também pela reformulação de 14 Universidades Federais e reestruturação de 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Coral (2016) destaca que, embora o governo federal considere a educação superior uma meta importante, ele continua comprometido com as diretrizes dos organismos internacionais no que se refere ao programa econômico. Nessa direção, propôs reformas na previdência, sistema tributário e trabalhista, além de propor uma nova Reforma do Ensino Superior. Com este fim, em 2003, o governo instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial para diagnosticar a situação da educação superior no Brasil e propor medidas para sua reestruturação, democratização e expansão, com foco nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Conforme a autora, o grupo elaborou um documento em que atribui uma “crise nas universidades federais” resultante de não existência de repasses reais para as instituições e devido às amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento, já nas instituições privadas a crise se dá devido à inadimplência generalizada. Tal documento destaca ainda a EaD como necessária para a inclusão de um número maior de alunos na universidade e propõe as etapas necessárias para a formulação e implantação da reforma universitária (Coral, 2016).

Apesar de não ter ocorrido uma reforma do ponto de vista formal, Lima (2012) *apud* Coral (2016) afirma que no governo de Lula o arcabouço jurídico que

reestrutura a educação superior foi construído e colocado em ação. Para Coral (2016), a fim de concretizar a expansão e a diferenciação de IES e cursos, além de manter o FIES e instituir o PROUNI, o governo estabeleceu a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o REUNI.

A UAB, instituída através do Decreto nº 5.800/2006, tem como objetivo interiorizar e ampliar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da EaD no setor público, prioritariamente, de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Também busca fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EaD e a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Brasil, 2006).

Também voltado para a expansão no ensino superior, no entanto nas Universidades Federais, o REUNI é um exemplo da inserção de dinâmicas e mecanismos de mercado no setor público. Ele foi adotado pelo governo federal em 2007 com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior no âmbito das Universidades Federais. No período de 2007 a 2014, o REUNI funcionou como mola propulsora para ampliação do acesso nas IES públicas, o que foi efetivado através da ampliação do número de matrículas nessas instituições. No entanto, como explicita Coral (2016), essa ampliação se deu a partir da adoção de ações próprias do campo da gestão, entre essas a autora cita o aumento do número de alunos em sala de aula e da proporção entre aluno e professor; a redução do custo por aluno; a flexibilização de currículos; o combate à evasão a partir de ações de assistência estudantil, em sua maioria por meio de bolsas; a avaliação constante de resultados para verificar a eficiência, a eficácia e o controle de “qualidade”.

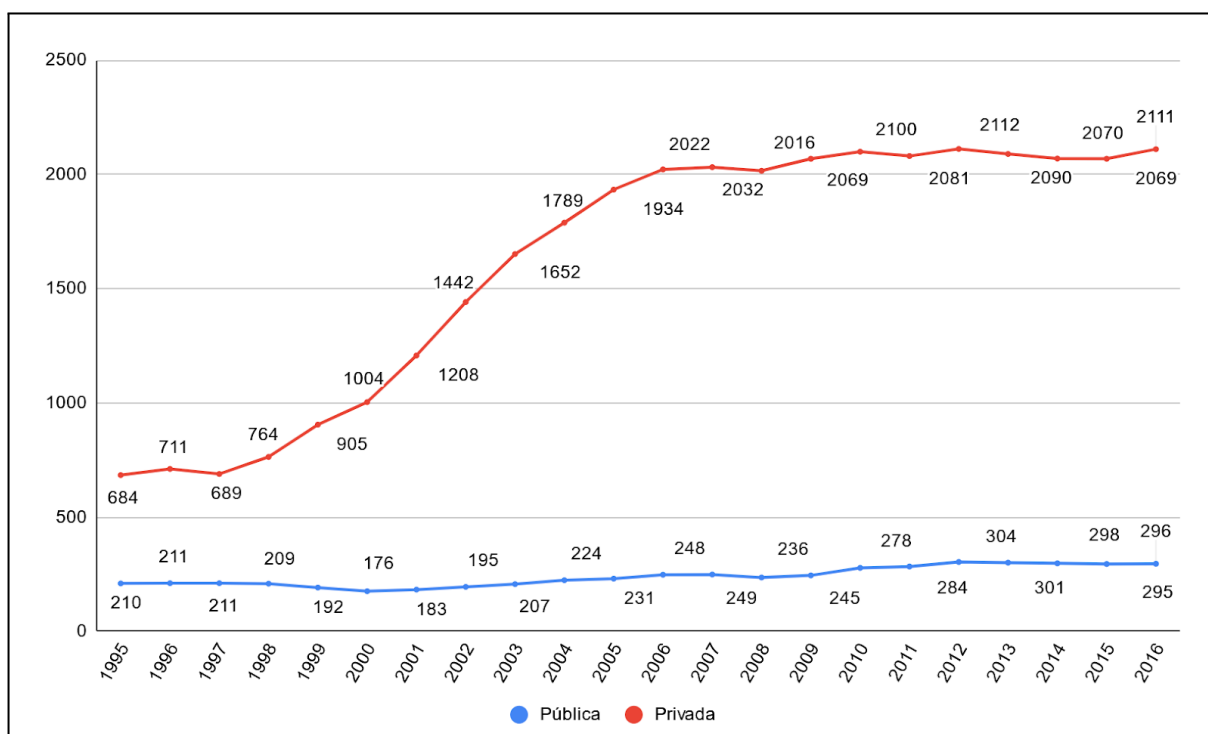
O governo seguinte, de Dilma Rousseff (2011 a 2016), também possui características contraditórias no que se refere ao ensino superior, pois ele apresentou um pequeno recuo na sua expansão, voltando a crescer em 2016. Durante esse governo, as IES públicas cresceram cerca de 4%, passando de 284 para 296 ao final do período representado e de acordo com Lima *et al.* (2019), no período de 2011 a 2013, foram criadas 11 IES públicas e 116 Escolas Técnicas Federais. Mesmo com o recuo do ensino superior, ao final do período analisado, as IES privadas aumentaram 1%, passando de 2.081 para 2.111, e passaram a representar 88% do total das IES no país (Brasil, 2023).

Ainda em relação ao governo Dilma, a presidenta sancionou em 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014), uma das principais medidas que constituem a política educacional e que regulamenta a LDBEN, no qual constam 20 metas e 253 estratégias para a educação a serem cumpridas nos próximos dez anos. No que diz respeito ao ensino superior, é percebido a continuidade da proposta de expansão dessa modalidade de ensino, tendo meta de expandir a oferta de matrículas em pelo menos 40% novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014). No entanto, essa ampliação do acesso ocorrerá com continuidade dos programas como FIES e PROUNI, pelos quais o governo concede financiamento de vagas públicas a parcelas de estudantes da classe trabalhadora em cursos superiores presenciais ou à distância em IES privadas.

Os dois primeiros governos de Lula e os de Dilma apresentaram características ambíguas em relação à educação superior. Por um lado, houve esforço para ampliar e fortalecer o setor público retomando investimentos, criando universidades e IFES e adotando medidas de auxílio aos estudantes considerados em vulnerabilidade socioeconômica, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que é um programa destinado a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. No entanto, por outro lado, adotaram medidas que beneficiaram o setor privado de ensino superior, tendo destaque os programas citados anteriormente, que também incentivam e fortalecem o sistema privado e a financeirização da educação.

Ao se fazer um balanço dos três governos citados, percebe-se que eles incentivaram à expansão do ensino superior no Brasil, especialmente, mediante o financiamento estatal, seja direto ou indireto, ao setor privado. Isso teve papel crucial em promover uma realidade confortável ao setor, assim como é evidenciado nos dados coletados e ilustrados pelo gráfico 1, que demonstra a evolução do número de IES (públicas e privadas) nos governos mencionados.

Gráfico 1 - Evolução das IES públicas e privadas - Brasil (1995 a 2016)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

É de se notar, a partir dos dados e reflexões até aqui realizadas, que no Brasil, com a adoção do neoliberalismo, a expansão do ensino superior assume uma nova racionalidade que se baseia na privatização do ensino a partir de dois eixos: da dilatação do setor privado, como os dados apresentados até o momento vêm explicitando, e da privatização interna das IES públicas, assim como expressam Lima (2005) e Amorim (2020). Para esta autora, uma das facetas do empresariamento da educação superior é a privatização interna das universidades públicas.

Para Lima (2005), a privatização interna das universidades públicas se expressa pelas parcerias entre as IES públicas e o setor privado (participação de professores/pesquisadores das universidades em projetos do setor privado) e também pelo uso que as empresas privadas fazem dos laboratórios e equipamentos das universidades públicas; a venda de serviços educacionais (cobranças de taxas e mensalidades) e pelo processo de redução dos trabalhadores em educação. Sobre esse último aspecto, Pereira (2007) retrata que vem ocorrendo é o reforço do professor substituto, sujeito a salários inferiores e contratos precários e temporários, uma carga horária didática elevada e a renovação repetida de contratos.

Os cortes orçamentários para as IES públicas contribuem com a sua privatização interna, pois tal processo conduz as universidades públicas à crise financeira e induz a busca por sua superação através da geração de receitas próprias, o que vai ocorrer mediante parcerias com o capital, principalmente, industrial. De acordo com isso, como ressalta Amorim (2020), a universidade é, cada vez mais, transformada em uma empresa, que tem sua produção voltada ao mercado e que deve se produzir como mercado (mercado de gestão da universidade, de certificação, de formação de docentes, de planos de estudos, dentre outros). Tal direcionamento, apela ainda para o apoio social, assim como expressa Florêncio (2007), ao destacar que o discurso dos representantes do governo parte da afirmação de que a universidade pública tem sido acessada por quem pode custear essa modalidade de ensino, o que incentiva os processos de bolsificação nas instituições privadas. Em síntese,

As ações do Estado brasileiro na área educacional a partir de 1990 têm como objetivo adequar a educação às exigências do capital, seja através das mudanças no tipo de ensino oferecido, seja pela abertura de mercado às empresas que desejam investir na área. Para impulsionar a aceitação dessas alterações, o discurso oficial busca construir um efeito de sentido negativo no que se refere à organização do sistema de ensino superior no Brasil, colocando o ensino público como ineficiente e ineficaz. Essa *práxis* discursiva passa ainda por um processo de deslocamento de sentidos entre o público e o privado. Como o Estado é responsável por manter uma rede de ensino e regular as demais, torna-se essencial a construção de um discurso que alie mudanças no Estado com alterações que garantam a aceitação da necessidade de cursos superiores que, sob a alegação de não poderem ser expandidos na esfera pública, são oportunizados no setor privado (Florêncio, 2007, p. 47-48)

Sendo assim, o processo crescente de privatização da educação superior, a partir desse momento, além de buscar o consenso sobre a necessidade da privatização a partir dos discursos oficiais é marcado pela reformulação deste nível de ensino, o que está afinado com as reformas estruturais elaboradas pelos organismos internacionais para os países periféricos. Estas, por sua vez, constituem-se em pauta da ofensiva do capital em meio às transformações da economia global e aprofundam a inserção subordinada do Brasil na economia mundial. Tais processos se intensificam com o avanço da financeirização da educação superior brasileira, que será discutida no próximo item.

3.3 A financeirização e mercantilização da educação superior no Brasil a partir dos anos 2000

Abordaremos agora sobre a terceira etapa do processo de privatização da educação superior no Brasil, em que ocorre a penetração do capital financeiro na educação e que possui como marco o momento em que os grandes grupos privados entram em cena na educação superior brasileira, especialmente, a partir de 2007, quando esse nível educacional se abre a negociações na bolsa de valores. Para Amorim (2020, p. 26), tem-se nesse contexto “[...] um aprofundamento da privatização e da desnacionalização da educação e a constituição de um novo mercado global educacional”.

Tal processo remete às mudanças inauguradas pelo estágio atual do capitalismo desde o século XIX, em que se tem a passagem do capitalismo concorrencial ao dos monopólios, ou estágio imperialista. Este é entendido por Netto (2011b) como o momento em que a sociedade capitalista se eleva à sua maturidade histórica e em que esse sistema vivencia profundas transformações. Este é um momento em que as contradições do capitalismo são potenciadas e combinadas com novas contradições, assim como expressa o autor (2011b, p. 19) ao afirmar que “[...] o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições, alienação e transitoriedade histórica [...]”.

Netto e Braz (2010) afirmam que no estágio imperialista tem-se a centralidade do capital financeiro, caracterizado pela fusão dos capitais bancários com os industriais, ou seja, ele se torna hegemônico sobre todas as outras formas de capital. Nesse estágio, além do desenvolvimento do capital financeiro, os grandes grupos, na busca por sobreviver no mercado e potencializar seus lucros, formam os monopólios, caracterizados pela elevada concentração da produção e do capital. Eles articulam formas específicas de controle das atividades econômicas como o *pool*, o *cartel*¹⁷, o sindicato, o *truste* etc. que mudaram a fisionomia do capitalismo, ou seja, impactaram decisivamente na sociedade capitalista:

¹⁷ Conforme Lênin (2011), os cartéis são uma associação que repartem os mercados entre si e os lucros entre as diversas empresas, estabelece entre si acordos sobre as condições de venda, as trocas, os prazos de pagamento etc. Além de fixar a quantidade de produtos a serem fabricados e estabelecer os seus preços.

[...] o surgimento dos monopólios teve enorme impacto. O aparecimento, em menos de trinta anos, de grupos capitalistas nacionais controlando ramos industriais inteiros, empregando enormes contingentes de trabalhadores e influenciando decisivamente nas economias nacionais alterou de modo extraordinário a dinâmica econômica [...] (Netto; Braz, 2010, p.177).

Essa moldura é ainda completada pela transformação dos bancos, até então intermediadores de pagamentos, não só em associados de capitalistas industriais, como expressam Netto e Braz (2010), mas em verdadeiras oligarquias financeiras, assim como afirma Lênin (2011). Conforme o autor (2011), a viragem dos bancos em um punhado de “monopolistas onipotentes” foi um passo crucial para a passagem ao imperialismo, pois eles não só intensificam e aceleram o processo de concentração, culminando na formação dos monopólios, mas também conduzem a ascensão e dominação da oligarquia financeira.

Amorim (2020) retrata que a hegemonia do capital financeiro vai ocorrer no campo da educação, que passou a ter o processo de mercantilização aprofundado, o que acentua seu tratamento como mercadoria, e onde a lógica das sociedades anônimas tem sido assumida em empresas educacionais no Brasil. A autora (2020) retrata que as sociedades anônimas se diferenciam das empresas capitalistas individuais, pois eliminam o papel de controlar diretamente o trabalho e de administrar a produção dos capitalistas, o que passa a se submeter ao controle de uma massa de acionistas. Ainda conforme a autora, é comum que os bancos além de serem criadores das sociedades anônimas, comercializam suas ações a fim de obterem benefícios para o capital fictício, exercendo assim um papel fundamental nesse processo. Com base nessa perspectiva, Amorim (2020, p. 83) define a financeirização da educação como:

[...] um movimento do capital na tentativa de recuperar a sua taxa de lucro, sendo caracterizado pelo desmonte da política educacional. A financeirização e mercantilização desse setor estão inseridas num movimento de tentar valorizar o excedente econômico, tornando-se alvo do capital financeiro.

Não só isso, conforme Oliveira (2009), criou-se um mercado internacional focado em educação, o qual possui como características a penetração do capital financeiro e sua internacionalização. Tal processo vai se expressar pela penetração

de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos. No caso do ensino superior, evidencia-se um intenso processo de concentração em conglomerados educacionais que monopolizam o setor.

Para Chaves (2019) *apud* Amorim (2020), o capital financeiro, que está cada vez mais presente no ensino superior brasileiro, passa a ser inserido através da inclusão de grupos educacionais no mercado acionista das bolsas de valores e pela entrada de grupos estrangeiros em capitais abertos e fechados. A autora ainda destaca como o processo de financeirização da educação superior brasileira avançou a partir de 2007, quando o capital de grupos educacionais foi aberto na Bolsa de Valores de São Paulo, consolidando a penetração do capital financeiro no setor educacional brasileiro e facilitando o ingresso do capital estrangeiro.

Tal financeirização do setor educacional no Brasil apresenta variadas características, uma delas consiste no estímulo dado pelo Estado ao processo, seja através da isenção fiscal e empréstimos com baixas taxas de juros, seja através do financiamento através da aplicação dos fundos públicos em empresas de educação, tendo como um dos seus exemplos mais claros o FIES e o PROUNI, que impulsionam fortemente as empresas educacionais com fins lucrativos e a mercantilização. O FIES é um dos programas do governo federal que mais expressa esse processo, pois retira dinheiro do fundo público, que deveria se destinar às IES públicas, para investir em IES privadas que comercializam educação.

A partir do discurso oficial do governo de inclusão e de melhoria de qualidade de vida através da educação, os grupos mercantis do ensino superior, que já vinham concentrando e centralizando capitais desde o final dos anos 1990, passaram a fazer uso do Fundo Público, através dos programas de acesso ao ensino superior, para ampliar seus negócios (Soares, 2018). Isso estabelece uma relação estreita entre os lucros das corporações educacionais e os repasses de recursos do fundo público para esses grupos econômicos.

Para Soares (2018), uma das características da financeirização do setor educacional é a aplicação dos fundos financeiros em empresas de educação, que passam a ser empresas com capital aberto da bolsa de valores. Com a abertura no mercado de ações se torna possível o crescimento do capital das empresas e a compra de IES pelo país, favorecendo a formação dos grandes grupos empresariais no setor educacional.

Outro aspecto trazido por Cruz e Paula (2018) *apud* Amorim (2020) sobre a financeirização é que ela coloca a educação nacional em um profundo processo de desnacionalização, pois estamos diante da fusão de várias empresas educacionais e, portanto, do domínio total dos oligopólios, sendo que estes são compostos, em boa parte, por capital de grandes instituições ligados a grandes bancos estrangeiros ou conglomerados internacionais.

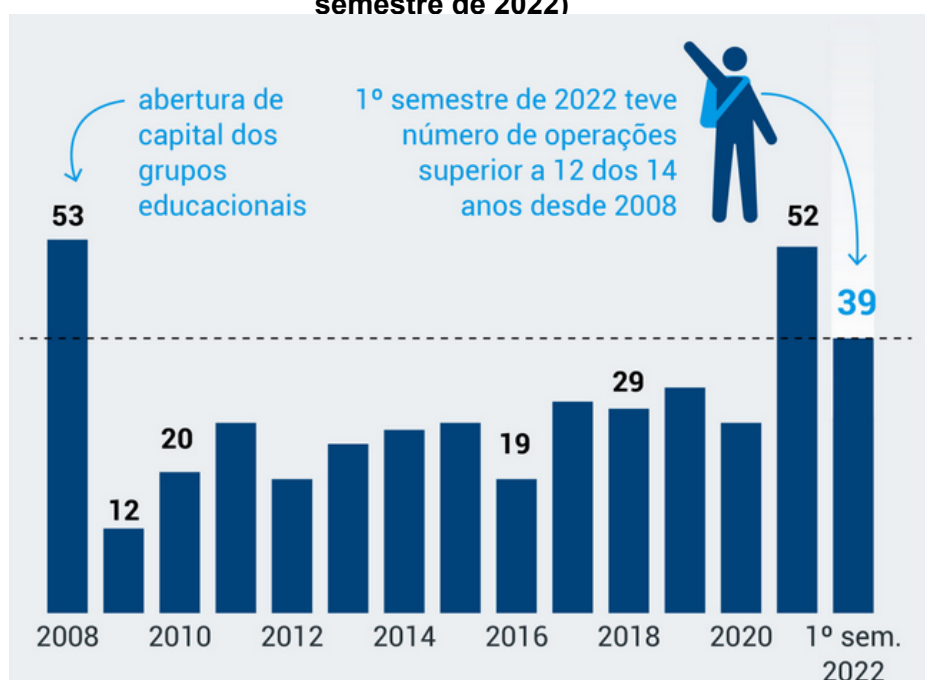
Com base em Oliveira (2007), após o lançamento das ações da Anhanguera Educacional (seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e pela Sociedade Educacional Brasileira - SEB) na Bolsa de Valores de São Paulo em 2007, seguiram-se os processos de aquisição de outras instituições. Neste movimento, no Brasil, a educação superior privada está sob o domínio de alguns poucos conglomerados educacionais (que têm se fundido, bem como adquirem empresas menores), dentre os quais se destacam Cogna Educação, Estácio, Ser Educacional, Ânima Educação, Cruzeiro do Sul Educacional e Vitru Educação.

Esses grupos detêm a maioria esmagadora do número de estudantes matriculados, conforme Amorim (2020), também o controle sobre o movimento do ensino superior ofertado no Brasil e atuam de forma efetiva no mercado de serviços brasileiro, não se restringindo ao ensino privado. De acordo com a autora (2020, p. 83), eles têm avançado sobre o ensino público através de fusões e aquisições concentradas “na compra de espaços físicos (escolas), na EaD e na área de sistemas de ensino, como a venda de apostilas e metodologias de aprendizagem”. Camargo (2019) também aponta tal processo afirmando que, na atualidade, os grupos hegemônicos no mercado brasileiro estão adquirindo editoras e sistemas de ensino para entrar fortemente na educação básica, o que foi impulsionado pela reforma do ensino médio de 2017.

Os grupos educacionais no Brasil são favorecidos pelos ataques às universidades públicas. A esse respeito Camargo (2019) amparando-se em Silva ([s.d].) afirma que a mensagem é clara: à medida que o setor público perde espaço, expande-se o campo para a iniciativa privada, ou seja, um mercado de consumo para expansão dos negócios. Tais ataques, que são característicos do processo de privatização do espaço público, ganharam força no Brasil nos últimos anos com a ascensão ao poder da extrema-direita. Dentre os ataques se destacam a postura extremista da guerra cultural e a redução das verbas das instituições de ensino, especialmente, as federais, assim como veremos nos próximos itens deste trabalho.

O fortalecimento dos conglomerados educacionais pode ser evidenciado pelo *boom* de fusões e aquisições no setor privado de educação superior ocorridos no período de 2008-2022, especialmente nos anos de 2008, 2021 e 2022. De acordo com Mali (2022), em 2021 ocorreram 52 transações e apenas na primeira metade de 2022 já haviam ocorrido 35 operações. Tais números têm se aproximado da realidade de 2008, ano recordista em transações, com 53, em virtude da entrada dos grupos no mercado de ações, assim como demonstra a figura 1, que apresenta o número de operações com empresas de educação no período de 2008 a 2022.

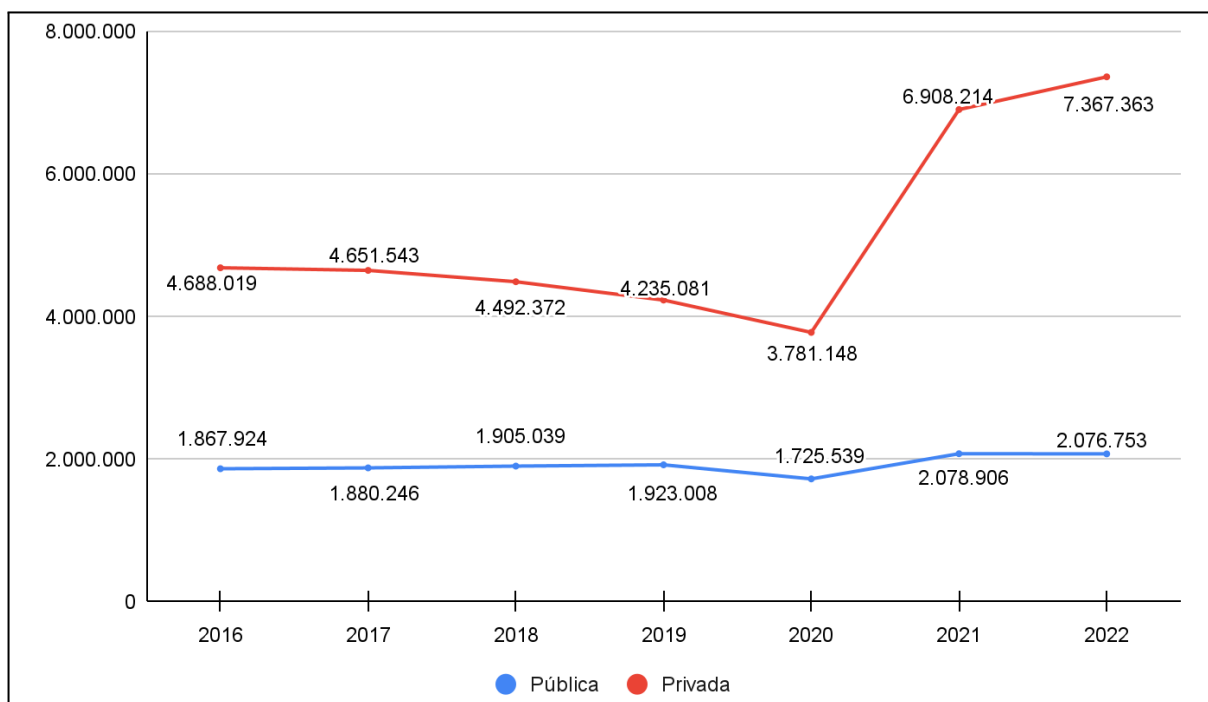
Figura 1 - Número de operações com empresas de ensino superior - Brasil (2008 - 1º semestre de 2022)



Fonte: Mali (2022).

Alguns exemplos de transações de fusão e aquisição realizados no Brasil no setor de educação superior nos últimos anos foram: a compra de parte da Ânima Educação pelo grupo Ser Educacional em 2020; a compra da Universidade Cesumar (UNICESUMAR) pelo grupo Vitru em 2021; a compra da Lauriete, até então controlada por uma companhia estadunidense, pela Ânima em 2020, numa operação que envolveu cerca de R\$ 4,4 bilhões (Ryngelblum, 2021 *apud* Tricontinental, 2021) e em 2021 a aquisição da COC e a Dom Bosco também pela Ânima.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas públicas e privadas no ensino superior - Brasil (2016 a 2022)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Na atual fase da mercantilização do ensino superior no Brasil, as matrículas no setor público continuam praticamente estagnadas e no setor privado apresentam crescimento intenso nos anos de 2021 e 2022, atingindo números bem superiores aos dos anos anteriores. Conforme o gráfico 2, no período de 2016 a 2022, as matrículas no setor privado cresceram 36%, elas vinham caindo e atingiram sua menor taxa em 2020, o que representou uma redução de 19% em relação a 2016. No setor público, as matrículas, após caírem 8% em 2020 em relação aos números de 2016, tiveram um aumento de 11% ao final do período analisado.

A redução nos números de matrículas, apresentado no gráfico 2, pode ser entendido como reflexo do período de pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) e com a qual o Brasil se deparou no início de 2020, pois para conter a pandemia foram adotadas diversas medidas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como o distanciamento físico, paralisação das atividades rotineiras da população como as laborais e a educação. Diante do quadro pandêmico, verificou-se o acirramento da desigualdade social e, no caso específico da educação, foi intensificado o uso das TICs para a retomada das aulas através do chamado ensino remoto, mas sem considerar a exclusão digital que

sujeita uma grande parcela da sociedade brasileira. Dessa forma, ambos processos aprofundaram a desigualdade de acesso e permanência no ensino superior.

Uma outra relação da redução das matrículas podem ser as próprias medidas econômicas governamentais que vem ocorrendo desde 2017, com destaque para o congelamento do orçamento público, pois ele mantém, indiretamente, parte da rede privada de educação através de programas como FIES e PROUNI, que ampliam os negócios das corporações educacionais a partir da utilização de recursos públicos. Sobre o FIES, Leher e Soares (2023) ao analisarem as despesas com o programa no período de 2015-2020 observam que até 2016 o programa apresentou crescimento exponencial chegando a 37,5 bilhões de dólares, vindo a cair bruscamente a partir de 2017, sendo que em 2020 os gastos com o programa foram de apenas 9,7 bilhões.

A partir dos dados apresentados ao longo desta seção e com base em Lima (2005) e Amorim (2020), percebe-se que desde a década de 1990 a política educacional de nível superior vivencia a intensificação do processo de empresariamento sendo uma das suas faces a expansão do ensino privado que vai se ampliando em um ritmo veloz, principalmente, a partir dos anos 2000. Um dos aspectos desse fortalecimento é, sem dúvidas, o uso intensivo da EaD.

No Brasil, a modalidade EaD tem respaldo na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 80 fica estabelecido que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996). Em 2005, o artigo 80 da LDB foi regulamentado pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que define a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p. 394).

A explosão dos cursos EaD no Brasil ocorre em meio ao aprofundamento da privatização da educação superior capitaneada pelo avanço do capital financeiro na educação. Tal modalidade de ensino se constitui em uma estratégia para atendimento das demandas do mundo do capital, pois não só condiz com a exigência atual de uma formação generalista da força de trabalho, como também

apresenta menores custos e, portanto, maior rentabilidade ao setor privado, principal responsável pela oferta dessa modalidade de ensino no país. Além do mais, constitui-se em uma estratégia de expansão extensiva (ou horizontal) da educação superior, sem que isso signifique expansão intensiva de conteúdo. A EaD também é identificada como uma eficiente estratégia de diversificação das instituições de ensino superior, além de garantir o acesso de segmentos populacionais mais pobres a esse nível de ensino (Lima, 2005).

Muniz (2019) apresenta outros importantes elementos para a compreensão do avanço da EaD no ensino superior no país. A autora não só liga tal avanço ao contexto de espraiamento do projeto neoliberal e, conseqüente, mercantilização do ensino superior, mas também ao aumento da cobrança direcionada à classe trabalhadora para qualificação profissional em virtude das alterações nas relações de produção com a reestruturação produtiva e as mudanças na legislação, dentre elas a inaugurada pela LDBEN, exigindo que os professores da educação básica concluam sua formação profissional até o ensino superior para permanecerem em seus cargos. Tanto é que, de acordo com Pereira (2012), foi através das licenciaturas que a EaD teve início no ensino superior no Brasil.

Por isso, como demonstra Pereira (2012), a partir do governo Cardoso a EaD constituiu-se como uma via privilegiada para:

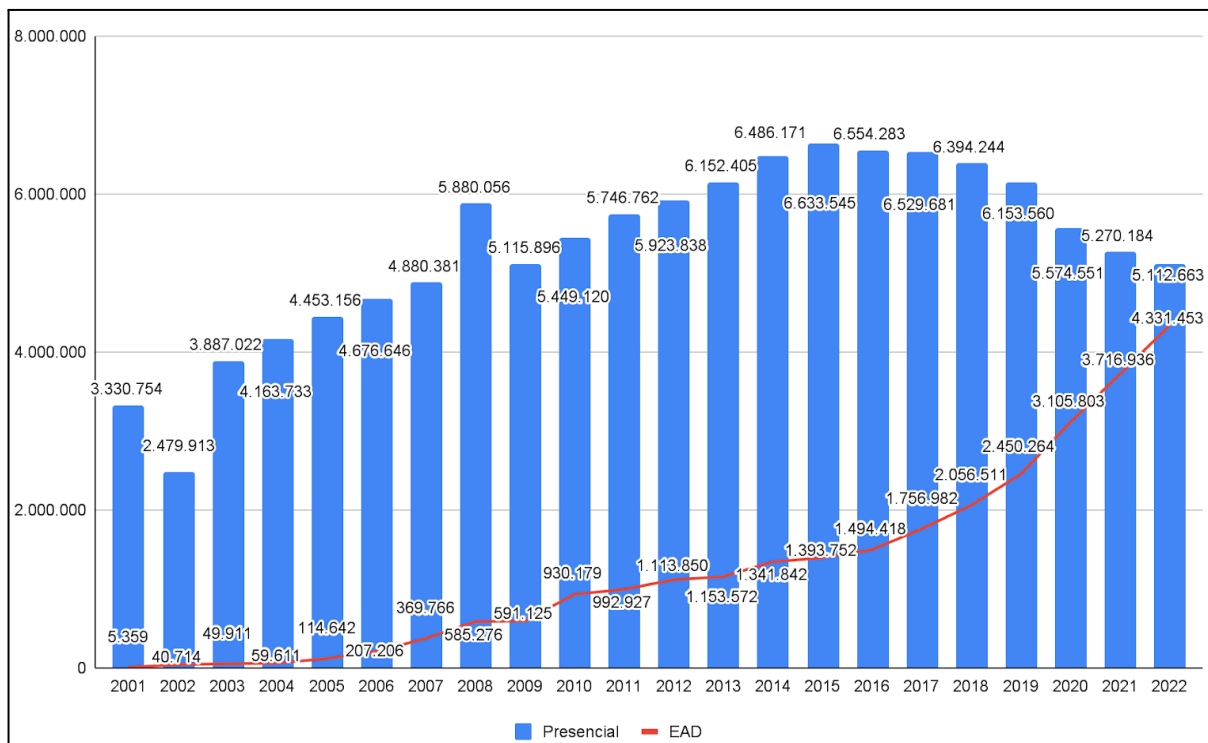
[...] ampliar o acesso ao Ensino Superior sem aumentar gastos estatais de forma considerável, elevar as estatísticas do país, fortalecer o mercado educacional e, ainda, difundir junto à população um forte consenso em torno da ideia de ascensão social via educação superior, sem tocar nas bases estruturantes da desigualdade no país (Pereira, 2012, p. 67).

Nesse movimento histórico, tem-se que a educação superior foi reduzida ao ensino e este à EaD, o que é confirmado pelos números de matrículas no ensino superior por modalidade de ensino no Brasil.

Conforme o gráfico 3, a partir de 2007 a modalidade de ensino EaD vem alavancando sua participação nas graduações neste país, permanecendo em crescimento mesmo na conjuntura da pandemia de COVID-19. A esse respeito, a modalidade EaD aumentou sua participação no número de matrículas no ensino superior em 77% entre 2019 e 2022. Enquanto isso, a modalidade presencial, que já vinha apresentando queda no número de matrículas desde 2016, reduz ainda mais

sua participação no número de matrículas de graduação, caindo 17% entre 2019 e 2022, assim como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no ensino superior por modalidade de ensino - Brasil (2001 a 2022)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Pode-se dizer que a ofensiva do capital sobre a educação não é novidade, mas ganhou impulso importante com a pandemia, sendo um dos fatores a suspensão das aulas presenciais e a instauração das atividades remotas, as quais são dependentes das tecnologias digitais com as quais as corporações e IES privadas já estavam habituadas, tendo em vista que a EaD já é o maior negócio de várias IES e grupos educacionais no Brasil. Conforme Tricontinental (2021), com o advento da pandemia, essas corporações viram uma oportunidade excepcional para cortar custos e ampliar mercados.

Durante a pandemia, as corporações educacionais não só pressionavam para o retorno das aulas presenciais, sem considerar os riscos à saúde, como também aproveitaram para adquirir instituições menores ou com dificuldades. Ou seja, num cenário de ataques e esvaziamento da educação pública, os grupos privados aceleraram o processo já em curso de sua expansão. Não só isso, conforme Mali (2022), os conglomerados têm investido, no momento presente, em melhorar sua

eficiência através da aquisição e parcerias com as chamadas *edtechs*, empresas de tecnologia com soluções para incrementar a produtividade no processo de ensino, seja através de plataformas digitais, métodos de ensino ou quaisquer outros produtos ou serviços vendidos para escolas públicas e privadas.

No cenário pós-pandemia, o ensino virtual foi amplificado, pois os grupos corporativos, conforme Tricontinental (2021), já acumulavam experiência no EaD, sendo por isso a conversão para o ensino remoto mais rápida e facilitada. No processo de mercantilização do ensino superior, em que a educação é entendida como mais uma mercadoria e em que os grupos corporativos possuem o compromisso com a geração de lucros para seus acionistas, o investimento na EaD é massivo, pois é mais lucrativo, uma vez que permite atingir mais alunos ao mesmo tempo em que reduz os custos. Ou seja,

[...] com a depreciação estrutural do ensino público e com sua quase paralisação em decorrência da pandemia, os grupos educacionais privados viram novas oportunidade para abocanhar uma parcela maior do mercado, intensificando processos que destroem a concepção da educação como direito e a transformam em mercadoria (Tricontinental, 2021).

A ascensão dessa modalidade no país atingiu patamares ainda mais elevados a partir de 2021, ainda em um contexto de pandemia e em um momento em que o ensino presencial ainda não era recomendado. Nessa direção, uma iniciativa que corrobora com o processo de mercantilização da educação superior é a expansão da modalidade EaD. Para Hoper (2024), a EaD já é o maior negócio de várias instituições e grupos educacionais no Brasil. Em termos de participação em número de polos no Brasil, as dez maiores presenças são assim distribuídas com base em Hoper (2024): 1) Kroton da Cogna (3.112); 2) YDUQS (2.391); 3) VITRU (2.248); 4) Cruzeiro do Sul (1.529); 5) Ser Educacional (961); 6) UNIP (900); 7) UNINTER (700); 8) Ânima (600); 9) Multivix (350) e 10) UNIUBE (250).

À vista disso, no ano de 2021, pela primeira vez na história do Brasil, as matrículas na modalidade EaD em IES privadas passam a ultrapassar o número de matrículas na modalidade presencial em IES públicas, o que já vinha ocorrendo desde 2019, mas também na modalidade presencial nas IES privadas, assim como evidencia a tabela 1, com o número de matrículas no período de 2016-2022.

Tabela 1 - Evolução das matrículas por modalidade de ensino e categoria administrativa - Brasil (2016 a 2022)

Ano	Presencial		EaD	
	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	1.867.477	4.686.806	122.601	1.371.817
2017	1.879.784	4.649.897	165.572	1.591.410
2018	1.904.554	4.489.690	172.927	1.883.584
2019	1.922.489	4.231.071	157.657	2.292.607
2020	1.798.980	3.775.571	157.372	2.948.431
2021	1.906.440	3.363.744	172.466	3.544.470
2022	1.894.260	3.218.403	182.493	4.148.960
Total	7.522.169	14.588.789	669.988	11.934.468

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

No período analisado na tabela 1, a EaD privada teve um crescimento de impressionantes 202%, enquanto isso, a modalidade presencial na mesma categoria administrativa teve uma queda de 31%, o que indica uma substituição dos cursos de graduação na modalidade presencial pela EaD nas IES privadas.

Como observamos, no Brasil, a expansão da educação superior desde 2016 apresenta vinculação ainda mais aparente com o sistema engendrado pelo capital. Nessa esteira, a educação apresenta, cada vez mais, a ênfase nas exigências de preparação de mão de obra a partir de competências e habilidades, bem como de processos de trabalho baseados em maior uso da tecnologia, assim como também aprofunda seu caráter ideológico para dar sustentação à manutenção do *status quo* e a ampliação do ensino privado sob o pretenso vínculo direto entre educação e empregabilidade. Consequentemente, a modalidade à distância na educação superior se tornou predominante, especialmente, nas instituições privadas. Nessa direção, Tricontinental (2021, p. 31) ao discorrer sobre o avanço da EaD como reflexo da pandemia da COVID-19, afirma que:

Na verdade, cada vez mais a função do sistema educacional brasileiro é a formação da força de trabalho barata e precária para um país em condição de subdesenvolvimento e dependência. Ou seja, num país que se destaca por ser uma plataforma exportadora de commodities em patente processo de desindustrialização, e onde a força de trabalho se tornou uma mercadoria barata, com baixa qualificação e destituída de direitos sociais e trabalhistas, faz todo o sentido uma educação deste tipo.

O EaD, apesar de ser eficiente no que diz respeito ao alcance de estudantes que têm seu acesso dificultado ao ensino superior nos moldes tradicionais (exemplo: estudantes trabalhadores, que moram em zona rural ou de difícil acesso) é capturado pela lógica do mercado, pois a educação e as instituições de ensino estão submetidas aos princípios do mercado, sendo a educação apenas mais uma mercadoria posta à venda e a EaD, como uma forma de ensino que propõe ofertar cursos educacionais de baixo custo, é essencial para que empresas possam fazer seus lucros crescerem.

A partir da argumentação até aqui desenvolvida, percebemos que o ensino superior está subordinado ao sistema da acumulação capitalista e, conforme Muniz (2019) as instituições de ensino transformam-se em empresas emissoras de diplomas, perdendo sua função de gerar conhecimento. Como as IES de serviço social estão inseridas nessa realidade, ocorre, especialmente a partir de 1990, o aumento da participação empresarial na criação de novos cursos de graduação em serviço social no país, notadamente de cursos inseridos em IES privadas. Baseando-se em Pereira (2007), para cursos superiores da área das ciências humanas e sociais, como o de serviço social, a privatização tornou-se instrumento de forte geração de lucro, já que abrir cursos nessas áreas não demanda grandes investimentos. Isso faz com que o curso de graduação em serviço social sofra intenso processo de mercantilização.

Não se pode perder de vista que a educação cumpre o papel de mediadora para a reprodução da totalidade social capitalista, por isso, até profissões como a de serviço social, que não estão ligadas diretamente às demandas de produção capitalistas, sofrem intenso processo de mercantilização, não só porque são compreendidas como uma mercadoria que exige menor investimento para sua produção, mas por que reforçam a reprodução social. É necessário, portanto, que essas profissões incorporem uma formação sob a ótica do capital, para que os profissionais incorporem a ideologia liberal do empreendedorismo e sejam difusores da ideologia apropriada ao atual estágio do capitalismo. Assim, a expansão mercadológica da formação em serviço social, haja vista que, como expressa Maceno (2017), a expansão extensiva da educação em sentido estrito, sobretudo para a classe trabalhadora, não significa necessariamente maior expansão intensiva de conteúdos.

O processo de mercantilização do curso de serviço social será contextualizado nos itens que se seguem, com destaque para o período de 2016-2022, pois é a partir de 2016, como reflexo da dinâmica da mercantilização, que o perfil profissional dos assistentes sociais em Alagoas muda, pois desde então os novos registros no CRESS do estado em questão refletem a forte concentração na formação privada lucrativa, fazendo com que os novos profissionais que realizam o registro profissional sejam em sua maioria originados de uma formação na modalidade EAD e em IES privadas. Além disso, os itens seguintes dão seguimento às análises sobre a fase atual da mercantilização da educação superior, em que o processo de financeirização da educação está cada vez mais ancorada nos ataques à educação pública, o que tem favorecido o crescimento das grandes corporações educacionais no Brasil.

4 A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2016-2022 E AS PARTICULARIDADES DE ALAGOAS

Esta seção traz os resultados da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica sobre a expansão dos cursos de serviço social em Alagoas em meio ao contexto de intensificação da mercantilização do ensino superior no Brasil. Os dados mais gerais sobre a privatização da educação superior e do curso de serviço social foram obtidos das Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Dados mais específicos sobre os cursos de serviço social em funcionamento em Alagoas foram levantados através do e-MEC, em paralelo com informações disponíveis nos portais digitais das IES e os documentos publicados por elas, visto que, algumas informações do e-MEC se demonstraram desatualizadas. Em alguns casos foi necessário simular o interesse em fazer a matrícula no curso e/ou contatar as instituições através de seus endereços eletrônicos.

Tal mapeamento possibilitou identificar os cursos de graduação em serviço social em atividade em Alagoas e diversos indicadores como: nome da instituição, nome da mantenedora, categoria administrativa, natureza jurídica e organização acadêmica das IES e a modalidade da graduação, ano de início do funcionamento, vagas autorizadas e os polos que ofertam o curso. O mapeamento foi organizado sob a forma de um quadro que está disponível no apêndice deste trabalho. Com tais dados, foi possível realizar o levantamento do perfil da formação definido pelas IES privadas, em atividade no ano de 2023 em Alagoas. O que se deu através das consultas aos portais das IES, utilizando como critérios o objetivo do curso, perfil esperado dos formados e campos de atuação profissional/mercado de trabalho.

A consulta aos portais das IES também objetivou informações sobre o quantitativo de formados em cada instituição, no entanto as IES não disponibilizam esses dados em seus portais oficiais, sendo necessário contactá-las através dos seus endereços eletrônicos. Como apenas três instituições responderam ao pedido, mas sem encaminhar os dados, foi solicitado do CRESS-AL o quantitativo de assistentes sociais inscritos neste conselho, entre os anos 2016 e 2023, que se formaram em instituições de ensino públicas e privadas, bem como por modalidade de ensino. O CRESS-AL forneceu tais dados em uma planilha, contendo inclusive a IES de formação dos assistentes sociais, no entanto, não foi possível fazer o

levantamento do quantitativo de todos os formados, visto que foram obtidas informações apenas dos inscritos no CRESS. Assim, optamos por utilizar tais dados na análise do perfil da formação definido pelas IES privadas, em atividade no ano de 2023 em Alagoas.

As informações obtidas foram dispostas em formato de tabela e posteriormente alguns dados foram ordenados em gráficos, permitindo a aproximação com a realidade da expansão da privatização do ensino do serviço social no estado de Alagoas. A sessão está estruturada em três tópicos. O primeiro traz um panorama bibliográfico sobre a mercantilização na formação do serviço social no Brasil, com destaque para os antecedentes históricos, políticos e sociais que ensejaram a criação do curso no Brasil. O segundo destaca a expansão dos cursos de graduação em serviço social em Alagoas, capitaneada pelo setor privado, a partir do histórico da criação desses cursos no estado. O terceiro traz a caracterização da graduação em serviço social em Alagoas no período de 2016-2022 e a expansão da mercantilização, apresentando também o perfil da formação definido pelas IES privadas, em atividade no ano de 2023 em Alagoas, fazendo ainda um paralelo com os dados dos novos registros no CRESS-AL.

4.1 Expansão dos cursos de serviço social no Brasil e o avanço da mercantilização do ensino

Segundo Netto (2011b) o serviço social como profissão nasce em um momento específico da sociabilidade burguesa, no capitalismo monopolista, inserindo-se no complexo do desenvolvimento da sociedade e vinculando-se com as mazelas próprias dessa sociabilidade a partir do tratamento dado à questão social. Netto (2011b) afirma que está solidificado na bibliografia que estuda o serviço social como profissão a sua vinculação – como prática institucionalizada, socialmente legitimada e legalmente sancionada – com a questão social, revelada no curso do século XIX e com seu cerne na dinâmica da ordem burguesa.

O autor argumenta que no capitalismo monopolista a maximização dos lucros é alcançada através do controle dos mercados. Diante desse cenário, surge a necessidade de mecanismos de intervenção extraeconômicos, o que será levado a cabo pelo redimensionamento e refuncionalização do Estado. Este passa a combinar

funções econômicas e políticas, proporcionando condições adequadas para a manutenção da acumulação capitalista. Nessas circunstâncias, configura-se a intervenção contínua e sistemática do Estado nas expressões da questão social através das políticas sociais, que recebem impulso da correlação de forças impostas pela luta de classes. Netto (2011b) desvenda esse processo e o expressa na seguinte passagem:

[...] 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 a demandas das classes subalternas, que podem fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatas. E que este processo é todo ele tensionado, não só pelas exigências da ordem monopólica, mas pelos conflitos que esta faz dimanar em toda a escala societária (Netto, 2011b, p. 29).

Essa mesma ordem que amplia e torna mais complexas as ações do Estado, também dá origem à emergência do serviço social como profissão. Somente no capitalismo dos monopólios que as condições para profissionalização do serviço social são estabelecidas. Conforme destaca Netto (2011b), o processo de profissionalização do serviço social tem suas raízes nas modalidades que o Estado, no capitalismo dos monopólios, emprega para enfrentar a questão social. Nesse âmbito, surge a demanda por profissionais que trabalhassem na execução das políticas sociais, sendo nesse ponto que se situa o mercado de trabalho do assistente social.

Além da vinculação da fundação da profissão com o capitalismo monopolista, as políticas sociais (inicialmente na assistência social) e a questão social, Cisne (2004, p. 41), aponta a vinculação da profissão com as relações de gênero, afirmando que “o Estado utiliza-se da ‘figura da mulher’, com todas as suas pretensas ‘características, dons e papéis sociais’ difundidos ideologicamente pela Igreja Católica para assegurar o controle da ‘questão social’ e ao mesmo tempo para se desresponsabilizar pelos problemas sociais”.

De acordo com Pereira (2007), no Brasil, o período de 1930 a 1945 foi de inserção do país no circuito da modernização monopolista e de industrialização e urbanização, mas era também um período de disputa entre os setores dominantes e organização de setores da classe trabalhadora, que estava sujeita ao controle e repressão. Esse é um período de inflexão da questão social para o âmbito da

política, mas sem abandonar a repressão e a cooptação assumidas pelo Estado brasileiro no trato com a questão social, assim como expressa Pereira (2007):

[...] Estado varguista passou a tratar a “questão social” através da dupla repressão-cooptação, isto é, através da formação de consenso na sociedade civil, mas, também, de ampla repressão. Assim, este foi o momento para a emergência da profissão de Serviço Social, cujo profissional, desde o seu início, atuou primordialmente como um intelectual difusor da ideologia dominante, necessária à manutenção daquela ordem. Atuação com inserção privilegiada junto à classe trabalhadora e cuja funcionalidade apontava para a conformação do trabalhador às novas exigências postas pelo projeto modernizante e industrializante do pós-1930 (Pereira, 2007, p. 112).

Conforme Iamamoto (2004, p. 18), “a partir das grandes mobilizações da classe operária, nas duas primeiras décadas do século, o debate sobre a ‘questão social’ atravessa toda a sociedade e obriga o Estado, as frações dominantes e a Igreja a se posicionarem diante dela”. É nessa conjuntura histórica que emerge o serviço social, atrelando-se a iniciativas de partes da classe hegemônica, especialmente, através do movimento de ação católica.

É diante desse cenário que, conforme Iamamoto e Carvalho (2011), ocorre a manifestação oficial do serviço social, em 1932, em São Paulo, no Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), a partir da necessidade de formação técnica para a prestação de assistência social, através do Curso Intensivo de Formação Social para Moças, para o qual foi convidada Mille. Adèle Loneaux da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas. Desse curso participaram mulheres das classes abastadas e dominantes que foram formadas na doutrina social na igreja para atuar sobre os problemas sociais nos Centros Operários, fundados pelo CEAS e para afastar os trabalhadores de influências subversivas.

Conforme Cisne (2004), na história do serviço social está enraizada a da assistência social e todas as configurações que a determinam, sendo que no surgimento da profissão a atuação na assistência era considerada uma extensão dos “papéis domésticos” e familiares, por isso foi permitida a inserção das mulheres nesse espaço que se configurou em uma oportunidade de profissionalização das mulheres e em inserção no mercado de trabalho, que naquele momento era eminentemente destinado aos homens. É importante destacar que a “feminização” do serviço social, apesar de se ancorar em uma suposta naturalização do papel feminino na sociedade, é um processo histórico de construção de práticas, valores e

saberes em relação ao feminino que é reproduzido, apropriado e bem utilizado para atender aos interesses da classe dominante (Cisne, 2004).

Em 1936 é fundada a Escola de Serviço Social de São Paulo como iniciativa do Movimento Católico e incentivo do Estado. Conforme Pereira (2007), partindo de um discurso de tecnificação da questão social, o Estado e o empresariado passaram a demandar uma formação técnica especializada para a prática da assistência, o que apontou para a necessidade de novos espaços de formação. Esses novos espaços são abertos no decorrer da década de 1940, quando surgem diversas Escolas de Serviço Social (ESS).

Para Pereira (2007), a característica das primeiras unidades formadoras de assistentes sociais no país é a articulação entre Estado, igreja católica e empresariado em sua criação. Segundo a autora, no período entre 1930 e 1945, das 14 ESS criadas, a igreja foi responsável pela criação de 57% (8), o Estado por 36% (5) e a área empresarial criou 1 ESS, a Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro (hoje CSS/UVA). Dessas, apenas uma escola surgiu inserida em ambiente universitário, na Universidade do Brasil (atual ESS/UFRJ) com o curso de serviço social da Escola de Enfermagem Anna Nery.

A vinculação inicial dos cursos de serviço social ao confessionalismo não é novidade no Brasil, conforme demonstrou Pereira (2007), ocorria o entrelaçamento das iniciativas da igreja, do Estado e do empresariado na fundação das ESS. Ao analisar a criação das primeiras ESS, a autora (2007) destaca essa sintonia afirmando que a ação do Estado (através da Legião Brasileira de Assistência e do Juízo de Menores) era um fator importante para a fundação das ESSs em todo o país e que as escolas criadas pela Igreja receberam apoio estatal/empresarial, através de bolsas de estudos das grandes instituições assistenciais e/ou do empresariado. Não só isso, a autora afirma que se verificava nos conteúdos curriculares das escolas criadas pela iniciativa estatal a existência da direção dada pelas ESSs católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Em um segundo período (1946-1963), que é de institucionalização da profissão, foram criadas 20 novas ESS, sendo 14 pela igreja, 1 conjugando igreja e empresariado, 2 pelo Estado e 3 pelo empresariado (Pereira, 2007). A autora afirma que a partir da década de 1960 são alterados o ritmo de crescimento das ESS e os seus sujeitos criadores, o que condiz com a política educacional da ditadura que, com base em Netto (2008), buscou promover, através de sua política educacional, a

emergência de tendências culturais funcionais ao seu projeto modernizador o que ocorre, por exemplo, através da formação de intelectuais difusores de sua ideologia desenvolvimentista, dentre desses intelectuais encontram-se os assistentes sociais.

Até a década de 1960, a igreja era o sujeito predominante na criação de novos cursos de serviço social, mas em meio ao processo de modernização conservadora levado a cabo pela ditadura militar, a política implementada para o ensino superior naquela época e ao próprio processo de laicização dos cursos na área, a participação dos empresários da educação superior na criação de novos cursos de serviços social se intensificou.

De acordo com Pereira (2007), no período 1964-1985, os empresários do ensino criaram 61% (19) dos novos cursos de serviço social, o Estado criou 23% (7) e as instituições confessionais 16% (5). A partir dos dados, é possível perceber que a criação de novos cursos de serviço social, na vigência da ditadura, seguiu o direcionamento da política educacional daquele contexto histórico, sendo capitaneado pelo setor privado.

A *autocracia burguesa*¹⁸ desencadeou transformações sociais, políticas e culturais e desempenhou papel fundamental para o processo de expansão do ensino superior, entendido, naquele momento, como mecanismo ideológico para frear o comunismo e para preparar a mão de obra exigida pelo mercado. Pereira (2007), ao analisar a expansão dos cursos de serviço social no Brasil durante esse período, observou um aumento significativo da influência direta do empresariado na criação dos novos cursos na área.

Naquela época, tem-se também a ampliação do mercado de trabalho para quem possuíisse um diploma, pois houve o crescimento da demanda por mão de obra especializada devido às mudanças na economia nacional e a demanda do governo por profissionais técnicos, o que também significou a ampliação do mercado de trabalho para o assistente social. Isso decorreu do surgimento e desenvolvimento das empresas brasileiras públicas e privadas, bem como de corporações

¹⁸ Netto (2008) baseando-se em Florestan Fernandes (1975), utiliza o conceito para definir e analisar o regime “político ditatorial-terrorista” instaurado no Brasil no pós-1964 e que moldou o país de uma forma radicalmente nova. Tal regime se configura, com base no autor, em manifestação do poder burguês, no qual predomina um sentido coercitivo. Trata-se, portanto, de uma estratégia de classe (burguesia) para manter a sua ordem, o que aprofundou, com base em Netto (2008), os grandes e decisivos problemas estruturais da sociedade brasileira, reproduzindo o desenvolvimento associado, dependente e excludente vivenciado pelo país.

multinacionais. Nesse rumo, afirma Amorim (2020), a busca por um diploma aumentou expressivamente.

O aumento da participação empresarial na criação de novas ESS condiz com o projeto da *autocracia burguesa* de expansão do ensino superior privado. Pereira (2007) expressa que isso ocorre diante do interesse do setor empresarial de explorar cursos como este e diante do processo de laicização dos cursos de serviço social, ou seja, é o momento de afastamento do serviço social das ideias religiosas em sua formação. Mesmo com essas características, a política educacional da ditadura proporcionou condições para o desenvolvimento do serviço social em suas bases teóricas, práticas, políticas e até ideológicas. Esse momento é de inserção do serviço social no circuito universitário o que proporcionou a interação com as ciências sociais e com a dinâmica dessas organizações.

Nos anos 1960, a profissão assume a direção de questionamento ao serviço social tradicional¹⁹ que se liga ao contexto de mudanças em meio à crise estrutural do capital, a exigência de reorganização do Estado e modificações na sociedade que atingirão a prática e formação profissional do serviço social. Entretanto, o golpe militar sufocou a vertente de caráter progressista daquele início, e, em seu lugar, desenvolveu-se uma perspectiva modernizadora e tecnicista condizente com o direcionamento da modernização conservadora dos governos ditatoriais (Pereira, 2007). É nessa conjuntura que ocorre a ampliação da participação do empresariado na criação dos cursos de serviço social no Brasil, momento da primeira onda da mercantilização do ensino no país, conforme expressa Amorim (2020).

Verifica-se ainda que, naquele período, é inaugurado um importante processo para o amadurecimento da profissão: a renovação da profissão. No plano externo, tem-se a crise estrutural do capital, acompanhada de questionamentos da ordem burguesa, e com ela se processaram um conjunto de mudanças econômicas, sociais e políticas que impactam na educação, notadamente, na educação superior, que foi expandido de forma bastante acelerada, porém graças ao seu direcionada para o mercado e o seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, mediante formação de profissionais formados sob a ótica do capital, assim como expressa Pereira (2007).

¹⁹ O serviço social tradicional possui as marcas de uma “prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada” (Netto, 1981 *apud* Netto, 2008, p. 118) cuja finalidade consiste em corrigir resultados negativos ou desviantes a partir de um ponto de vista funcionalista. Além disso, possui como pressuposto a compreensão de que a ordem burguesa é um fato ineliminável.

No processo de esgotamento do regime *autocrático burguês* e de redemocratização do país, na década de 1980, a intenção de ruptura toma força no interior da categoria e emerge um novo perfil profissional. Conforme Lusa (2012), o grande marco identitário nas transformações profissionais da década de 1980 foi o significado que passa a ser dado ao serviço social. Este passa a ser compreendido como especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão sociotécnica do trabalho, que intervém diretamente na produção e reprodução da vida social, especialmente da classe trabalhadora; bem como o reconhecimento de que a profissão operou historicamente segundo os interesses da classe dominante e que, desde a década de 1970, estava imprimindo novo direcionamento, articulando-se com a classe trabalhadora na defesa de seus interesses e direitos.

Na perspectiva da intenção de ruptura, operam-se propostas de significativas mudanças nas bases e organização da formação profissional. Um marco desse movimento é o III Congresso Brasileiro de Serviço Social, conhecido como o Congresso da Virada, por ter apontado efetivamente um novo direcionamento para a profissão. De acordo com Lusa (2012), foi a partir daquele momento que a discussão sobre a construção de um currículo mínimo para o serviço social, iniciado em 1975, ganhou vulto, resultando, em 1982, na sua implantação.

Lusa (2012) expressa, a partir de então, colocam-se como requisitos para a formação e para o exercício profissional não só a análise e compreensão da realidade social, política, econômica e cultural, mas a indispensabilidade de pensar a sociedade brasileira capitalista em sua dinamicidade, historicidade, bem como a necessidade de compreender a profissão como causa e efeito destas relações sociais capitalistas.

Como resultado do amadurecimento interno da profissão, tem-se os novos marcos regulatórios aprovados na década de 1990, que apontavam as diretrizes para o exercício profissional, expressos pela Lei nº 8.662 de junho de 1993, que regulamenta a profissão, e pelo Código de Ética Profissional de 1993. No âmbito da formação profissional, o exemplo mais significativo foi o processo de revisão curricular e a aprovação da proposta de currículo pela Assembleia Geral Extraordinária da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), de 8 de novembro de 1996, que deu base para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (Lusa, 2012).

Para a autora, essas diretrizes expressam os anseios e perspectivas da categoria profissional. Todavia, ressalta que nos anos seguintes à sua aprovação ocorreu um processo discreto, mas efetivo, de modificação da proposta original, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001 e publicada como Resolução n. 15, de 13 de março de 2002. Tais modificações, segundo a autora, foram fundamentadas na perspectiva neoliberal, imprimindo às Diretrizes o mesmo caráter da política de expansão do ensino superior.

Assumindo cada vez mais o caráter de mercadoria, a oferta de cursos de serviço social é cada vez mais impulsionada no Brasil, notadamente, a partir do contexto neoliberal. A partir das leituras de autores como Pereira (2007), Lima (2005), Amorim (2020), entre outros que estudam o processo de expansão do ensino superior no Brasil, percebe-se que o avanço de IES privadas no âmbito do serviço social não é algo novo e que se conecta às determinações estruturais do capital no MPC e que este exige determinados tipos de indivíduos e profissões adequados, portanto, necessários para a sua reprodução.

Nesse contexto, as autoras Iamamoto (2008) e Pereira (2007) alegam que as Diretrizes Curriculares de 1996, que afirmam e defendem a direção social assumida pela profissão através de um processo coletivo de renovação da profissão, sofreram uma descaracterização quanto à direção assumida, conhecimentos e habilidades consideradas necessárias para o desempenho profissional, o que caracteriza uma séria ameaça ao projeto ético-político profissional.

Iamamoto (2008) informa que as diretrizes legalmente vigentes não manifestam de forma integral o projeto formulado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A autora (2008), aponta os cortes realizados pelo CNE. Um desses cortes ocorre no perfil do bacharel em serviço social, pois no local onde constava que o profissional deveria se nortear pelos valores e princípios do Código de Ética da Profissão ocorreu a substituição por uma expressão que se refere ao uso de recursos de informática. Isso também ocorre com a parte na qual constava os três núcleos de fundamentação da organização curricular, sendo banidos os conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação da organização curricular, assim como expressa Iamamoto (2008, p. 446, grifos da autora):

E os *tópicos de estudos* foram totalmente banidos do texto oficial para todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação, que compõem a organização curricular: *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional*. Esse corte significa, na prática, a impossibilidade de se garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no País, mais além dos três núcleos organizadores da estrutura curricular. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vêm presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado.

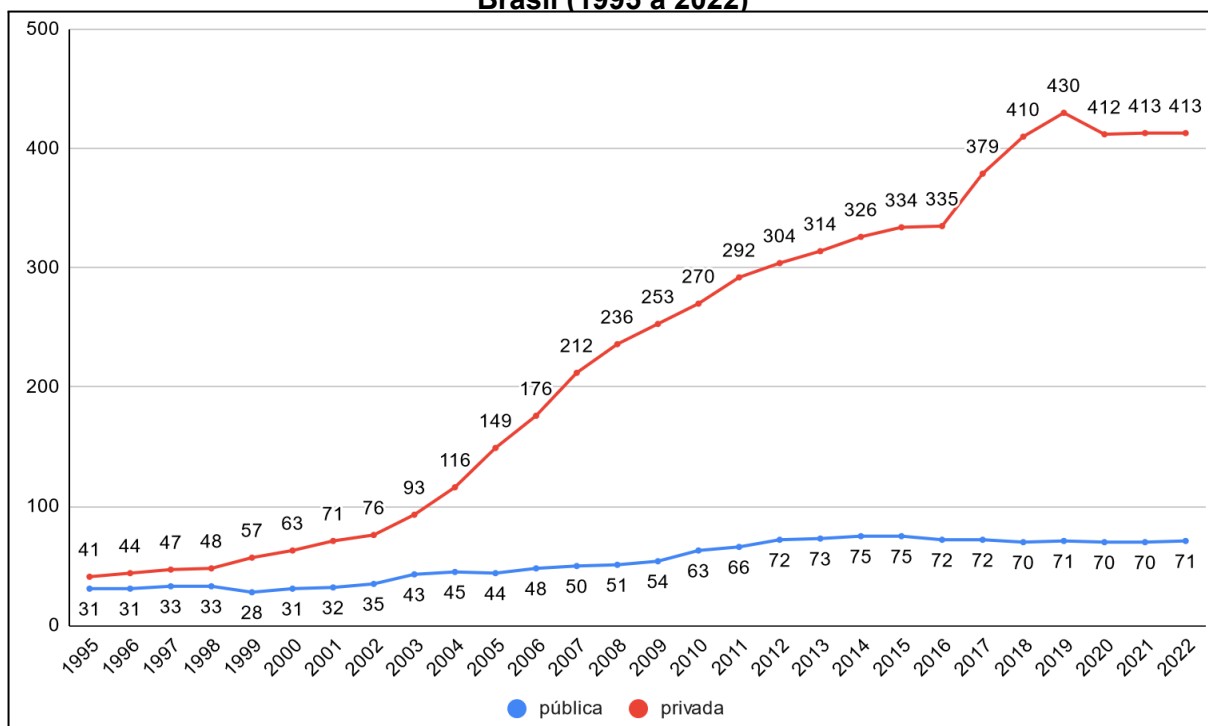
A exclusão de conteúdos essenciais para a estrutura pedagógica do curso nas instituições de ensino cria um cenário de submissão da educação e das instituições de ensino aos princípios do mercado, conforme destaca Muniz (2019). Nesse cenário, a educação é tratada como mercadoria disponível para aquisição por empresas de diversos setores que investem em ações na bolsa de valores. Isso reflete a lógica da acumulação capitalista, onde o valor do conhecimento é suplantado pelo lucro financeiro. Como resultado, as instituições de ensino se convertem em meras emissoras de diplomas, relegando sua função primordial de fomentar e disseminar o saber.

Ao se observar a evolução no número de cursos na modalidade presencial de serviço social no período de 1995-2022, que é ilustrada no gráfico 4, é possível perceber como a lógica da mercantilização atinge a oferta do curso, sendo que no período compreendido pelos governos Cardoso a evolução dos cursos foi mínima no setor público (13%), enquanto no setor privado verificou-se um extraordinário aumento de 85%. Já nos dois primeiros governos de Lula e os de Dilma, como reflexo da política governamental de investimento no setor privado através do fundo público, tem-se uma alavancada ainda maior no número de cursos no setor.

Ainda de acordo com o gráfico 4, no governo Lula ocorreu um bom crescimento dos cursos na esfera pública, atingindo um percentual de aumento de 46,5%, porém o crescimento no setor privado foi exorbitante com um percentual de 190%. Tal tendência de crescimento dos cursos privados também vai se expressar nos governos Dilma, mas com um percentual bem menor de 15%, o que também foi verificado nos cursos públicos com um aumento de 9%. Entre 2016 e 2019, os

curso privados apresentaram um crescimento de 28% e uma pequena queda a partir de 2020, mas mantendo-se constantes nos dois anos seguintes. Desde 2016, o número de cursos de serviço social na esfera pública mantém-se os mesmos, sendo que em 2022, dos 484 cursos de serviço social existentes no país, apenas 71 estavam inseridos em IES de natureza pública e os demais 413 em IES de natureza privada.

Gráfico 4 - Evolução dos cursos de serviço social presenciais públicos e privados - Brasil (1995 a 2022)



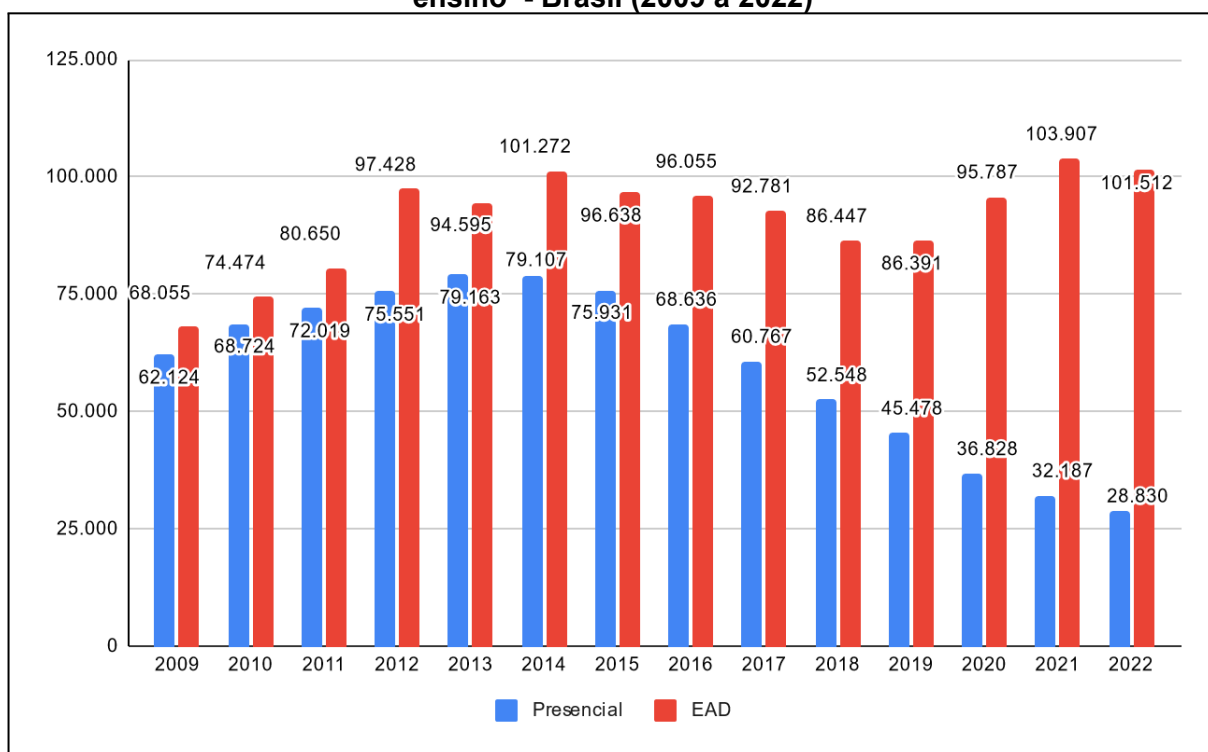
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Como podemos perceber anteriormente, ao mesmo tempo em que cresceu expressivamente no setor privado, ocorreu, nos governos Lula e Dilma, crescimento dos cursos de graduação públicos de serviço social. Nesse sentido, Pereira (2018) constata que no período de 2003 a 2016 foram criados mais da metade de todos os cursos públicos de serviço social do país. Tal ampliação ocorreu, com base na autora, principalmente, em instituições federais de ensino, ou seja, em universidades (que possuem a obrigação do tripé ensino, pesquisa e extensão) e localizadas em cidades do interior, especialmente, das Regiões Sudeste e Sul. No entanto, ocorreu em um contexto de expansão precarizada através do REUNI, já que não previa novos recursos financeiros, sendo condicionada ao orçamento existente no MEC.

No movimento histórico que está sendo apresentado, destaca-se que o forte crescimento do setor privado no ensino superior apresenta uma tendência de crescimento de matrículas em IES não-universitárias e com forte utilização do EaD. Esta modalidade adentra facilmente nos cursos de serviço social no pós-2000, especialmente nas IES privadas, onde já se verificava um crescimento considerável dos cursos presenciais nos anos de 1990, assim como mostra o gráfico 4.

A partir de 2009, os censos da educação superior passaram a apresentar dados sobre a EaD no curso de serviço social, tendo em vista que os primeiros cursos nesta modalidade iniciaram em 2006. No que se refere ao curso de graduação em serviço social, é possível perceber que esta modalidade é responsável pelo maior número de matrículas.

Gráfico 5 - Evolução das matrículas no curso de serviço social por modalidade de ensino - Brasil (2009 a 2022)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Conforme o gráfico 5, que apresenta a evolução das matrículas por modalidade de ensino no período de 2009-2022, é verificado que o número de matrículas na modalidade presencial teve uma baixa de 136%, enquanto as matrículas na EaD não pararam de crescer, aumentando em 49% no período analisado.

É importante demarcar que, tanto na modalidade presencial quanto na EaD, existe a prevalência do setor privado na oferta de cursos de serviço social no país, no caso específico da EaD, apenas uma instituição de ensino superior pública estadual constava no senso como responsável pela oferta pública nesta modalidade. É possível que existam outras instituições públicas municipais e estaduais ofertando o curso na modalidade EAD e com cobrança de mensalidade, tendo em vista que essa é uma prática existente nas universidades e faculdades públicas municipais, assim como demonstra ANDES (2006b) *apud* Pereira (2007), que revela que em 2006, ano de início da EAD no serviço social, das 61 faculdades e universidades municipais existentes somente três não cobravam mensalidades. Como o reconhecimento dessas instituições ocorre através dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), um levantamento a respeito da oferta de cursos nesses moldes é dificultado. Apesar da Carta Magna de 1988 estabelecer em seu art. 206, IV, a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, as instituições fundadas antes de sua promulgação são desobrigadas dessa regra.

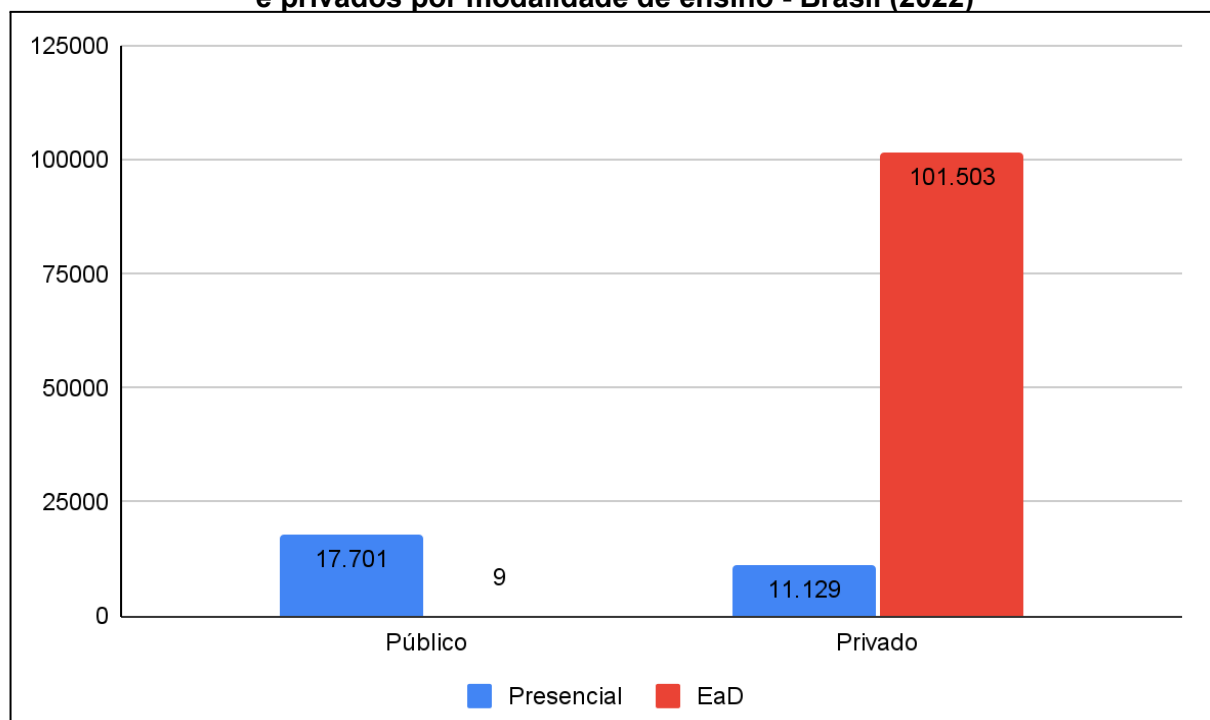
A EaD é um exemplo claro dos cursos superiores flexíveis que passaram a ser exigidos com a reestruturação produtiva. No Brasil, eles são baratos e cada vez mais aligeirados, por isso tem vivenciado grande expansão. Guiada pelo “fetiche da democratização” do acesso ao ensino superior (Lima, 2005), a EaD se consolidou na oferta de cursos no Brasil, mesmo sendo um dos melhores exemplos do processo de mercantilização da educação superior em que o processo de certificação em larga escala se evidencia. Como demonstra Pereira (2007), a mercantilização associou-se à estratégia de diversificação institucional através da criação de cursos baratos – como os de serviço social – que se localizam em IES não-universitárias, ou seja, em instituições que não são obrigadas a manter a pesquisa e extensão em seus currículos, ou seja, faculdades e centros universitários e cursos aligeirados e flexíveis como os EaD.

O avanço da EaD na formação em serviço social ocorre em meio ao avanço do capital financeiro na educação, ou seja, ocorre, predominantemente, numa terceira fase da expansão do ensino superior no país que é caracterizada pela financeirização do setor educacional. Diante de tal cenário, o tratamento da educação como uma mercadoria é aprofundado e os cursos de serviço social, que já vinham passando pelo processo de expansão via setor privado na modalidade presencial, ganham novo impulso em sua expansão com a EaD. Essa se consolida

na oferta do curso no país a partir dos grandes grupos empresariais de educação, que vem se utilizando da EaD, devido ao caráter de sua formação (aligeirada e sem aprofundamento teórico-prático) para obter lucros cada vez maiores.

Nesse movimento histórico, em que o compromisso dos conglomerados educacionais é com o lucro e o retorno do financeiro para seus investidores, que são compostos em sua maioria por instituições ligadas a grandes bancos estrangeiros ou conglomerados internacionais, a modalidade EaD passa a ser majoritária na oferta do curso de serviço social no país.

Gráfico 6 - Número de matrículas de cursos de graduação em serviço social públicos e privados por modalidade de ensino - Brasil (2022)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

A predominância da modalidade EaD nos cursos de graduação em serviço social no Brasil é demonstrada no gráfico 6, que apresenta o número de matrículas de cursos de graduação em serviço social por modalidade de ensino no país. O gráfico demonstra que o setor privado tem grande participação na oferta de cursos EaD de serviço social no Brasil, visto que, no setor público 17.701 matrículas foram realizadas na modalidade presencial e apenas 9 na EaD²⁰, enquanto no setor

²⁰ As matrículas na modalidade EaD no setor público se referem a Universidade de Taubaté (UNITAU), uma autarquia municipal pública de regime especial, que passou a ofertar o curso na modalidade EaD e com cobrança de mensalidade e taxas, ou seja, apesar de ser criada pelo

privado 90% (101.503) do total de suas matrículas (112.632) ocorreram na modalidade EaD.

Pereira (2007, p. 258-259) assim analisa a expansão dos cursos de serviço social após 1995:

Face ao quadro delineado, é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo “explosivo” de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não-universitárias. Assim, o empresariado do ensino passou a identificar o [Curso de Serviço Social] CSS como mais um curso na área de Humanas explorável, o que significou a efetiva laicização e o “puro” empresariamento do ensino em Serviço Social especialmente após 1995, articulando-se tal movimento do empresariado com o movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não confessional.

É em meio a essa realidade que a oferta do curso de serviço social no país é dominada pelo setor privado, pois em todo o território nacional, apenas 15% dos cursos de serviço social estavam inseridos em IES públicas em 2022, assim como demonstra o gráfico 4. Com essa constatação, questiona-se se a expansão mercantilizada dos cursos de serviço social também ocorre em Alagoas e quais suas consequências e características. Nesse sentido, no próximo item, busca-se ilustrar como vem ocorrendo o processo de expansão dos cursos de graduação em serviço social em Alagoas a partir da trajetória de criação desses cursos neste estado, não só identificando o sujeito criador, mas apontando tendências que identificam o movimento da expansão dos cursos de serviço social no estado com o movimento mais geral apresentado pela educação no país.

4.2 Os caminhos da expansão dos cursos de graduação em serviço social em Alagoas no contexto de mercantilização do ensino superior

O serviço social está inserido e se desenvolve no vasto e complexo processo de produção e reprodução de relações sociais capitalistas. Em Alagoas, a criação do

Estado é uma instituição que atua nos moldes de uma empresa e sob uma forte lógica mercantil. Além do curso EaD na UNITAU, foi possível identificar, a partir dos dados dos novos registros profissionais encaminhados pelo CRESS-AL, mais um curso de serviço social na modalidade EaD oferecido em uma instituição pública, trata-se do curso ofertado na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), que está em extinção.

primeiro curso de serviço social ocorre em um período definido como de institucionalização da profissão no Brasil. Como vimos no item anterior, naquele momento a participação da igreja na criação de novas ESS ainda era a regra. Em Alagoas, tal realidade é expressa na criação do primeiro curso de serviço social no estado, pois ele não foi fundado em uma instituição pública, mas sim em uma instituição religiosa, a Escola de Serviço Social Padre Anchieta, vinculada a Fundação Arquidiocesana de Assistência Social (FAAS)²¹ de Maceió, que era ligada à Igreja Católica. Conforme Costa *et al.* (2017), o curso foi fundado em 1955 e teve seu funcionamento autorizado pelo MEC em 1957, quando ocorreu sua primeira aula inaugural.

Naquela circunstância, a realidade demandava profissionais técnicos especializados para atuação na Assistência Social do Estado. Alagoas vivenciava um processo de industrialização marcado pelo agravamento dos problemas sociais urbanos, diante do fluxo migratório do campo para a cidade, e no campo, o trabalhador vivia em condições de abandono, exploração e miséria diante da concentração de terras, além da expansão das áreas de cultivo da cana-de-açúcar (Alves, 2008). Essa realidade era ainda acirrada pelas marcas da pobreza e miséria, expressões da questão social sempre presentes neste estado, pelas condições sociais impostas pelas secas e enchentes que ocorriam em algumas de suas regiões e pela própria situação econômica e social diante da própria inserção periférica do país no desenvolvimento capitalista mundial, ao contexto do pós-Segunda Guerra Mundial e a política desenvolvimentista do governo federal.

Na década de 50, tem-se em Alagoas um clima de instabilidade e violência política²², nesse estado, a repressão e a violência caracterizam a preservação da ordem estabelecida, o que se revele inclusive entre a população em geral, que recorre à violência para resolver questões tanto privadas quanto públicas. Na década de 50, o populismo de Muniz Falcão (eleito para o mandato de 1956-1961) se destacou ao desenvolver, como reflexo dos projetos desenvolvimentistas

²¹ A FAAS foi criada pelo Departamento de Ação Católica (DAAS) em 1952 (Costa *et al.*, 2017).

²² Muniz não fazia parte da oligarquia canavieira e no seu governo vivenciada um contexto de déficit nas contas públicas, por isso, em busca de alternativas, o governador tentou estabelecer maior tributação de impostos para latifundiários, usineiros e grupos industriais no estado, a chamada taxa Pró-Economia, Educação e Saúde criada em outubro de 1956, o que causou insatisfação entre as oligarquias alagoanas (Alves, 2008).

nacionais, ações voltadas para o “planejamento do desenvolvimento econômico do estado e de grandes realizações na área social” (Alves, 2008, p. 63).

Até esse governo não havia grandes preocupações por parte do Estado com o social e tampouco com a profissionalização do serviço social²³, é apenas em 1959, quando a Escola de Serviço Social já estava em funcionamento, que foi criado o Departamento de Serviço Social no Estado de Alagoas, que estava integrado à Secretaria de Saúde do Estado (Alves, 2008).

É em meio a esse contexto econômico, social e político e ainda tendo como um antecedente histórico a atuação da Ação Católica desempenhando no estado, desde os anos 1940, um trabalho assistencial imbricado aos elementos doutrinários (Costa *et al.*, 2017), que a primeira Escola de Serviço Social de Alagoas é declarada fundada pela Igreja Católica de Maceió, tendo como liderança o religioso Dom Adelmo Machado. Naquele momento, já existiam no Brasil 24 ESS, dentre estas 10 eram entregues às religiosas e 08 administradas pelas Missionárias de Jesus Crucificado (Alves, 2008).

A primeira turma de graduação em serviço social de Alagoas concluiu o curso em 1961, em um contexto significativo para o ensino superior no Estado, pois foi naquele mesmo ano que a UFAL foi efetivamente criada através da conjugação dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia, Odontologia, Ciências Econômicas e Farmácia, que já funcionam de forma isolada em faculdades ou escolas. Por razões ainda não totalmente desvendadas²⁴, o curso de serviço social não fez parte da fundação inicial da UFAL, vindo a ser integrado à instituição mais de dez anos após à fundação da UFAL, em 1972, ligada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH/UFAL (Costa *et al.*, 2017).

²³ Segundo Alves (2008), um primeiro passo nesse sentido foi dado no governo de Arnon de Melo, quando a então primeira dama Leda Collor de Melo estabeleceu contato com a escola de serviço social de Niterói (RJ) com o intuito de fundar um curso de serviço social em Alagoas, no entanto como a escola não dispunha de meios para atender essa demanda, sugeriu-se a realização de um curso sobre introdução ao serviço social, que foi realizado em 1952, com duração de seis meses e ministrado pela professora da Escola de Serviço Social de Niterói (RJ), Hilda El Jaick.

²⁴ Costa *et al.* (2017) aponta que o grupo de pesquisa Serviço Social, Trabalho, Profissão e Políticas Sociais vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFAL realizou consulta documental no arquivo histórico da Arquidiocese de Maceió, no Arquivo Central da UFAL e no Acervo Documental da Faculdade de Serviço Social da UFAL, mas os registros acessados não trazem muitas informações sobre esse fato. O grupo levantou algumas hipóteses. Uma delas é a de que, apesar do anseio de estudantes e docentes da Escola de Serviço Social pela integração à UFAL, isso não era interessante naquele momento para a igreja, possivelmente porque ela cumpria os propósitos da Ação Católica no estado. Outra hipótese consiste no caráter doutrinário da formação, ou seja, pouco científico para os padrões universitários.

Segundo Santos e Costa (2017), dois fatores condicionaram o início do curso na UFAL. Um deles diz respeito às dificuldades financeiras enfrentadas pela Arquidiocese de Maceió para manter a Escola e o outro diz respeito à Reforma Universitária (Lei 5.540/68) que ocorreu em 1968, para a qual a Escola Padre Anchieta não estava preparada. De acordo com Santos e Costa (2017), a reforma estava assentada em dois pilares principais: o controle político das universidades públicas e a formação de mão de obra para a economia. Já Pereira (2007) aponta que a reforma é uma das expressões do reordenamento da educação operado pelo Estado com o propósito de adequá-la ao processo modernizador do país, pois reorganiza internamente a universidade numa lógica empresarial.

Um outro fator que pode ser apontado é o próprio isolamento da Escola, o que dificultava sua sobrevivência. Pereira (2007), aponta que na tentativa de manter os cursos, nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu um processo de laicização e posterior ingresso em instituições universitárias públicas das antigas Escolas, especialmente aquelas fundadas pela iniciativa confessional e localizadas na Região Nordeste. Esse era um movimento dado pela política educacional para o nível superior no período que, notadamente após a Reforma Universitária de 1968, buscou agregar e incorporar essas intuições à estrutura universitária.

Quando da incorporação do curso de serviço social à estrutura universitária da UFAL, vivenciava-se a primeira onda de ampliação da participação do empresariado na criação dos cursos no Brasil, o que condiz com a política educacional da ditadura e seu projeto modernizador. No caso específico de Alagoas, a despeito de suas dimensões territoriais e sociais, vivencia-se também a expansão dos cursos de serviço social massivamente inseridos no setor privado, no entanto, o processo de mercantilização da formação de serviço social no estado se localiza predominantemente na terceira onda desse movimento, quando os grandes grupos privados de educação superior passam a negociar na bolsa de valores e intensificam os processos de privatização, monopolização e desnacionalização da educação superior brasileira.

Isso não significa que o ensino superior privado não se fazia presente em Alagoas. Ele estava presente no estado desde os anos 1970, quando foram abertas a Faculdade de Formação de Professores de Penedo (hoje Faculdade Raimundo

Marinho - FRM²⁵) e o Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). No que se refere a oferta de cursos de serviço social, ambas as instituições ofertam o curso no estado. A FRM iniciou a oferta no ano de 2009, na capital, sendo a modalidade de ensino presencial. Até o momento, a instituição tem contrariado a tendência de fechamento ou de substituição dos cursos na modalidade presencial pela EaD, diferentemente do CESMAC, que iniciou a oferta do curso de serviço social na modalidade presencial em 2010, mas, após iniciar a oferta do curso na modalidade EaD, em 2020, deixou de abrir turmas na modalidade presencial.

A partir dos anos 2000, as instituições privadas aumentaram de forma exorbitante, sendo que a expansão do ensino superior não se diferencia do restante do país quanto a atuação dos grupos educacionais, o que significa que mesmo diante das especificidades do Estado, marcado pelo baixo desenvolvimento econômico, ele é considerado um espaço para o investimento do mercado da educação superior. Florêncio (2007, p. 114), destaca que:

[...] o investimento da burguesia de serviços educacionais se deu, em um primeiro momento, nas regiões onde havia maior concentração industrial e conseqüentemente, uma pressão maior dos empregadores por um novo tipo de trabalhador, mais adequado às mudanças no universo do trabalho, gerando maior demanda para qualificação. No entanto, devido à própria necessidade de expansão da burguesia de serviços educacionais, passou-se a investir, ao final da década de 1990, nos Estados nordestinos [...].

É justamente a partir dos anos 2000 que os cursos privados de serviço social começam a se espalhar em Alagoas. Sobre a ampliação dos cursos de serviço social de natureza privada no estado, é importante observar que “até o ano de 2005 a UFAL (polo Maceió) era a única instituição que ofertava o curso de serviço social em Alagoas” (Trindade; Monteiro, 2011, p. 7). Entretanto, com o passar dos anos, a participação das IES privadas na oferta de cursos de serviço social tornou-se avassaladora se comparada a oferta de vagas da UFAL, que se mantém como a única instituição pública do estado na oferta do curso de serviço social.

Em Alagoas, o primeiro curso de graduação em serviço social aberto em uma instituição privada laica ocorreu na Universidade Tiradentes (UNIT) em 2006, após

²⁵ A FRM é uma instituição de ensino privada que teve a particularidade de ser fundada em uma cidade do interior do estado, na cidade de Penedo (AL), em 1972, voltada à formação de professores. Hoje a instituição conta com duas unidades no estado, uma em Penedo (AL) e outra na capital.

47 anos da abertura do primeiro curso de serviço social no Estado, portanto de forma tardia se comparado à realidade de outros estados do Brasil. Conforme será possível perceber no próximo item, a fase expansionista do ensino superior privado no estado ganha força a partir dos anos 2000, priorizando, inicialmente, cursos como os de administração e direito, este também é o mais ofertado no país. Tal expansão ganha impulso com a aprovação da EaD.

A UNIT, atualmente Centro Universitário de Maceió (UNIMA), iniciou a oferta do curso de serviço social na modalidade presencial e, conforme o e-MEC, também foi autorizado o funcionamento na modalidade EaD no mesmo ano. Com base em Pereira (2012), o ano de 2006 é um marco da oferta dos cursos de serviço social na modalidade EaD no Brasil, pois foi neste ano que eles tiveram início no país. O curso presencial da UNIMA foi extinto oficialmente em 2021, assim como em todos os polos presenciais que a instituição mantinha no Brasil. No momento, mantém-se apenas a oferta do curso na modalidade EaD com os modelos online²⁶ e semipresencial²⁷.

Conforme expresso anteriormente, no Brasil, em 2007, ocorreu a reorganização administrativa de grandes grupos privados do ensino superior com a entrada de suas ações na bolsa de valores de São Paulo, que foi seguida dos processos de aquisição de outras instituições. Esse processo ocorreu com a então UNIT Maceió, comprada pelo grupo Afya em 2022. Conforme a Afya (2023), esta é uma marca que surgiu em 2019, em Nova Lima (MG), é uma companhia de capital aberto, com ações negociadas na bolsa de valores Nasdaq, nos Estados Unidos, desde 2019. Seu foco é a formação médica, por isso tem se dedicado a comprar IES com oferta nessa área. Conforme Mamona (2019), a Afya foi concebida pelo ex-ministro da fazenda Paulo Guedes, quando ele era sócio da Bozano Investimentos, da qual foi presidente até novembro de 2018. O próprio portal do grupo ressalta a importância de tal investimento, que ocorreu em 2016, pois foi graças à parceria com o fundo da Bozano que foi criada a holding NRE Educacional.

No mesmo ano em que a UNIT inicia a oferta do curso de serviço social, abre-se um curso de serviço social público no interior, mais precisamente na

²⁶ Conforme UNIT (2023), o conteúdo digital é disponibilizado no AVA e o aluno tem apoio de tutoria virtual especializada. O encontro presencial ocorre para realização de avaliações obrigatórias, bem como atividades de extensão curricularizadas.

²⁷ Conforme UNIT (2023), na modalidade EaD semipresencial, o conteúdo digital é disponibilizado no AVA e ocorre 1 encontro presencial semanal, onde os estudantes desenvolvem atividades práticas, realizam avaliações obrigatórias, bem como atividades de extensão curricularizadas.

Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, anteriormente polo Palmeira dos Índios, vinculada ao *Campus* Arapiraca da UFAL, em meio ao processo de interiorização das Universidades Federais. Conforme Coral (2016), a interiorização do ensino superior se deu como resultado da primeira fase do processo de expansão e interiorização das Universidades Federais e, a partir do segundo semestre de 2008, passou a se desenvolver por meio da adesão da UFAL ao REUNI. A autora destaca ainda que tal processo é contraditório, merecendo destaque os desafios relacionados à autonomia da universidade, que implementou tais processos a partir de contratos de gestão do REUNI, cuja marca é a expansão, porém, precária da universidade pública.

Para Coral (2016), o REUNI apresentou resultados quantitativos no que se refere ao número de universidades, matrículas, docentes e novas estruturas físicas, porém há muitas críticas ao processo de desenvolvimento, dentre as quais a autora destaca o orçamento limitado em relação às necessidades da expansão e condicionado a imposição de metas e prazos nos contratos de gestão entre o MEC e as IES; limitada participação nas decisões dos processos por parte de docentes, discentes e técnicos; avaliações com critérios predominantemente quantitativos, sem levar em conta, por exemplo, as particularidades de cada experiência de expansão e interiorização; a precária e/ou inexistente estrutura física para funcionamento dos cursos com qualidade e insuficiência de docentes e técnicos.

Diante dessas limitações, a implantação da formação profissional em serviço social da UFAL em Palmeira dos Índios (AL) ocorreu em meio a condições problemáticas, sendo uma das primeiras o fato de que os docentes, discentes e servidores administrativos foram instalados em um prédio precário cedido pela prefeitura da cidade e que não dispunham de funcionários operacionais, biblioteca, equipamentos ou qualquer outra condição necessária ao seu funcionamento (Coral, 2016). Três anos após sua implantação, o curso ainda vivenciava condições adversas, como a escassez de docentes, em que existia, por exemplo, a relação de 1 docente/25 alunos; falta de estrutura e espaços físico para reuniões, eventos, grupos temáticos e demais atividades que constituem a formação e ausência de transporte e auxílio financeiro, para a realização das atividades de pesquisa e extensão (Coral, 2016).

Mesmo com as precarizações expostas, especialmente no que se refere às condições de trabalho docente, o curso de serviço social em uma IFES no interior do

estado representa acesso a um ensino de qualidade para uma camada da população, que devido suas condições socioeconômicas, jamais ocupariam as cadeiras da UFAL.

Como podemos perceber, o ensino superior no Brasil é tido como um serviço em que segue um modelo orientado por incentivos à iniciativa privada e pela introdução de dinâmicas e mecanismos de mercado no setor público. Essas abordagens fazem parte das estratégias para superar os obstáculos ao processo de produção e reprodução do capital em tempos de crise. Nesta trama, principalmente, a partir do início dos anos 2000, os grupos empresariais do setor educacional intensificaram sua presença e, em busca de novos nichos de acumulação, passaram a investir nos estados do Nordeste.

Nesse contexto, são abertos diversos cursos de serviço social em Alagoas que são mantidos por IES que fazem parte dos maiores grupos empresariais de educação que atuam no país e no exterior, como é o caso da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), que em 2007 iniciou a oferta do curso de serviço social na modalidade EaD no Estado. Conforme histórico disponível no portal da instituição, ela foi fundada em 1972, por um grupo de empresários que se uniram para criar o Centro de Estudos de Londrina, assumindo e dando continuidade ao funcionamento do Colégio São Paulo, então mantido por uma congregação religiosa (UNOPAR, 2023). Em 2011 a UNOPAR foi comprada pela Kroton Educacional S.A, uma das marcas do grupo Cogna Educação.

Ainda em 2007, a Anhanguera Educacional passou a atuar na oferta do curso EaD de serviço social em Alagoas. A IES foi fundada em 1994 e em 2014 também passou a fazer parte do grupo Cogna. Atualmente, oferece cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, em diversas áreas do conhecimento. Esta foi a primeira IES privada do continente latino-americano a abrir seu capital.

Segundo Amorim (2020), a política educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990, que permitiu a comercialização da educação por parte de IES privadas, contribuiu para a intensificação dos negócios dos grupos empresariais de educação, em especial, para o então grupo Kroton. Para Soares (2018), esse grupo, que surgiu em 1966, em Belo Horizonte, com o curso pré-vestibular Pitágoras, é um dos elementos essenciais para que se possa entender o processo de financeirização do capital no Brasil. Sob a forma de sociedade anônima, o processo de financeirização no grupo se faz revelar por suas ações, como a

inserção e comercialização de ações na bolsa de valores, as fusões, aquisições, associação com outros grupos como a ocorrida ano de 2016 com o grupo a Estácio Participações S.A., dentre outros.

Seguindo a lógica de intensificação de negócios expresso por Amorim (2020), em 2008 são abertos mais seis cursos de serviço social em Alagoas, todos em instituições privadas e apenas um deles na modalidade presencial. Dentre essas IES, metade (Universidade Paulista - UNIP; Universidade Luterana do Brasil - ULBRA e Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI) fazem parte de grupos educacionais.

A UNIP já nasceu em um grupo empresarial, o Grupo Objetivo, que, de acordo com o portal do grupo, surgiu em 1965 como um curso preparatório para as faculdades de Medicina, na região central da cidade de São Paulo. Conforme o portal da UNIP, ela iniciou suas atividades em 1988, a partir do Instituto de Ensino de Engenharia Paulista, do Instituto de Odontologia Paulista e do Instituto Unificado Paulista, este foi autorizado a funcionar em 1972. A UNIP EaD está em funcionamento desde 2004 e funciona em duas modalidades: Flex²⁸ e digital²⁹. Em Alagoas o curso de serviço social é ofertado apenas na modalidade digital.

A ULBRA iniciou através da educação de base, quando a primeira escola foi fundada, em Canoas (RS), no ano de 1911. No ensino superior iniciou suas atividades com as Faculdades Canoenses, criadas em 1972. Foi reconhecida como universidade em 1989. A partir dos anos 80 passou a expandir para fora dos limites do Rio Grande do Sul, instalando então unidades em seis municípios do Norte e Centro-oeste do Brasil. A partir de 2003 passou a ofertar cursos de graduação na modalidade EaD e em 2008 o curso de serviço social na modalidade EaD passou a ser ofertado em Alagoas. Desde 2022 faz parte do grupo Rede Evolua Educação, que surgiu como uma escola em 1989 e, conforme o portal do grupo, desenvolveu o método de ensino mais inovador do mercado (Grupo Evolua, 2024).

A UNIASSELVI foi fundada em 1999, na cidade de Indaial (SC), como Associação Educacional Leonardo da Vinci, em 2000 tornou-se Faculdades Integradas do Vale do Itajaí, em 2004 foi reconhecida como universidade e tornou-se o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e em 2005, foi autorizada

²⁸ Mescla as modalidades EaD e presencial, com parte do curso ministrado em sala de aula.

²⁹ Utiliza diversas metodologias na modalidade EaD e o aluno tem liberdade para estudar *on-line* onde e quando quiser.

pelo MEC a oferecer cursos de graduação EaD (UNIASSELVI, [2023]a). Desde 2016, a instituição é mantida pelo grupo Vitru que, em 2020, tornou-se a primeira empresa catarinense de capital aberto na bolsa de valores em Nova Iorque, Nasdaq (VITRU, 2024). Esse grupo também atua no estado através da UNICESUMAR, que iniciou a oferta de curso de serviço social em Alagoas em 2014.

As demais IES que abriram curso de serviço social no estado em 2008 foram a Universidade Santo Amaro (UNISA), o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e o Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (IESC).

A UNISA, conforme o portal da instituição, nasceu em 1968 como Faculdade de Santo Amaro, na zona sul da cidade de São Paulo, com os cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, Física e Medicina. Em 1994, tornou-se universidade. Em 2005 transmitiu sua primeira aula via satélite, marcando a oferta de cursos em EaD.

A UNIGRAN surgiu na década de 1970 na região da Grande Dourados, com a denominação de Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados e tornou-se, em 1998, Centro Universitário. As primeiras experiências no ensino a distância surgiram em 2002 com a criação da Coordenadoria de Ensino à Distância e a oferta de uma disciplina de dependência do curso de direito, sendo credenciada pelo MEC em 2005. Apesar de constar como ativo no portal e-MEC, não foi localizado polo de apoio EaD da instituição em Alagoas e, de acordo com e-mail encaminhado pela coordenação do curso de serviço social em novembro de 2023, a instituição não possui alunos neste curso. Dessa forma consideramos o curso inativo.

No que se refere ao curso na modalidade presencial, este foi o primeiro curso privado presencial de serviço social que foi aberto em uma cidade do interior do estado, em Arapiraca (AL). O curso foi aberto no IESC, uma instituição que era administrada por pessoas de famílias tradicionais e que possuem ligação com a política e a economia da região. Mesmo constando como ativo no portal e-MEC o instituto não se encontra mais em atividade.

No que diz respeito ao IESC e as demais IES presentes no agreste de Alagoas (CESMAC, Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael - CESAMA, Faculdade São Tomás de Aquino - FACESTA), Coral (2016) identifica uma determinação do ensino privado no Estado que diz respeito ao tipo de relações desse setor com as administrações municipais, o que realça, segundo a autora, as características das relações sociais de tipo populistas, clientelistas e coronelistas tão

presentes no semiárido alagoano e que são marcadas pela concentração de poder político, econômico e educacional.

Como se pode perceber até aqui, a expansão dos cursos de serviço social via setor privado é uma realidade que se agrava ano após ano em Alagoas. Dessa forma, em 2009, mais dois cursos de serviço social são abertos no estado, um na modalidade presencial (na FRM) e mais um na modalidade EaD (no Centro Universitário Claretiano). Este teve início em 1970, com a criação da Faculdade de Educação Física (CLARETIANO, 2021). Apesar de ainda manter polos EaD no estado, não oferta mais o curso de serviço social, extinto em 2019.

No ano seguinte, 2010, foram abertos mais três cursos privados, dois cursos de serviço social na modalidade EaD e um na presencial. Nesta modalidade, conforme dito anteriormente, foi aberto no CESMAC. Esta instituição, criada em 1973, foi reconhecida em âmbito estadual em 1974, em 2006 passou a ser o Centro Universitário Cesmac, em 2012 passou a integrar o conjunto das IES vinculadas ao MEC e em 2019 foi autorizada de forma definitiva para a oferta de cursos EaD³⁰ (CESMAC, 2023a). Pode-se dizer que a instituição teve um ingresso tardio na oferta de cursos na modalidade EaD, comparado às demais instituições aqui caracterizadas, que iniciaram a oferta de EaD no início dos anos 2000, algumas até antes do Decreto nº 5.622/2005.

Na modalidade EaD, foram abertos, em 2010, cursos na Universidade Estácio de Sá (UNESA) e na Universidade de Salvador (UNIFACS), que também fazem parte de grandes grupos educacionais.

Conforme informações do portal da instituição, a UNESA foi fundada em 1970 pelo magistrado João Uchôa Cavalcanti Netto, na Zona Norte do Rio de Janeiro (RJ), através da Faculdade de Direito Estácio de Sá. Em 1988, conquista o *status* de universidade, sendo ampliada pelo Brasil a partir da década de 1990. Em 2007 abre o capital na Bolsa de Valores. Em 2009, começa a oferecer cursos na modalidade digital. A Universidade é controlada pelo grupo Yduqs (até 2019 o nome da marca era Estácio), um dos maiores grupos educacionais do Brasil e que foi idealizado pelo dono da IES (Estácio, s.d). O grupo também oferta o curso em Alagoas através da Universidade Estácio de Ribeirão Preto, que iniciou a oferta do curso de serviço social no ano de 2011, na modalidade EaD. O portal da instituição não disponibiliza informações sobre seu histórico. Naquele ano, apenas essas IES abriram cursos de

³⁰ Em 2018 a IES teve reconhecimento provisório para a oferta de EaD.

serviço social no estado e por três anos nenhum novo curso foi aberto.

Ainda em 2010, foi aberto o curso na UNIFACS. Conforme Wikipédia (2023), a UNIFACS foi fundada como Escola de Administração de Empresas da Bahia em 1972, tornou-se Faculdade Salvador em 1980 e em 1997 passou a ser universidade. Em 2010 foi adquirida pela Laureate International Universities, uma rede global de instituições acadêmicas privadas, criada em 1998 e sediada em Baltimore, Maryland, nos Estados Unidos, mas que em 2022 foi adquirida pelo grupo Ânima Educação. De acordo com o portal do grupo, consiste em um “ecossistema de aprendizagem que trabalha fortemente a conexão entre nossos alunos, nossos professores, o mercado de trabalho e a comunidade do nosso entorno” (Ânima, 2019). Também faz parte do grupo a Universidade Sul de Santa Catarina (UNISUL), que passou a ofertar o curso de serviço social na modalidade EaD em Alagoas em 2014.

Conforme UNISUL (2023), a instituição nasceu em 1964 em Tubarão (SC) com a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina e foi reconhecida como universidade em 1989, passando a se transformar em Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Em 2002 foi credenciada para cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade EaD e em 2005 criou o *Campus* Universitário Unisul Virtual, para realizar a gestão do ensino virtual. Desde 2015 a instituição integra o grupo Ânima Educação. Apesar de constar como ativo no e-MEC, a instituição não conta com polos EaD no estado de Alagoas, por isso considera-se o curso inativo.

Além da UNISUL, em 2014 mais duas instituições abriram o curso na modalidade EaD (Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL e UNICESUMAR) e um foi aberto na modalidade presencial na Universidade Maurício de Nassau Maceió (UNINASSAU Maceió). Todas as instituições que abriram curso naquele ano fazem parte, atualmente, de grupos educacionais.

Conforme Cruzeiro do Sul Educação (2024), a história da UNICSUL teve início em 1965 com o Colégio Cruzeiro do Sul. Em 1972 foi fundada a Faculdade Cruzeiro do Sul com a oferta dos cursos de administração e contabilidade. Em 1993 torna-se universidade, na mesma década iniciou as primeiras pesquisas em EaD. Em 2012 foi credenciada para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e o grupo Cruzeiro do Sul, mantenedora da IES, ingressou no Fundo de Investimentos Britânico Actis, do qual saiu em 2017, mesmo ano em que ingressou no Fundo Soberano de Cingapura. O grupo tem investido, ao longo dos anos, na

aquisição de IES e colégios em vários estados do país, sendo por isso considerado um dos maiores grupos de educação do Brasil. Sua atuação é em todos os níveis de ensino. A instituição oferta ainda as Unidades Virtuais de Relacionamento (UVRs), que permitem que pessoas residentes em cidades que não possuem polos EaD da Cruzeiro do Sul Educacional possam se matricular em seus cursos. Nestas unidades os estudantes têm aulas *on-line* síncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e podem contar com o contato com o professor e o tutor da disciplina via *web* conferências e *chat day*, as provas e atividades também são *on-line* e caso ocorra a necessidade de estágios e outras atividades presenciais, elas podem ocorrer em locais previamente definidos pela área acadêmica.

A UNICESUMAR, de acordo com o portal da instituição, é a primeira universidade particular de Maringá (PR). Teve início no ano de 1990 como Faculdade Integrada de Maringá. Em 2001, tornou-se centro universitário e em 2020 foi reconhecida como universidade. Desde 2022, a instituição faz parte do grupo Vitru, que também detém a UNIASSELVI.

Conforme UNINASSAU ([s.d.]), a Maurício de Nassau surgiu no Recife, tendo como antecedente a Faculdade Maurício de Nassau, que foi reconhecida como tal em 2003. No ano de 2008 passou a fazer parte do Grupo Ser Educacional. Em 2012, foi credenciada como centro universitário. O curso de serviço social iniciou nesta instituição na modalidade presencial em 2014, no entanto, no portal da instituição não foi localizado o curso nessa modalidade, sendo ofertado apenas na modalidade EaD nos polos de Arapiraca (AL) e Maceió. Conforme UNIFAEL ([s.d.]), o Ser Educacional foi fundado em 2003, no Recife, e é líder nas Regiões Nordeste e Norte em alunos matriculados.

No ano de 2015 mais quatro cursos são abertos no estado, dois deles presenciais (na Faculdade Alagoana de Administração - FAA e no Centro Universitário Mário Pontes Jucá - UMJ) e dois EaD (no Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN e no Centro Universitário Internacional - UNINTER). O curso da FAA foi extinto em 2020 e os demais cursos mantêm-se ativos. A FAA é uma instituição alagoana mantida pela Associação de Ensino Superior de Alagoas, entidade que fez seu ingresso na educação superior, instalando-se em Maceió, a partir de 1995, com a oferta de cursos de graduação (FAA, 2024)³¹.

³¹ Ao acessar a aba sobre os cursos EaD no portal da FAA o site é direcionado para o portal da UNIP. Conforme o portal da UNIP, a FAA faz parte do programa SUA FACULDADE, que, conforme UNIP

De acordo com UMJ (2023a), essa é mais uma instituição alagoana que nasceu por iniciativa da Fundação Alagoana de Pesquisa, Educação e Cultura, em 1996. Em 1999 obteve autorização para o credenciamento do Centro de Educação Tecnológica de Alagoas, desde então passou a oferecer cursos técnicos de nível médio. Em 2002, foi credenciada como Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT) pelo MEC, passando a oferecer cursos de graduação. Em 2020, foi credenciada como Centro Universitário Mário Pontes Jucá (UMJ) pelo governo federal. Além do curso presencial, a instituição passou a ofertar, desde 2023, o curso de serviço social na modalidade EaD.

A UNIPLAN, conforme o portal da instituição, nasceu a partir da iniciativa da Sociedade Objetivo de Ensino Superior (SOES), atualmente Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES) de Goiânia, que ingressou na educação superior em 1985. Em 1996, a SOES buscou o credenciamento do Centro de Ensino Superior Unificado de Brasília e, em 2005, a partir do credenciamento como Centro Universitário, passou a ser denominado de Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN).

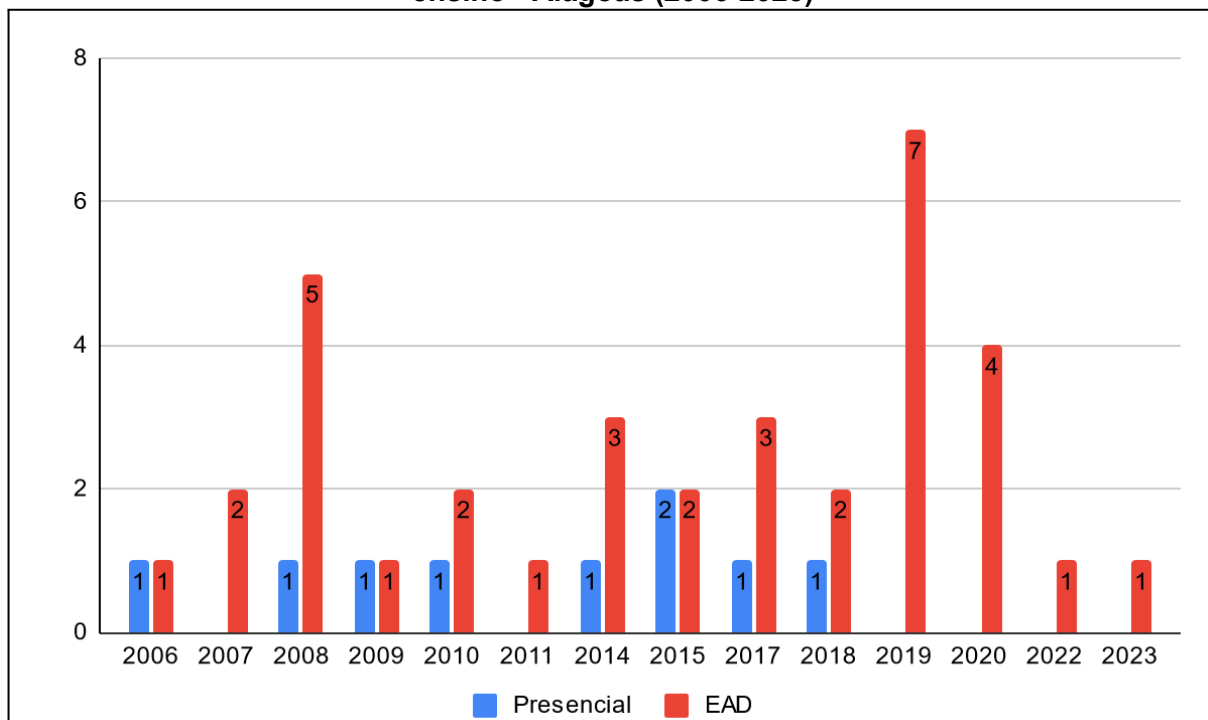
Conforme o portal da UNINTER (2024), em 1996 foi criado o Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão por Wilson Picler para ofertar cursos de pós-graduação. Em 2000, é criada a Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), com a finalidade de ofertar cursos de graduação. No ano de 2002, inicia-se a oferta de cursos tecnológicos com a criação da Faculdade Tecnologia de Curitiba (FATEC). Em 2003, a FACINTER e a FATEC lançam os primeiros cursos na modalidade EaD. Em 2012, surge o Centro Universitário Internacional (UNINTER) a partir da fusão da FACINTER e FATEC. Hoje conta com polos ativos no Brasil e no exterior.

O histórico de abertura dos cursos de serviço social foi organizado na forma do gráfico 7, no qual consta a evolução da abertura dos cursos privados de graduação em serviço social por modalidade de ensino em Alagoas. De acordo com os dados, no período de 10 anos (2006-2015) foram abertos 24 cursos de serviço social, sendo a maioria deles na modalidade EaD (71%). Esse também foi o período com maior abertura de cursos na modalidade presencial, sendo responsável pela abertura de 78% de todos os cursos presenciais privados de serviço social iniciados

(2022) concede desconto (bolsa) nas mensalidades de ingressantes nos diversos campi ou polos das faculdades integrantes do grupo.

até o momento em Alagoas.

Gráfico 7 - Evolução dos novos cursos privados de serviço social por modalidade de ensino - Alagoas (2006-2023)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados dos cadastros das Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados no MEC (2023).

Ainda de acordo com o gráfico 7, no período de 2006-2015 a criação de cursos de serviço social no estado foi mais constante e apresentou relevância quanto a abertura de cursos na modalidade presencial, com 7 cursos, já no período de 2016-2023 (8 anos) apenas 2 cursos foram abertos nessa modalidade, além disso, verifica-se uma tendência relevante de retração dos cursos na modalidade presencial, uma vez que, foram extintos os cursos presenciais de serviço social da FAA (em 2020), da UNIT (em 2022) e da Pitágoras (em 2022), sendo que ainda os cursos no CESMAC e Maurício de Nassau foram substituídos pela modalidade EaD e do IESC encontram-se fora de atividade.

A lógica concorrencial da racionalidade neoliberal vem sufocando os cursos presenciais, tendo em vista que é uma concorrência desleal, uma vez que, os cursos presenciais necessitam de maiores investimentos para seu funcionamento, portanto, necessitam cobrar maiores mensalidades dos estudantes. Enquanto isso, na EaD, é possível rebaixar as mensalidades cada vez mais, sendo uma estratégia dos grandes grupos empresariais para manter sua captação de alunos-clientes, assim

como revela Hopper (2024). A esse respeito, em Alagoas, no segundo semestre de 2023, um curso presencial de serviço social custava entre R\$ 370,00 a R\$ R\$ 1.153,00 reais, enquanto na EaD custava geralmente R\$ 150,00, sendo identificadas promoções com as primeiras mensalidades gratuitas ou no valor médio de R\$ 50,00 reais. As mensalidades do curso de serviço social na EaD variaram entre R\$ 99,99 a R\$ 359,00 (este último apresenta esse valor, pois é ofertado em uma modalidade de combo com um curso de inglês)³².

Seguindo o percurso das IES privadas em Alagoas, em 2017 foram abertos mais três cursos na modalidade EaD e um na modalidade presencial. Esse foi aberto na Faculdade Pitágoras de Maceió, mas, conforme o e-MEC foi extinto em 2022. Atualmente, a instituição assumiu a marca Anhanguera, que pertence a Kroton, uma das marcas do grupo Cogna.

No que se refere aos cursos EaD, um deles foi aberto no Centro Universitário INTA (UNINTA) que, conforme o portal da instituição, é uma instituição confessional criada em 1999 pela Associação Igreja Adventista Missionária, na cidade de Sobral (CE), como Instituto Superior de Teologia Aplicada. No âmbito da graduação, iniciou suas atividades com o curso de teologia no ano de 2003. No ano de 2007, foi autorizado o curso de serviço social na modalidade presencial e na modalidade EaD em 2017, mesmo ano em que o curso passou a ser ofertado pela instituição em Alagoas.

Os outros dois cursos na modalidade EaD, abertos em 2017, foram na Faculdade Dom Pedro II e no Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST). Conforme os respectivos portais das instituições, a primeira surgiu em 2005 na Bahia com dois cursos: administração e licenciatura em letras com inglês. Já a segunda foi fundada em 2001 na cidade de Lages (SC) e em 2016 implantou o seu programa de EaD (UNIFACVEST, 2024).

No ano seguinte, foram abertos mais três cursos no estado, dois EaD e um presencial. Na modalidade presencial foi aberto na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB) em Arapiraca (AL). Conforme o portal da instituição, a UNIRB foi criada em 2002. Em Arapiraca (AL) a instituição teve início em 2017, a partir da aquisição do CESAMA, assim como consta em Brasil (2017). Conforme o e-MEC, o Centro Universitário UNIRB iniciou também a oferta do curso na modalidade EaD no ano de 2019 nas cidades de Arapiraca (AL) e Maceió.

³² Dados obtidos nos portais digitais das IES privadas.

Os cursos na modalidade EaD foram abertos no Centro Universitário Ingá (UNINGÁ) e no Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). O curso da UNINGÁ encontra-se inativo por ausência de polos de apoio no estado. Esta instituição foi fundada em Maringá (PR), sendo credenciada pelo MEC em 1999 (UNINGÁ, 2023). Já na UNIFAVENI, o curso ainda se encontra ativo.

Conforme FAVENI (2022), esta instituição, com sede no município de Guarulhos (SP), foi fundada em 2002 como Faculdade de Tecnologia Eniac, em 2017 foi credenciada como Centro Universitário Eniac, em 2018 foi credenciada para a oferta de EaD e em 2019 passou a se chamar Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). A mantenedora da instituição (Grupo Faveni) mantém ainda as Faculdades Dom Alberto, Futura, FARESE, FACIBA e a FLEMING (UNIFAVENI, 2023).

Desde 2018, nenhum curso de serviço social na modalidade presencial foi iniciado no Estado. Com base em Amorim (2020), o mundo virtual adentra na produção e na socialização do conhecimento para que os interesses do capital financeiro sejam atingidos, sendo que este ambiente é potencializado pelo ensino a distância. Como resultado tem-se a diminuição dos custos com a educação superior.

No ano seguinte, 2019, tem-se a ascensão ao poder da extrema-direita e um projeto de educação que aprofunda o desmonte da educação pública e se utiliza de um discurso pretensamente cristão e ancorado no negacionismo e anticientificismo para alimentar um governo autoritário e autocrático, que representa não um distanciamento, mas uma das faces do sistema capitalista dependente para as autoras Accioly, Silva e Silva (2023). Com tal perspectiva, foram empreendidos verdadeiros ataques à universidade pública, não só através da manipulação da opinião pública, mas também através de cortes e contingenciamentos de verbas e do questionamento da universidade pública.

Nessa trama, o ano de 2019 foi o recordista em aberturas de cursos privados de serviço social no estado, com sete cursos abertos na modalidade EaD e nas seguintes IES: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Centro Universitário FAEL (UNIFAEL), Centro Universitário Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (UNIBTA), Centro Universitário UNIRB, Centro Universitário Ateneu (UniATENEU), Faculdade Dom Alberto (FDA) e Centro Universitário Cidade Verde (UNICV).

O número elevado de abertura de novos cursos pode ser justificado também pela aceleração do crescimento dos grupos privados neste ano, em meio ao anúncio

pelo MEC de um corte de 30% nos orçamentos das Universidades Federais, pois, conforme Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - CONTEE (2019) *apud* Amorim (2020), após o anúncio dos cortes as ações dos maiores grupos educacionais atuantes no mercado brasileiro dispararam.

De acordo com o portal da UMESP, a instituição é vinculada à Igreja Metodista e foi implantada em São Bernardo do Campo (SP) em 1938, com a Faculdade de Teologia. Em 1997, tornou-se universidade (UMESP, 2024). Ainda na UMESP existe a autorização para funcionamento de um curso de licenciatura em serviço social na modalidade EaD, mas que ainda não foi iniciado.

A UNIFAEL surgiu a partir da iniciativa do médico Luiz Carlos Borges da Silveira que fundou, em 1998, em parceria com alguns empresários, o Centro Técnico Educacional Superior da Lapa (PR) (CETES). No ano de 2000, o CETES passa a se chamar Centro Universitário UNIFAEL, no ano de 2004, ingressou no ensino a distância e desde 2022 faz parte do grupo Ser Educacional.

Os portais da UNIBTA, da UniATENEU e da FDA não apresentam um maior detalhamento sobre o histórico das instituições. No caso do UNIBTA, o portal informa que ele foi fundado em 2001 “[...] com o objetivo de ser um centro de excelência em educação superior nas áreas de tecnologia e gestão” (UNIBTA, 2024). O Centro Universitário Ateneu nasceu na cidade de Fortaleza no ano de 2004, iniciando a oferta de cursos de graduação com ciências contábeis e administração, e no ano de 2017 foi credenciada para a oferta de cursos EaD (UNIATENEU, 2022a). Já a FDA faz parte do Grupo Educacional Faveni e iniciou suas atividades em 2003 na cidade de Santa Cruz do Sul (RS) (Dom Alberto, 2023).

A UNICV iniciou suas atividades em 2005 como Faculdade Cidade Verde na cidade de Maringá (PR). Em 2018, foi credenciada como Centro Universitário Cidade Verde (UNICV, 2023a). No que se refere a UNIRB, que também abriu o curso em 2019, seu histórico já foi apresentado anteriormente.

Em 2020, foram abertos os cursos à distância no CESMAC, no Centro Universitário UniDom-Bosco (UNIDOM-BOSCO), na Faculdade Prominas de Montes Claros (PROMINAS) e na Faculdade Impacto. O histórico do CESMAC já foi apresentado em parágrafos anteriores.

O UNIDOM-BOSCO faz parte do Grupo Dom Bosco, criado em 1960, e enquanto instituição de ensino superior foi credenciada em 2000 como Faculdade Dom Bosco, no ano de 2014 teve o credenciamento dos polos EaD da instituição e

em 2017 passou a ser Centro Universitário (Krysna Tecnologia, 2022).

Conforme PROMINAS (2021), a faculdade, que atua na educação superior há mais de 20 anos no ensino presencial e a distância, possui sede e foro na cidade de Ipatinga (MG). A faculdade iniciou suas atividades em 2005 com o nome Sistema de Ensino Superior do Norte de Minas Ltda Siesunm. Em 2014, sofreu alteração contratual passando a ser Faculdades Verde Norte – Favenorte Eireli. No ano de 2018 mudou sua gestão para o Instituto Prominas Serviços Educacionais Ltda – Me, e dedica-se também a ofertar cursos na modalidade EaD. Em 2019, passa a ser Faculdade Prominas de Montes Claros (PROMINAS). Os cursos presenciais são oferecidos nas regiões do Norte de Minas, região metropolitana de Belo Horizonte e Vale do Aço em Minas Gerais.

O portal da Faculdade Impacto não disponibiliza muitas informações sobre a criação da mesma, mas conforme o portal E-MEC (MEC, 2023), é possível perceber que se trata de uma instituição alagoana e que sua atuação no ensino superior foi iniciada a poucos anos, pois foi credenciada para a oferta de ensino superior em 2019. Conforme o portal da instituição, a mais de 40 décadas o impacto já atuava no estado como cursinho pré-vestibular.

Como vimos na seção anterior, ocorreu uma queda do número de matrículas no ano de 2020 em todo o Brasil, possivelmente como reflexo do período de pandemia da COVID-19 e das medidas recomendadas para contenção da disseminação do vírus. Diante desse quadro, em 2021 não foram abertos novos cursos de serviço social e nos dois anos seguintes foram abertos dois cursos de serviço social na modalidade EaD, um em cada ano. Em 2022 o curso foi aberto na Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana (FAESF/UNEF). Esta instituição foi credenciada pelo MEC em 2002 e em 2018 iniciou a oferta de cursos na modalidade EaD (UNEF, 2024). No ano de 2023 foi aberto o curso EaD na UMJ, que já ofertava o curso presencial.

O histórico de abertura de cursos de serviço social em Alagoas comprova a capacidade de expansão e intensificação dos negócios das IES privadas, marcadamente inseridas em grandes grupos empresariais que possuem exorbitante capacidade de investir em todo o Estado a partir de seus polos EaD. O maior nicho de mercado da educação no processo de mercantilização do serviço social no Estado é a EaD, entendida como um nicho de mercado de grande potencial pelos grupos e analistas de mercado.

Como vimos na seção anterior, a formação dos grandes grupos empresariais no setor educacional foi favorecida pela abertura no mercado de ações das instituições, o que possibilitou o crescimento do capital das empresas e a compra de IES pelo país. Tal movimento é característico da fase atual de expansão da educação superior no país, cuja marca é a financeirização do setor educacional.

O resgate histórico aqui apresentado demonstra o forte processo de expansão dos cursos de serviço social no estado, em meio ao processo de transformação da educação superior em mercadoria no capitalismo. A partir dele, percebem-se algumas tendências presentes na expansão da oferta do curso de serviço social em Alagoas, dentre as quais a abertura de vários cursos em IES que estão sob a responsabilidade do mesmo grupo empresarial; a prevalência por instituições privadas não-universitárias e originárias de outros estados da federação, com predomínio de IES originada do eixo Sul/Sudeste; preferência pela modalidade de ensino EaD na oferta dos cursos e forte concentração na formação privada lucrativa, tendo em vista que a maior parte das IES são privadas com fins lucrativos. Além disso, esse histórico direciona o entendimento para o item seguinte, que se propõe a caracterizar a expansão dos cursos na realidade atual de intensificação do processo de mercantilização da educação superior no Brasil.

4.3 A graduação em serviço social em Alagoas no período de 2016-2023 e o processo de intensificação da mercantilização do ensino superior

A expansão da mercantilização do ensino superior em Alagoas é um fenômeno que não pode ser compreendido sem que se remeta às determinações sociais e históricas da sociedade alagoana. Essa se desenvolve a partir do estabelecimento do modelo econômico colonial brasileiro, que se baseava na monocultura da cana-de-açúcar, latifúndios e utilização de mão de obra escrava, inicialmente a indígena e a partir do século XVII pelo povo negro (Coral, 2016).

Para Coral (2016), os processos de independência e Proclamação da República brasileira não alteraram as características econômicas e sociais de Alagoas. Para Florêncio (2007), foi somente com o fim do trabalho escravo que se iniciou no Estado a industrialização no processo de obtenção do açúcar. No entanto, a mudança ocorreu somente na forma de exploração, mantendo-se a estrutura

anterior. Isso significa que a paisagem modificada pela monocultura da cana-de-açúcar e os escravos, agora homens “livres como os pássaros” (Marx, 1996b, p. 343), permaneciam presos à atividade do corte da cana e sem possibilidade de outra atividade (Florêncio, 2007).

Com base em Florêncio (2007), por décadas, Alagoas, assim como a Região Nordeste de um modo geral, não acompanhou a industrialização brasileira, concentrada na região Centro-Sul. O que se destacava no estado foi o papel da política na manutenção do poder das elites, em especial da canavieira, sendo que a cultura da cana-de-açúcar marca de forma particular e significativa este Estado. Dela derivam e se desenvolvem relações no âmbito político, econômico e cultural e o domínio advindo da relação de poder e exploração das oligarquias canavieiras e agroindustriais.

Coral (2016, p. 92) segue caminho semelhante e afirma que a formação sócio-histórica de Alagoas é particular e marcada [...] por traços de mandonismo político, de dominação pela violência, de relações de apadrinhamento, de uma elite que imprime a submissão e a subalternidade às demais categorias sociais existentes [...]”. De acordo com a autora, essas marcas ainda estampam os ambientes públicos e privados e as relações sociais no cotidiano da população e os latifúndios e a violência persistiram como base das relações sociais.

Tais condições são necessárias para compreender a complexidade e contradição da sociedade alagoana, a qual se encontra na periferia do país e onde se “[...] perpetua relações de concentração de privilégio nas mãos de poucas famílias, a resistência e a permanência de relações econômicas com métodos atrasados em relação ao desenvolvimento das forças produtivas” (Florêncio, p. 63). A realidade alagoana, como toda formação histórica capitalista, condensa relações desiguais entre classes e, devido sua formação social e histórica, apresenta, de acordo com Florêncio (2007, p. 62):

[...] relações sociais baseadas na concessão de privilégios, concentração de terras e de renda acima até da já alta concentração brasileira, conflitos políticos, dominação econômica que se vale de dominação política (e vice-versa), continuidade do modelo de monocultura agrícola e relações trabalhistas desumanas.

Com base em Coral (2016), a dinâmica agrária influenciou as relações políticas, sociais e culturais, afetando o modo de vida da população alagoana, que

diante das características sociais e naturais (como às condições climáticas presentes no semiárido, onde à escassez de água, e por conseguinte, de alimentos, impactam na saúde, trabalho, educação, higiene e saneamento da população) estão ligadas às restrições econômicas e as condições precárias de realização da reprodução social. Assim, o cenário das terras alagoanas é de permanente e grande desigualdades social e econômica, que se fazem notar, por exemplo, no fato do estado apresentar um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, ficando em 2021 apenas à frente do Maranhão, estado com o qual Alagoas tem revezado a derradeira posição nos últimos anos.

Em meio a essa dinâmica, o financiamento público federal, as políticas e programas sociais, com os quais a população guarda uma relação de dependência, ganham peso importante em Alagoas. No que diz respeito aos programas sociais, Florêncio (2007) destaca que Alagoas é um dos estados cuja população mais depende das transferências do programa Bolsa Família, por exemplo, e que esses recursos, apesar de não interferirem na lógica capitalista (nem é sua intenção), como também acabar gerando dependência política aos grupos que lhes concedem esse benefício, movimentam o comércio e o setor de serviços, tanto é que esse setor é o que mais absorve a força de trabalho alagoana com 31% dos 578.837 empregados reportados em 2022 (Sebrae, 2022). A realidade do Estado também determina a instalação de uma rede de filantropia e de instituições privadas em diversas áreas como saúde, educação, habitação, para serviços de abastecimento de água etc. (Coral, 2016).

Nesta trama, a educação apresentou pouca importância para a formação dos trabalhadores, pois demorou a ser reconhecida e necessária à reprodução ampliada do capital em Alagoas, diferentemente do analfabetismo que, para Florêncio (2007), era uma forma de manutenção da exploração da mão-de-obra pela indústria canavieira. Para a autora, a redução dos índices de analfabetismo está muito mais relacionada ao desenvolvimento humano, do que, pelas características da base produtiva alagoana, ao desenvolvimento produtivo. Dessa forma, a educação se torna um privilégio de poucos, sendo que a história do ensino superior alagoano possui forte relação com as tradições locais e, no seu desenvolvimento, apresenta atraso em responder de forma imediata às mudanças em nível nacional (Florêncio, 2007).

Sobre o ensino superior em Alagoas, de acordo com Florêncio (2007), ele se dá no início do século XX, já de forma tardia, a partir de iniciativas privadas e como exigência das classes mais abastadas, mesmo que não ligadas às elites econômicas. Até aquele momento, quem tinha acesso ao ensino superior eram os filhos dos senhores de engenho mais abastados, que iam estudar fora do estado, não demandando oferta de ensino superior em Alagoas. Mas a não oferta do ensino superior no estado não se limitava à falta de interesse, perpassa a própria realidade econômica, política, cultural e social vivenciada nessa unidade da federação.

Segundo a autora, experiências no sentido do ensino superior já existiam com o Seminário Diocesano, criado em 1902, considerado de nível superior pela natureza do conhecimento veiculado, e a Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, uma instituição particular criada em 1916 e mais próxima do ensino profissional. Experiências duradouras só teriam início em 1931, consolidando-se na década de 1950. Antes disso, Florêncio (2007) retrata que ocorreram diversas tentativas de implementar faculdades em Maceió, as quais possuíam como preferência cursos de elite e insistência no curso de agronomia. Conforme a autora, as experiências nesse sentido foram: a Academia de Direito (em 1918); a Academia de Agronomia (em 1924); a Faculdade de Direito de Alagoas (em 1931); a Faculdade de Odontologia e Farmácia e a Escola de Agronomia e Comércio de Alagoas (ambas em 1932) e a Academia de Odontologia e Farmácia e a Escola de Agronomia de Alagoas (ambas em 1935).

Conforme Florêncio (2007), devido à falta de rigor e seriedade com a educação, apenas a Faculdade de Direito, que “parecia ter melhor influência” (Verçosa, 1997 *apud* Florêncio, 2007, p. 79) se consolidou, vindo a ser integrada à UFAL em 1961. Para a autora, a história do ensino superior em Alagoas é marcada por favorecimentos na abertura e manutenção das instituições, como o fato do Estado conceder subsídios para as instituições que surgiram antes da criação da UFAL³³. Como um exemplo da influência pessoal e política da elite local no ensino superior naquele período, a autora cita a criação da Faculdade de Medicina, em 1950, que não só recebeu apoio político na cessão de prédios para seu funcionamento, como também as boas relações dos seus médicos fundadores garantiram que a abertura, credenciamento e reconhecimento de cursos ocorresse

³³ Com exceção da Faculdade de Filosofia, criada em 1950, por um grupo de instituições privadas.

rapidamente, assim como a criação da Sociedade Mantenedora e da Faculdade, que ocorreu no mesmo dia.

Ao longo da década de 1950 foram criadas ainda a Faculdade de Ciências Econômicas (em 1954); a Faculdade de Engenharia e a Faculdade de Odontologia de Alagoas (ambas em 1955); a Faculdade de Odontologia de Maceió (em 1956) e a Escola de Serviço Social Padre Anchieta (em 1957). Apesar do crescimento do ensino superior, é necessário demarcar que as instituições sofriam com insuficiência econômica para se manter, tendo em vista que no estado a parcela da população capaz de custear esse nível de ensino, a classe média, também era limitada, como também era escassa a própria oferta do ensino secundário (Florêncio, 2007).

Outro aspecto do favorecimento das instituições que é citado pela autora, diz respeito à manutenção de cursos mal avaliados e por inúmeros casos de denúncias sem encaminhamentos, o que demonstra uma das faces da influência exercida pelas elites na economia e na política da região. Dessa forma, a autora revela que não ocorre uma modernização, mas sim uma adequação aos novos tempos e a perpetuação de uma ordem arcaica para os padrões de desenvolvimento capitalistas, tendo em vista que as instituições de ensino eram funcionais para manter o prestígio das elites, “tanto pela iniciativa como pelo significado social de ser catedrático” (Florêncio, 2007, p. 81).

De modo geral, a expansão do ensino superior em Alagoas guarda semelhanças com a vivenciada no Brasil, em que o setor privado tem presença constante e intensa, pois responde à lógica de expansão do capital. Todavia, no Brasil, a expansão do setor privado já se fazia sentir desde a ditadura militar, concentrada, especialmente, nas Regiões Central e Sul do país. Em Alagoas, ao contrário, até o final da década de 1990, mais especificamente até 1998, as IES públicas eram dominantes em relação ao número das privadas, com 5 IES públicas e 4 privadas (Florêncio, 2007).

Sobre as IES públicas, destacam-se a UFAL, criada em 1961, cuja aprovação ocorreu em tempo recorde devido a concessão de favores mobilizados pelo prestígio político decorrente de sua instalação (Florêncio, 2007); a Universidade Estadual de Ciências de Saúde de Alagoas (UNCISAL), criada em 1970, como resultado do crescimento da demanda de alunos pelo nível superior e consequente formação de uma demanda reprimida, notadamente, no curso de medicina, onde ocorre a pressão dos excedentes insatisfeitos com a não possibilidade de matrícula de todos

os aprovados em 1968, contrariando a prática que ocorria até então; em 1971, na cidade de Arapiraca (AL), foi aberta a Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), posteriormente Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNASA), hoje Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), expandida em 1990 para Santana do Ipanema (AL) e Maceió. Todas elas estão em atividade atualmente³⁴.

Desta feita, durante os anos 1990, a realidade demonstra um quadro incipiente de instituições privadas, realidade que vai mudando ao longo dos anos, especialmente, a partir de 2002, quando a expansão das IES privadas é acelerada nas terras alagoanas.

Florêncio (2007) afirma que devido ao fraco desenvolvimento capitalista local, o mercado alagoano não oferece todas as condições adequadas para o sucesso do investimento do mercado da educação superior. Nessa medida, o investimento externo ocorre apenas quando outros campos mais interessantes para investir se esgotam e quando algumas IES privadas locais apresentam bons resultados. Outro elemento trazido pela autora são as mudanças nas condições legais (como a instituição de subsídios através do PROUNI e FIES) e subjetivas (crença na necessidade e a importância do ensino superior para a empregabilidade).

É possível perceber que, com base em Florêncio (2007), a fase expansionista do ensino superior privado em Alagoas ganha corpo nos governos Cardoso e Lula, tanto é que nesses governos o ensino superior privado cresceu acima da média nacional. A autora atribui tal característica ao fato de que o Nordeste se torna, ao fim da fase expansionista ocorrida após a promulgação da LDBEN de 1996, um espaço de possibilidades para o mercado educacional. Para a autora, em Alagoas o mercado da educação superior encontra menor dificuldade legal em abrir instituições e um espaço pouco explorado (possivelmente pelo desenvolvimento tardio do ensino superior na região), além disso, vivencia-se a estagnação do setor público e a consolidação da ideologia da formação como necessidade de crescimento econômico e pessoal.

Segundo Florêncio (2007), apesar da base produtiva e industrial da sociedade alagoana, por estar assentada na agroindústria canavieira, não requer de modo

³⁴ Em Alagoas, tem-se ainda a atuação de mais uma instituição pública na oferta do ensino superior, trata-se do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), criado em 2008, como resultado da junção entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet/AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS). O Cefet é originário da Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1909 com cursos profissionalizantes, e a Agrotécnica de Satuba implantada em 1911 para oferta de cursos técnicos da área agrícola.

significativo um contingente de trabalhadores com alta qualificação, na atual etapa de concorrência capitalista o ramo busca diversificar sua produção e investir em outros setores para se manter na concorrência e aumentar sua produtividade, mas, como cada vez mais o aumento da produção está relacionado ao investimento em capital constante e na redução de gastos com capital variável, gerando redução dos postos de trabalho e elevando a concorrência pelo emprego, ocorre o reforço da ideologia do capital humano, o qual exige que a força de trabalho se capacite cada vez mais, desenhando o espaço para a expansão do ensino privado. Não só isso, a autora afirma que:

[...] não há em Alagoas crescimento no setor produtivo, e a oferta de emprego se concentra especialmente nas áreas de comércio e serviços. Esse fato, mesmo sendo uma especificidade local, segue a tendência do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações capitalistas desenvolvidas no Brasil e, especialmente, no Nordeste. Ao mesmo tempo em que a ciência e a tecnologia são incorporadas ao setor produtivo, é necessário trabalho improdutivo, no qual profissionais de comunicação e administração são cada vez mais necessários para a sobrevivência de uma indústria ou empresa no mercado. E ao mesmo tempo em que grande parte da produção de bens de consumo e o desenvolvimento tecnológico se concentram em outras regiões brasileiras ou, especialmente, em países centrais, nas regiões periféricas há uma expansão ainda maior do setor de serviços, cada vez mais inter-relacionada com o setor produtivo (Florêncio, 2007, p. 123).

Nesse panorama, a expansão do ensino superior privado alagoano apresenta algumas tendências, dentre as quais Florêncio (2007) destaca o investimento das instituições de ensino em áreas de capacitação voltadas para a formação de um trabalhador que atenda aos requisitos da lógica toyotista (polivalente, com visão de mercado e capaz de desempenhar várias funções), donde se destaca cursos como o de administração, que capacitam as pessoas a exercerem diversas funções. Estes cursos também condizem com o perfil do setor de serviços, no qual os trabalhadores alagoanos possuem mais espaço de inserção profissional³⁵.

O investimento das instituições de ensino privadas em áreas voltadas para a formação de um trabalhador mais adequado ao setor de serviços é evidenciada na tabela 2, pois os maiores cursos de graduação presenciais de Alagoas são

³⁵ Conforme Sebrae (2022), dos 578.837 empregados reportados em 2022, 31% encontram-se no setor de serviços, 30% na administração pública e 19% na indústria. Estes são os setores que mais empregam os alagoanos.

predominantemente ofertados em IES privadas, apenas os cursos de pedagogia, biologia formação de professor, sistemas de informação e letras formação de professor são prioritariamente ofertados em IES de natureza pública, sendo que este último é oferecido unicamente em IES públicas.

Tabela 2 - Graduações na modalidade presencial com maior número de cursos por categoria administrativa das IES - Alagoas (2022)

Nome do curso	Total	Pública	(%)	Privada	(%)
Direito	28	9	32	19	68
Pedagogia	22	10	45	12	55
Administração	21	3	14	18	86
Contabilidade	17	5	29	12	71
Enfermagem	17	3	18	14	82
Engenharia civil	13	4	31	9	69
Biologia formação de professor	12	10	83	2	17
Fisioterapia	11	2	18	9	89
Letras português formação de professor	11	11	100	0	0
Nutrição	10	1	10	9	90
Psicologia	10	2	20	8	80
Sistemas de informação	10	4	40	6	60
Engenharia de produção	9	2	22	7	78
Odontologia	9	1	11	8	89
Educação física	8	1	12,5	7	87,5
Serviço Social	7	2	29	5	71
Arquitetura e urbanismo	7	2	29	5	71
Educação física formação de professor	7	2	29	5	71
Farmácia	7	1	14	6	86
Total	236	75	32	161	68

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Conforme a tabela 2, 68% das graduações presenciais com maior oferta de cursos em Alagoas estão inseridas em IES privadas. No que diz respeito ao curso de serviço social, apenas 2 dos 7 cursos presenciais são oferecidos por uma instituição pública, a UFAL. Este curso ocupa a 11ª posição em termos de número de oferta de

cursos, juntamente com os cursos de graduação de arquitetura e urbanismo, farmácia e educação física formação de professor, cada um com 7 cursos.

Outra tendência trazida por Florêncio (2007), é a concentração da oferta no turno noturno, o que indica que o público dessa educação está empregado ou em busca de trabalho. Além desta, temos mais uma tendência, que se relaciona ao perfil da expansão dos cursos de serviço social, trata-se da redução da educação à esfera do ensino, notadamente, ao ensino a distância, assim como a realidade do Brasil. Na atualidade, o EaD concentra a maior parte dos cursos de ensino superior do estado, pois dos 275 cursos de graduação nas mais diversas áreas o total de 66% (181) deles são ofertados na EaD, enquanto a modalidade presencial concentra apenas 34% (94) dos cursos (Brasil, 2023).

Sobre a tendência da expansão do ensino superior privado em Alagoas ocorrer predominantemente na modalidade EaD, um dado revelador se refere à distribuição dos cursos nessa modalidade no estado. Apesar do curso de serviço social não aparecer na modalidade presencial entre os dez maiores cursos de graduação, ele se destaca na modalidade EaD na segunda posição em termos de oferta de cursos em 2022, com 43 cursos, ficando ao lado dos cursos de administração e contabilidade, que possuem forte direcionamento empresarial, e atrás apenas do curso de pedagogia que oferta 57 cursos.

Tabela 3 - Número de cursos, matrículas, ingressos e concluintes dos cinco principais cursos EaD - Alagoas (2022)

Nome do curso	Número de cursos	Número de Matrículas	Número de Ingressantes	Número de Concluintes
Pedagogia	57	9.619	5.801	1.810
Serviço Social	43	2.030	1.280	212
Administração	43	3.107	2.137	151
Contabilidade	43	1.846	1.168	169
Gestão de pessoas	41	1.759	1.427	262
Total	227	18.361	11.813	2.604

Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Ao analisarmos mais detalhadamente as cinco graduações com maior quantitativo de cursos na modalidade EaD, percebe-se que nenhum curso é público. Essa é uma realidade de quase a totalidade dos cursos ofertados na modalidade EaD nesse estado e no país. O abismo entre o quantitativo de cursos privados na

modalidade presencial e na EaD talvez possa ser explicado, entre outras causas, pela necessidade, cada vez maior, das IES privadas EaD de se manterem no mercado; fazendo com que a cada ano lancem novos “produtos”, que inclusive não tenham diretriz curricular estabelecida, assim como expressa Trindade (2023). No que diz respeito ao curso de serviço social, em 2022, nos 43 cursos EaD, o total de 2.030 estudantes fizeram matrícula, mas apenas 63% deles ingressaram no curso e um número bem menor (10%) concluiu o curso naquele ano, assim como demonstra a tabela 3.

Constata-se sobre o ensino privado em Alagoas, presencial ou EaD, que os cursos ofertados são aqueles que requerem investimentos relativamente baixos, promovidos por instituições que mantêm uma estrutura mínima necessária para apenas realizar as atividades de ensino. Assim, predominam os cursos de administração, de educação, serviço social, contabilidade, direito etc.

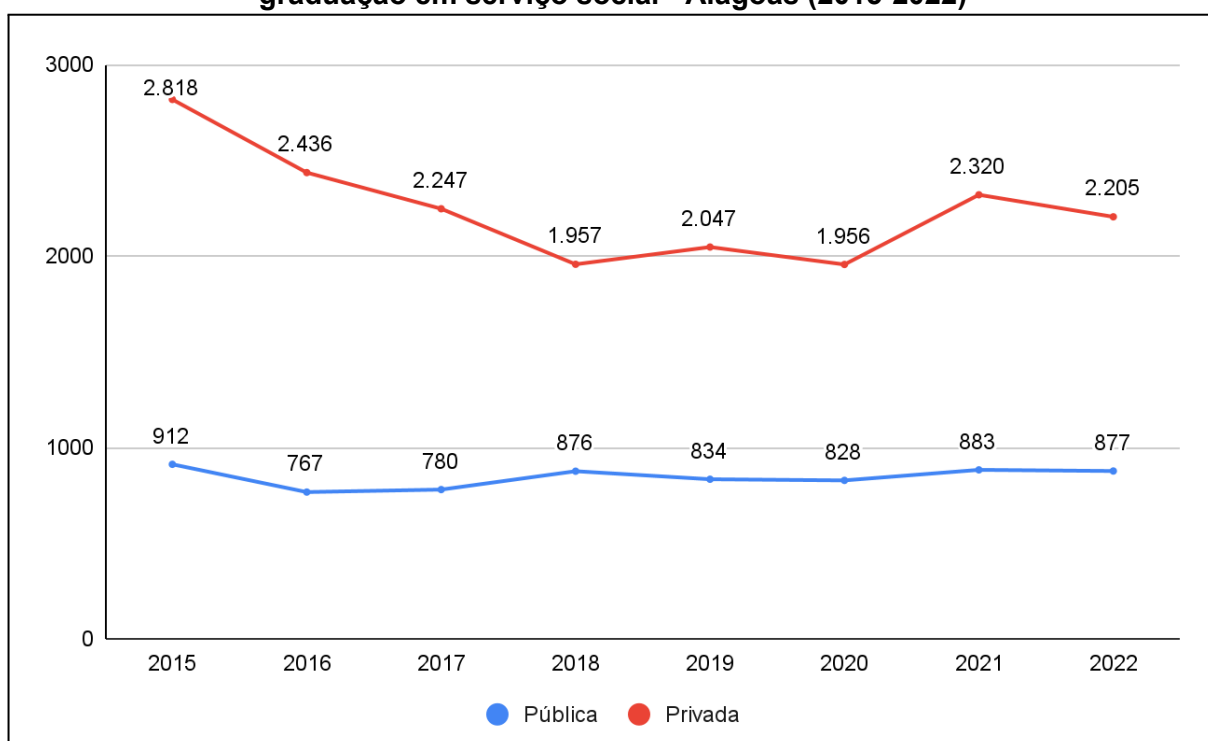
Essa é a moldura que contribui na compreensão do processo de mercantilização do serviço social a partir de 2006 em Alagoas, que atravessa a formação profissional e vem sendo realizado, em sua maioria, por instituições privadas lucrativas e, preferencialmente, via o ensino EaD. Tal cenário de privatização da educação vincula-se ao processo de reconfiguração das relações entre o setor público e o privado em que a agenda dos governos brasileiros têm sido seguir, desde os anos 1990, as orientações dos organismos internacionais e que ganham impulso com os programas criados pelo governo federal, voltados para a expansão e a interiorização do ensino superior a partir dos anos 2000.

A partir de 2015, as sinopses estatísticas da graduação passaram a apresentar dados dos cursos por unidades da federação. Com tais dados, pode-se perceber, como demonstra o gráfico 8, a supremacia do privado na oferta de cursos de serviço social em Alagoas. Tal supremacia já foi maior em 2015, com o setor privado responsável por 75,5% das matrículas no curso de serviço social naquele ano, e vem se reduzindo em virtude de uma queda no número de matrículas no setor no período de 2017- 2020 e em 2021. Ainda assim, em 2022 o setor privado condensa a maior parcela do número de matrículas no curso, sendo responsável por 71,5% das matrículas no ano em questão.

Ainda com base no gráfico 8, é possível perceber que as matrículas no setor público têm mantido uma constância, mesmo diante da pandemia. Como possíveis causas da redução no número de matrículas no setor privado podemos afirmar o

contexto da pandemia, pois, em meio a ela e as medidas necessárias para a contenção da disseminação do vírus, a educação como um todo sofreu diversas situações de evasão de estudantes e, no caso específico de Alagoas, outra causa possível pode ser o processo de retração da oferta na modalidade presencial privada, pois, como vimos no item anterior, 6 cursos de serviço social ofertados por IES privadas na modalidade presencial foram extintos, substituídos por cursos na modalidade EaD ou estão inativos.

Gráfico 8 - Evolução do número de matrículas públicas e privadas no curso de graduação em serviço social - Alagoas (2015-2022)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Apesar das sinopses do ensino superior não apresentarem dados dos anos anteriores, é possível perceber essa retração dos cursos presenciais a partir do histórico apresentado no item anterior e nos dados dos censos da educação superior de 2021 e 2022, percebe-se que as matrículas em cursos presenciais privados caíram 17%, passando de 210 em 2021 para 175 em 2022, enquanto na modalidade EaD tiveram um aumento de 6%, passando de 1.907 em 2021 para 2.030 em 2022 (Brasil, 2023).

Pode-se dizer que a mercantilização da educação superior, em sua fase mais recente, passa a ser qualificada pelas determinações do processo de

financeirização, em que os grupos empresariais se constituem em verdadeiros monopólios. Tal processo não possui apenas um lado econômico, mas também interliga um lado ideológico para dar sustentação e garantias ao processo de acumulação.

Nessa direção, Freitas (2018) ratifica a formulação de uma reforma da educação, nomeada pelo autor de “reforma empresarial da educação”, que tem na “nova direita” sua consolidação e cuja categoria central é a privatização. Segundo o autor, essa “nova direita” se estruturou no Brasil desde a redemocratização dos anos 1980 e ressurgiu mais recentemente, sendo evidenciada por alguns marcos como o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016.

Baseando-se em Accioly, Silva e Silva (2023), tal direita não possui uma identidade fixa, condensa vários sujeitos (militares, instituições religiosas, aparelhos privados da extrema direita), e se reorganiza em contraposição às vitórias das lutas sociais na Constituinte, que incorporou uma série de direitos, os quais foram entendidos como ameaças aos lucros dos grandes proprietários e malvistas pelos conservadores e reacionários da sociedade.

Em 2016, assumiu o comando do executivo federal Michel Temer (2016-2018) implementando várias medidas que impactam na educação superior brasileira. Uma delas diz respeito à política de austeridade fiscal adotada supostamente em resposta à crise econômica que impactou o país a partir de 2014 e implementada pela Emenda Constitucional do Teto dos Gatos (nº 95/2016), que limita os investimentos públicos para os próximos 20 anos e, dessa forma, limita o tamanho do Estado e aprofunda o baixo investimento público de modo geral. A partir dessa medida, ocorreu a redução das verbas das instituições de ensino, especialmente, as federais. Tal Emenda atinge, sobretudo, aqueles que mais dependem das políticas e serviços públicos, o que aumenta ainda mais a desigualdade.

Em seu governo, foram aprovadas ainda a desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas com a reforma de 2017; a liberação da terceirização para atividades-fim com a Lei da Terceirização e, na educação, a reforma do ensino médio e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o ensino superior, emitiu a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que amplia

para até 40% o oferecimento de disciplinas a distância nos cursos presenciais, excetuando os cursos da área de saúde e engenharias (Brasil, 2018)³⁶.

Lampert (2020) identifica dois fatores essenciais que alavancaram o *impeachment*, definido como golpe pelo autor. O primeiro seria encontrar formas de blindar uma velha casta política das investigações de corrupção, assegurando inclusive proteção de alvos estratégicos que, se investigados, poderiam comprometer politicamente o andamento das contrarreformas que seguiram. O segundo seria para implementar unilateralmente, por vias legais, as teses do programa “Ponte para o Futuro”, lançado pelo então vice-presidente, que não eram aceitas pela presidenta.

Porém, tal golpe não se esgota na esfera política, Lampert (2020) aponta que essa trama se soma às condições históricas da crise estrutural do capital, alavancada em 2008 nos Estados Unidos, que provocou efeito no circuito do capital financeiro, sendo que esse efeito também repercutiu na organização da sociedade brasileira, colocando em destaque os impactos do capitalismo para os países periféricos como o Brasil, onde se revela o esgotamento da conciliação de classes, representada, principalmente, pelo neodesenvolvimentismo realizado dentro dos governos petistas.

Partindo desse ponto de vista, o autor argumenta que o golpe de 2016 representa um ato de força, pautado na contrarrevolução neoliberal, para assegurar à classe dominante o controle do Estado e, assim, permitir a implementação e imposição do seu projeto societário, manifesto na aprovação da EC 95, na reforma trabalhista, na reforma da previdência, no pacote de privatizações, entre outras³⁷. Ao mesmo tempo, promover a redução do Estado e o crescimento do setor privado, justificando como uma via para assumir a organização da vida social, alinhada ao neoliberalismo como alternativa de projeto societário.

Podemos afirmar que o governo de Temer apresentou tendências de desregulamentação do ensino superior que serão continuadas e acentuadas no governo de seu sucessor, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Este aprofundou o processo de mercantilização do ensino superior e as dificuldades enfrentadas pelas IES públicas no Brasil.

³⁶ No governo Bolsonaro a regra foi modificada e ficaram de fora dessa possibilidade apenas os cursos de medicina.

³⁷ As duas primeiras foram aprovadas ainda no governo Temer e as demais no governo seguinte.

Em resumo, o golpe engendrou mudanças na superestrutura da sociedade reconfigurando as relações sociais, de trabalho, de produção, entre outras, mas mantendo a estrutura econômica intacta, que por sua vez, encontra no neoliberalismo condições para se fortalecer e se robustecer (Lampert, 2020). Os efeitos do golpe ainda abriram precedentes para a ascensão de um governo caracterizado como de ultradireita que reverberou numa polarização da sociedade entre “nós” e “eles”.

Leher e Santos (2023) caracterizam o movimento mais recente de extrema-direita, destacam que a partir de 2014 ocorreu o seu fortalecimento e que ela encontrou em Jair Bolsonaro seu representante do bloco no poder. Os autores enfatizam que essa eleição ocorre em meio a um contexto marcado por crises sucessivas, incluindo as disposições ideológicas dos principais aparelhos privados de hegemonia empresariais e frações burguesas dominantes, o lava-jatismo, a prisão do então candidato Lula da Silva, a unidade do bloco no poder no segundo turno das eleições de 2018 e a efetivação do golpe de 2016. Tais acontecimentos conferiram cada vez mais importância à extrema-direita.

Lamosa (2020, p. 18) retrata que para a educação o golpe desferido em 2016 foi “a porta para a realização do mais amplo conjunto de contrarreformas na educação nos últimos anos, desde o estrangulamento orçamentário, até as mudanças produzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira”. De acordo com o autor, o golpe trata-se da estratégia para recalibrar a formação dos trabalhadores, ajustando-os aos processos de uberização do trabalho, que demandam conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da fundação de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe.

Nessa medida, para Leher e Soares (2023), a educação no bolsonarismo é um acontecimento particular que vai se conectar com segmentos da extrema-direita militar, do fundamentalismo religioso, de grupos econômicos contrários aos direitos humanos, trabalhistas e sociais, da burguesia e dos aparelhos privados de hegemonia. Não é novidade a intervenção, direta ou indireta, da burguesia na educação, influenciando as políticas educacionais no sentido dos interesses de sua classe. Lamosa (2020) apresenta que nos últimos trinta anos duas frentes liberais de ação da classe dominante estiveram em disputa na educação brasileira: a frente social-liberal, dirigida pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), e a

frente liberal ultraconservadora, “que tem no Escola Sem Partido uma ideologia que unifica essa frente que se expande no mundo e no Brasil, sobretudo a partir da crise de 2008” (Lamosa, 2020, p. 14).

Para Herdade (2020), o movimento TPE é a organização que sistematiza e difunde no país a contrarreforma mundial da educação. Nele têm assento frações da burguesia nacional representada por bancos e empresas, que também tem lugar no executivo brasileiro. Rodrigues (2020) destaca o papel que o TPE teve durante a pandemia, diante do vazio de articulação do MEC com redes estaduais e municipais o movimento direcionou os maiores debates sobre políticas públicas educacionais e assumiu a tarefa de construção e efetivação de um projeto de unidade nacional em parceria com o CNE, ou seja, foi protagonista nas respostas efetivas do campo da educação, sendo suas ações gestadas pela burguesia que o compõe³⁸.

No governo Bolsonaro, as disputas entre a frente social-liberal e a frente liberal ultraconservadora permaneceram. Com base em Lamosa (2020), a primeira se distancia da segunda na defesa das pautas como a militarização das escolas, a defesa do projeto Escola sem Partido ou denúncias contra “ideologia de gênero” e outras iniciativas que fazem parte das estratégias negacionistas, obscurantistas e ultraconservadoras dos adeptos da guerra cultural que direcionou a educação desde 2019. Esta combina, métodos específicos como:

[...] uso deliberado de mentiras; negacionismo e anti-intelectualismo; doutrinas esotéricas e “teorias” conspiratórias (tão criticadas por Umberto Eco); agressões e ameaças; destruição de livros (vide Fundação Palmares); interdição da presença da esquerda nas reitorias das universidades e na direção de órgãos culturais e combate aos críticos do negacionismo nos órgãos ambientais, científicos e de saúde; antirrepublicanismo; combate ao secularismo da vida social e à laicidade; enfrentamento à liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento (Leher e Soares, 2023, p. 19-20).

Leher e Soares (2023) afirmam que a guerra cultural se manifesta nos métodos de gestão, nas ideias e atos administrativos, bem como nas manifestações públicas. Sobre esse último aspecto, ainda no período de campanha eleitoral, o presidencialista direcionava em suas palavras ataques às universidades públicas, entendida como lugar de doutrinação ideológica e política. Tais ataques priorizavam

³⁸ Faz parte do TPE, por exemplo, a Fundação Roberto Marinho.

os cursos de ciências humanas, entendidos como o espaço privilegiado da dita doutrinação.

Esses ataques demonstram o caráter da destruição que é a marca deste governo, perceptível também pela direção genocida assumida diante da pandemia, definida como “gripezinha” que vitima apenas os mais fracos. Dentre as posturas genocidas assumidas na pandemia, Leher e Soares (2023) destacam: o atraso na compra de vacinas, estímulo a população não se vacinar, celebração da propagação do vírus com o intuito da imunidade de rebanho, defesa de kit de medicamentos não comprovados para a COVID-19, desqualificação das vacinas e do uso de equipamentos proteção individual como máscaras faciais, atuação contra o distanciamento social etc.

Como demonstram os autores citados, a violência do governo foi especialmente radical nas áreas “culturais” (setores da educação, cultura, arte, ciência e tecnologia), contra os tidos como dotados de uma natureza humana inferior (negros, nordestinos, camponeses, LGBTs, comunistas, etc.) e contra a esquerda, o dito marxismo cultural, a vida laica e secular, os artistas degenerados e os que resistem ao projeto de purificação cristão e de melhoramento do *ethos* neoliberal extremo dos indivíduos.

Como um exemplo da guerra cultural, na tentativa de combater a chamada “ideologia de gênero” e marxismo cultural, Accioly, Silva e Silva (2023) trazem que ainda nos primeiros cem dias do governo, foram implementadas medidas autoritárias e sem respaldo científico, uma delas diz respeito a comissão instituída para inspecionar os temas da prova do ENEM que fizessem abordagens “ideológicas”.

Nos anos do governo Bolsonaro os questionamentos a autonomia das universidades, marcadamente das federais, e a interferência à liberdade de cátedra foram constantes, sendo perseguidos “[...] professores que desenvolvem um ensino crítico por meio de movimentos conservadores como o ‘Escola Sem Partido’, ou mesmo com uso direto do aparato repressivo policial e judiciário” (Tricontinental, 2021, p. 31).

É de se notar, com base em Leher e Soares (2023), que todos os quatro ministros da educação e cultura, que assumiram a pasta durante o governo Bolsonaro, operaram na agenda de direita e como operados na guerra cultural, propugnando dentre outras coisas que estudantes gravassem as aulas para identificar professores de esquerda; nomeação ideológica de reitores; a

universidade deve ser reservadas para uma elite intelectual; contingenciamento do orçamento das Universidades Federais rebeldes e que fazem balbúrdia; disseminação de mentiras como a de que as Universidades Federais tinham laboratórios de drogas e plantações de maconha; desconstrução da imagem de professores; militarização das escolas públicas, entre outras.

Como podemos perceber, a interferência nas IFES ocorreu de diversas formas, uma delas, sem dúvida, foi nas nomeações dos reitores das instituições, indicando diversos nomes que não participaram do processo decisório ou que não foram os mais votados no pleito, ferindo, assim, a autonomia das universidades e a democracia.

É importante destacar que, para a manutenção do poder, tal governo se reveste de um invólucro moral e religioso, mobilizando disposições de pensamento que moldam o senso comum, uma vez que, enunciados de autoridade, além de representar o grupo social do qual fazem parte, têm peso social e remetem ao conjunto da população, assim como expressa Florêncio (2007). Além disso, fortalecem o seu projeto de poder que se harmoniza com outros projetos de poder: “militar, da bancada evangélica e da extrema-direita, guardando, sempre, íntima associação com os horizontes pretendidos pelas frações burguesas dominantes” (Leher; Soares, 2023, p. 30).

Conforme Leher (2020), a *autocracia burguesa* própria do capitalismo dependente assume novas configurações ultradireitistas. No caso brasileiro, recupera e contextualiza o ideário fascista. O autor destaca que diante do viés ultraconservador dado pela força parlamentar (bancada evangélica, bancada da bala, bancada do gado) e por Bolsonaro como presidente da república, o grande capital vai se fazer representar por forças que não coadunam com suas concepções de mundo. Nas palavras de Leher (2020, p. 9):

Não é algo novo na história, o grande capital se faz representar por forças que, muitas vezes, não se coadunam com suas concepções abstratas de mundo, mas que podem ser funcionais para destruir os trabalhadores e suas organizações, possibilitando, com isso, meios excepcionais de acumulação. O fascismo mostra, contudo, que, obtendo um grau de poder extremo, estes não se submetem de modo dócil aos seus patrocinadores econômicos.

Assim sendo, baseando-se em Accioly, Silva e Silva (2023), de modo deliberado e sistemático a guerra cultural voltou-se para a destruição das instituições públicas laicas, seculares e assentadas nos complexos (e contraditórios) valores democráticos do Iluminismo e da Revolução Francesa. Nessa direção, o governo demoliu a estrutura criada para tentar viabilizar uma democracia participativa ao extinguir diversos conselhos que integravam a Política Nacional de Participação Social³⁹.

Para Accioly, Silva e Silva (2023), porém, um dos maiores ataques deste governo, foi o impedimento de cursar o ensino superior, pois, diante da pandemia de COVID-19 e da situação de abandono das escolas públicas, foi impossível que muitos estudantes realizassem a prova do ENEM. Os reflexos do descaso com a educação vêm sendo percebidos através das quedas nos números de inscrições e estudantes que vêm realizando as provas do ENEM nos últimos anos.

O ingresso no ensino superior deve ser acompanhado da permanência. No caso do Brasil, as instituições públicas federais de ensino recebem orçamento específico para as ações da assistência estudantil. No entanto, diante da depreciação do ensino superior público, especialmente, com a política de austeridade fiscal adotada, não só a assistência estudantil, mas as IES como um todo sofreram nos últimos anos, inclusive com ameaça de fechamento em virtude da impossibilidade de recursos para manutenção do seu funcionamento.

Em Alagoas, as instituições estaduais já não recebem grandes investimentos e, desde a instituição do teto dos gastos, as instituições federais de ensino também vêm apresentando dificuldades em arcar com seus compromissos financeiros, seja com o pagamento das empresas terceirizadas de segurança e limpeza, seja com a manutenção de equipamentos, laboratórios e os programas de assistência estudantil. Em nota divulgada pela Pró-Reitoria de Gestão Institucional (PROGINST) da UFAL, a instituição expõe as dificuldades para manutenção e funcionamento da universidade diante de mais um bloqueio oriundo da política de contenção dos gastos, onde a UFAL já acumulava 12 milhões de perdas orçamentárias e por meio do Decreto nº11.216/2022 impõe-se mais uma limitação na autorização para empenho, sendo retido da instituição o valor de quase R\$ 4,8 milhões.

³⁹ Foi extinto, por exemplo, o Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais.

Os cortes orçamentários da educação foram amplamente utilizados ao longo do governo Bolsonaro, conforme Exame (2022), esse foi o governo que mais fez cortes no MEC e no Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) desde 1999, ano mais recente em que há dados no sistema federal. Os cortes, mascarados de bloqueios ou contingenciamentos, foram feitos por meio de decreto presidencial e cancelavam parte dos recursos já previstos pelo orçamento anual, o que afeta diretamente o funcionamento das IFES, bem como impedem uma política de assistência estudantil ou de expansão de vagas públicas, deixando um espaço ainda mais largo para atuação dos grandes grupos empresariais da educação e das instituições educacionais privadas. Exame (2022) revela que nos últimos quatro anos o MEC teve 20% de suas verbas cortadas e o MCT 44%.

Ao mesmo tempo em que as universidades públicas passavam por uma forte crise orçamentária, criada pelo próprio Estado, emerge uma proposta de alternativa que possibilita a “autonomia” financeira das IES a partir da parceria público-privada, trata-se do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE). Para Lampert (2020), o FUTURE-SE descentraliza a gestão pública para o campo econômico, trazendo como consequência a ampliação da operacionalização estratégica do capital do setor privado para o setor público estatal. Tal proposta foi rejeitada por várias Universidades Federais, na UFAL foi rejeitada pelo Conselho Universitário por unanimidade. Leher e Soares (2023, p. 25) expõem o que o governo pretendia com o projeto:

[...] consolidar, de um só golpe, dois grandes movimentos da guerra cultural: o financiamento por meio de suposta captação de recursos nas empresas (acentuando o papel educador do capital) e a refuncionalização das instituições universitárias como agência de empreendedorismo, afastando-as da tradição universitária de produção de conhecimento original e de buscar soluções para os grandes problemas nacionais e dos povos.

Percebe-se, a partir disso, que tal projeto se pauta numa concepção neoliberal em que se acredita que os métodos que funcionam para o mercado, ou na rede privada, irão funcionar com as IES públicas.

Dada a sucessão de acontecimentos, discursos e ações tomadas no governo Bolsonaro, frutos de um posicionamento ideológico, evidencia-se um quadro de precarização do ensino público e favorecimento do privado, agravado pela Pandemia

de COVID-19, que veio aprofundar os quadros já existentes de evasão das classes sociais menos favorecidas das IES públicas e a privatização do ensino superior. Tal conjuntura foi favorecida pela política do governo que não produziu respostas sistemáticas para o problema, ao contrário, como afirma Leher e Soares (2023), uma das posturas mais fortes sobre o governo na pandemia foi o esforço para que as escolas não conseguissem universalizar o acesso à internet, citando como exemplo o veto do presidente ao uso dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) para essa finalidade.

É neste vasto contraditório que a formação em serviço social demonstra progressiva elevação em Alagoas. Nesse Estado, conforme consta no quadro 1, o maior número de matrículas, ingressantes e concluintes são sempre privados no período analisado. É possível perceber que, como reflexo da pandemia e da redução nos investimentos dos programas que transferem recursos do fundo público para IES privadas (como o FIES), no ano de 2022 em relação ao ano de 2016, o setor privado apresentou queda de 10,5% nos números de matrículas e de 125% no número de concluintes, mas apresentou aumento de 41% nos números de ingressantes. Isso significa que a procura por cursos de serviço social privados permaneceu.

Mesmo com a redução do FIES, em Alagoas o percentual de estudantes que concluíram seus cursos de graduação em IES privadas com uso de algum tipo de financiamento em 2022 foi representativo, com 33% (4.338) dos estudantes que concluíram seus cursos de graduação naquele ano. O financiamento estudantil se destaca no processo de mercantilização da educação superior como um dos principais mecanismos da privatização, pois se utilizam do fundo público para financiamento do ensino superior privado. Conforme Brasil (2023), a maioria dos estudantes que fizeram uso de financiamento estudantil em Alagoas (69%) utilizou de outros financiamentos⁴⁰, 16% utilizaram o PROUNI Integral, 14% do FIES e 1% do PROUNI Parcial. As mulheres também se destacam no uso de financiamento com 64% dos concluintes que utilizaram algum tipo de financiamento estudantil.

No que diz respeito ao setor público, ao se comparar o ano de 2022 com o ano de 2016, percebe-se que ocorreu um aumento de 14% no número de matrículas

⁴⁰ Outros financiamentos incluem alunos que utilizam financiamento estudantil reembolsável e não reembolsável do governo estadual, municipal, administrado pela IES, administrado por entidades externas à IES e por outras entidades.

no curso de serviço social em Alagoas e os números de ingressantes permanecem quase idênticos ao início do período analisado, o que surpreende nesse setor são os números de concluintes, que apresentaram quedas exorbitantes. A esse respeito, é possível perceber no quadro 1 que, nos anos de pandemia, a queda no número de concluintes foi acentuada, pois em comparação a 2016 ocorreu uma redução de 149% em 2021 e de 95% em 2022.

Quando se associa tais dados com os ataques às Universidades Federais como os advindos do congelamento dos investimentos para a educação, que representaram redução dos recursos para as universidades, dentre eles os destinados à assistência estudantil, com o contexto da pandemia, agravada pelas ações e discursos do governo federal, evidencia-se o descompasso entre ingresso, permanência e conclusão nos cursos, como o que vem ocorrendo com o curso de serviço social público a partir da análise dos dados no período de 2016-2022.

Quadro 1 - Evolução no número de matrículas, ingressantes e concluintes no curso de graduação em serviço social - Alagoas (2016-2022)

Ano	Matrículas		Ingressantes		Concluintes	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2016	767	2.436	198	953	117	543
2017	780	2.247	182	1.030	135	524
2018	876	1.957	187	1.088	76	272
2019	834	2.047	196	958	115	277
2020	828	1.956	213	791	81	262
2021	883	2.117	198	1.194	47	269
2022	877	2.205	196	1.345	60	241

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Não é possível fazer a comparação com dados da EaD antes de 2021, pois os censos da educação superior para Alagoas não trazem esses dados, no entanto é possível afirmar que a queda no número de matrículas e concluintes para o setor privado ocorreu de forma mais acentuada na modalidade presencial, pois como apresentado em parágrafos anteriores, ocorreu entre 2021 e 2022 a redução no número de matrículas no curso de graduação em serviço social na modalidade presencial em Alagoas e aumento nos números de matrículas na EaD. Neste viés, fica claro que o contexto pós-2016 apresenta correlação com a precarização da

educação e do ensino superior, pois é um contexto favorável à educação massificadora e estandardizada que está de acordo com as necessidades e os valores do capitalismo dependente brasileiro, assim como afirma Tricontinental (2021).

A respeito da EaD, ele se tornou regra em terras alagoanas, especialmente, no curso de serviço social antes mesmo da conjuntura pandêmica. O gráfico 9, que se refere ao quantitativo de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes do curso de serviço social em Alagoas no ano de 2022, demonstra não apenas a supremacia do setor privado que se destaca nos três dados analisados, mas também que os cursos EaD são predominantes tanto em relação ao setor público, quanto ao privado presencial, pois detém a maior parte dos cursos no estado, bem como são responsáveis pelo maior número de matrículas, ingressantes e concluintes.

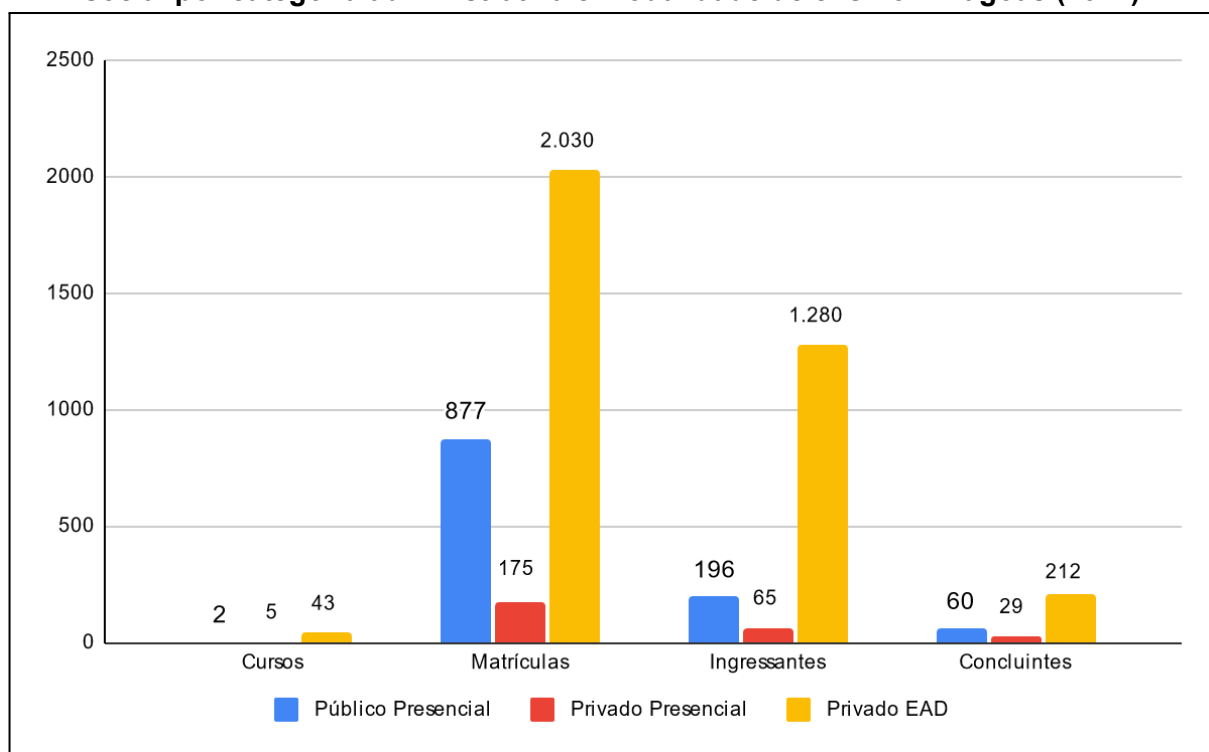
Ainda de acordo com o gráfico 9, na rede privada formaram-se cerca de quatro vezes mais bacharéis em serviço social do que na rede pública. No entanto, considerando que os formados na rede pública são provenientes de apenas 2 cursos, ambos na mesma instituição, isso representaria uma média ponderada de 30 formandos por curso público, enquanto no setor privado, a média ponderada é bem menor, cerca de 5 formandos por curso, tendo em vista que se formaram 241 bacharéis nos 48 cursos privados de serviço social.

No que diz respeito especificamente ao quantitativo de cursos de graduação em serviço social em Alagoas, conforme o gráfico 9, foram identificados o total de 50 cursos que constam como ativos no ano de 2022, destes apenas 2 (4%) são ofertados pela UFAL, e os demais em IES privadas, sendo dominante a modalidade EaD com 43 (86%) cursos nessa modalidade e apenas 5 (10%) na presencial. A partir do levantamento realizado nos portais da IES, foram identificados apenas três cursos efetivamente ativos na modalidade presencial no setor privado. O resultado de tal levantamento, além de ter sido apresentado no item anterior, através do histórico de criação dos cursos de serviço social no estado, é apresentado na forma de um quadro no apêndice deste trabalho. O levantamento citado também demonstrou que o portal e-MEC não está totalmente atualizado, pois identificamos que, na atualidade em Alagoas, existem apenas 37 cursos de serviço social em atividade, sendo dois deles inseridos na UFAL e os demais 35 em IES privadas.

Sobre os números de concluintes, o gráfico 9 demonstra um baixo índice de conclusão no curso. Essa é uma realidade que não é exclusiva do estado de

Alagoas e do curso de serviço social, ela é vivenciada por todas as IES, tanto públicas quanto privadas e em todas as modalidades de ensino no Brasil. Apesar da EaD apresentar os maiores números de matrículas, ingressante e concluintes no curso de serviço social em Alagoas, percebe-se que ela apresenta a menor taxa de conclusão. Ao se comparar os números de estudantes que ingressaram com os números dos estudantes que concluíram o curso no ano de 2022, percebe-se uma taxa de 16,5% de conclusão. Os melhores resultados foram dos cursos presenciais privados, que apresentaram 45% de conclusão, seguidos dos cursos presenciais públicos com 31% de conclusão.

Gráfico 9 - Número de cursos, matrículas e concluintes de graduação em serviço social por categoria administrativa e modalidade de ensino - Alagoas (2022)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com dados dos censos da educação superior do MEC/INEP (Brasil, 2023).

Tais dados revelam a desigualdade social presente em Alagoas e que vai se manifestar também nas inúmeras dificuldades de permanência dos estudantes no ensino superior neste estado, dentre estas destacam-se o baixo acesso às TICs e à internet, os dois meios necessários para a efetivação da EaD. Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2022), em Alagoas, apenas 89% da população afirma utilizar a internet, no entanto tal acesso se faz

predominantemente a partir de dados móveis e utilizando o aparelho celular (88%), visto que apenas 25% dos domicílios possuem microcomputador ou tablet.

Cabe salientar que no estado tem se apresentado um processo de retração dos cursos de serviço social na modalidade presencial, pois, ao longo dos anos, seis cursos de serviço social na modalidade presencial já foram extintos ou estão inativos, tais cursos, via de regra, são substituídos pela oferta na modalidade EaD. A expansão dessa modalidade é a tendência de um projeto que está colocado pelo menos desde os anos 1990 no Brasil e que foi acelerado pela pandemia de COVID-19. Nessa direção, Tuão (2020) afirma que as políticas de EaD são uma construção do capital com o objetivo de aprofundar a ofensiva capitalista no campo educacional e que o período da pandemia se tornou uma oportunidade para a classe dominante ampliar suas estratégias políticas de dominação.

Podemos dizer que, a pandemia foi uma janela de oportunidade para aumentar as ações em curso no ensino superior, tendo destaque o avanço da implementação da EaD diante da paralisação das aulas presenciais. Como apresentado anteriormente, conglomerados educacionais se fortaleceram a partir do processo de compra e venda de IES levados a cabo na pandemia. No que se refere ao curso de serviço social em Alagoas, dentre os 35 cursos privados ativos, 26 estão inseridos em IES com fins lucrativos e 9 em IES sem fins lucrativos. Dessa forma, tem destaque a participação expressiva de instituições privadas-mercantis na oferta dos cursos de serviço social neste estado. Tal participação também vai se manifestar nos novos registros no CRESS-AL, pois do número total de 333 novos profissionais que efetuaram seu registro em 2023 (até o mês de novembro), mais da metade (60%) eram provenientes de instituições privadas com fins lucrativas, seguidos das privadas sem fins lucrativos com 20%, das públicas federais com 19% e das públicas estaduais com apenas 1%.

Uma grande parcela dessas IES com fins lucrativos compõe os maiores conglomerados educacionais do Brasil. Em Alagoas, 38% (10) dos cursos privados inseridos em IES com fins lucrativos fazem parte dos seis maiores grupos de educação atuantes no Brasil: Ânima; Ser Educacional; Cruzeiro do Sul; YDUQS; Vitru e Cogna. Conforme HOPER (2024), os grupos citados além de apresentarem os melhores indicadores de desempenho, são também os responsáveis por mais da metade das matrículas no mercado da educação privada superior no Brasil.

Conforme Amorim (2020), no Brasil houve forte penetração do capital financeiro na educação superior, possibilitado pela formação de grandes oligopólios com a abertura do capital das empresas educacionais no mercado de ações. Tricontinental (2021) alerta que por estarem vinculadas à dinâmica financeira, essas corporações reproduzem os interesses dos seus investidores e acabam por submeter a qualidade do ensino ofertado à lógica especulativa e às periódicas crises do mercado de capitais.

Um outro traço da expansão do ensino superior no pós-1990 e que se liga a estratégia de diversificação institucional é a predominância de instituições não-universitárias. Estas são, de acordo com Pereira (2007), instituições que apenas transmitem conhecimento, ou seja, sua prioridade é o ensino, não necessitando realizar pesquisa e extensão e são representados por faculdades e centros universitários.

Conforme Lampert (2020), as faculdades são a maioria das IES no Brasil e ofertam atividades de ensino para áreas focalizadas em ramos específicos de conhecimento. Já os centros universitários aglutinam uma ou mais áreas de conhecimento e são caracterizadas pela excelência de ensino oferecido, além disso possuem autonomia para criar, organizar e/ou extinguir cursos e programas de educação superior. Por sua vez a universidade é reconhecida como instituição pluridisciplinar de formação superior e se caracteriza pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, possuindo as seguintes prerrogativas: “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” (Brasil, 2006 *apud* Lampert, 2020, p. 90), devem ser compostas por “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (Brasil, 2006 *apud* Lampert, 2020, p. 90).

A partir dessas considerações, percebe-se que as universidades são as responsáveis pela produção de ciência e conhecimento. Tendo em vista que a maior parte do setor privado é constituído por faculdades e centros universitários, pode-se afirmar que esse setor contribui pouco nos aspectos citados, sendo voltados, para Lampert (2020), para a formação de mão de obra qualificada para as necessidades do mercado de trabalho. O autor afirma que no caso do serviço social isso significa

uma formação muitas vezes dotada de qualidade técnica, mas carente de pesquisa e produção de conhecimento.

Essa é uma realidade presente nos cursos de serviço social em terras alagoanas. Conforme Brasil (2023), dentre os cursos privados de serviço social em funcionamento em Alagoas no ano de 2023, as instituições não-universitárias são as dominantes com o percentual de 68,5%, sendo 51% constituídos de centros universitários e 17% de faculdades.

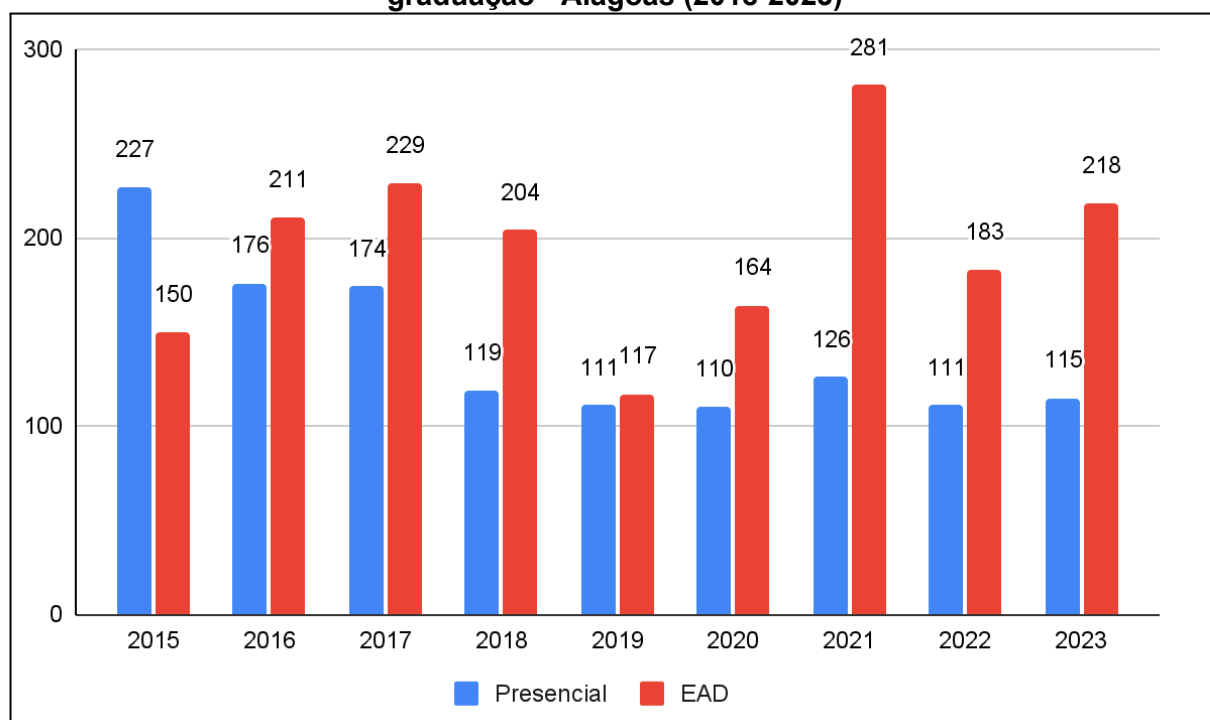
É clara a preferência do setor privado por atividades de menor custo e mais lucrativas como as instituições não-universitárias, pois todos os centros universitários e faculdades que ofertam o curso de serviço social em Alagoas são de natureza privada. Essa redução da educação superior ao ensino, descaradamente ao ensino a distância, demonstra a subordinação da educação à acumulação do capital e representa mais uma ameaça à universidade pública, pois desvincula a qualidade do ensino superior dos três pilares básicos da universidade (ensino, pesquisa e extensão), como também para Santos Neto (2020) *apud* Amorim (2020, p.84) “[...] fortalece a face destrutiva do capital e intensifica a dependência econômica do Brasil através da intensificação da sua dependência científica e tecnológica”.

Diante do quadro apresentado, constata-se que a expansão dos cursos de serviço social em Alagoas segue a lógica do empresariamento, caracterizado por Amorim (2020, p. 17) “pelo processo de privatização e mercantilização do ensino superior brasileiro, via crescimento das instituições de ensino superior privadas, financiamento público para instituições do setor privado e da privatização interna das universidades públicas”. Sob tal perspectiva, a formação em serviço social é massificada nesse estado, especialmente na modalidade EaD e em IES não-universitárias, privadas com fins lucrativos e pertencentes aos conglomerados da educação atuantes no país, o que está de acordo com o cenário de expansão dos cursos de serviço social no Brasil, que tem sua mercantilização aprofundada com os governos de extrema-direita no país.

A massificação da formação em IES privadas é confirmada pelos novos registros profissionais no CRESS-AL de janeiro de 2016 a novembro de 2023, onde é possível perceber que, no período analisado, a média anual de registros foi de 330 novos profissionais, sendo que os novos registros de formados em IES privadas com fins lucrativos é bem maior que os das IES públicas em todos os anos analisados.

Isso indica uma renovação no quadro profissional no estado e confirma o processo de aumento acelerado dos cursos de serviço social inseridos em instituições de ensino privadas, notadamente, nas duas últimas décadas. No ano de 2023, por exemplo, as inscrições dos formados em IES privadas foi quatro vezes maior que dos formados nas públicas, sendo 267 inscrições de formados em IES privadas contra 66 inscrições de formados em IES públicas.

Gráfico 10 - Número de novos registros profissionais por modalidade de ensino da graduação - Alagoas (2018-2023)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com os dados dos anos de 2015 a 2017 de Virtuozo e Moura (2022) e anos dos anos de 2018 a 2023 dos registros do CRESS - 16ª Região.

Duas outras situações importantes são apontadas pelos números dos novos registros profissionais no CRESS- AL. Uma delas, que também indica mudança no perfil profissional, é a predominância dos egressos de IES na modalidade EaD. A esse respeito, é importante situar que a partir de 2016 o número de novos registros de egressos de cursos na modalidade EaD ultrapassou os da modalidade presencial e se mantém na dianteira deste então, assim como evidencia o gráfico 10.

Conforme o gráfico 10, desde 2016 o percentual de novos registros de formados na modalidade EaD ultrapassou os da modalidade presencial, sendo que em 2023 o total de registros de pessoas formadas na EaD foi 79% do total de registros naquele ano. Além disso, é possível perceber que há uma tendência de

queda no número de novos registros de profissionais que tiveram sua formação na modalidade presencial. Tal tendência se aprofunda em 2018 e, desde então, os números de novos registros de egressos na modalidade presencial vêm se mantendo próximos.

Como reflexo da explosão dos cursos de serviço social a distância em Alagoas, tem-se que o número de novos registros de profissionais formados nessa modalidade já ultrapassa os dos formados na modalidade presencial, o que indica que esses profissionais devem ter, na atualidade, uma maior inserção nos diversos espaços sócio-ocupacionais da profissão do que os formados na modalidade presencial. Isso representa uma preocupação do ponto de vista da atuação profissional, tendo em vista que a EaD tem se constituído, ao menos no âmbito da graduação, em uma formação que prioriza a rapidez e cada vez menos sólida.

Existem vários questionamentos acerca da qualidade e o perfil profissional da educação na EaD. Com base em Pereira (2012), um apontamento sobre dúvidas sobre a qualidade dessa modalidade de ensino consiste no fato de que está ausente dessa modalidade a participação em projetos de pesquisa, extensão, movimentos sociais e a própria relação com os docentes, pois o estudante estabelece a relação presencial com um tutor que se responsabiliza por tirar dúvidas dos discentes após as aulas via satélite, estas sim ministradas pelos docentes que compõe o curso de serviço social. O foco no ensino é claro na modalidade EaD e, mesmo que algumas IES sejam reconhecidas como universidades, dificilmente realizam a pesquisa e extensão, ainda mais em uma realidade em que é possível ofertar cursos sem dispor de polos de referência na cidade de oferta, mas sim em outra cidade, como ocorre com o curso de serviço social na Cruzeiro do Sul em Alagoas.

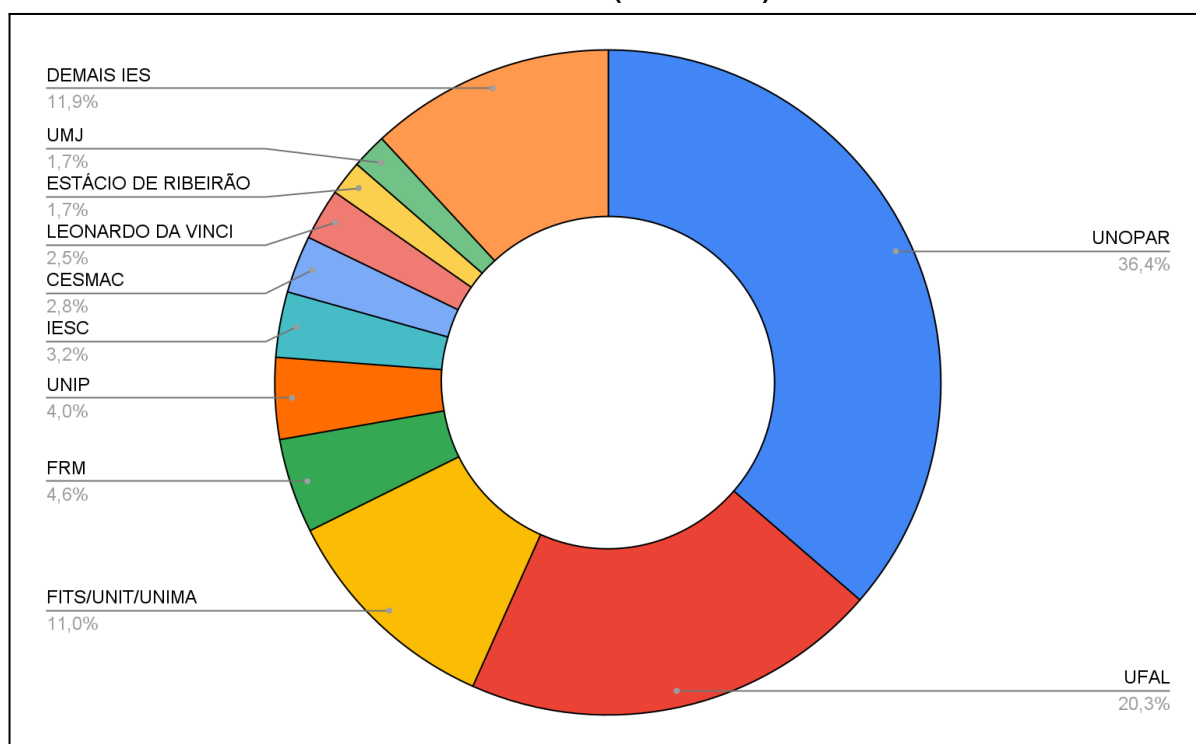
Mesquita e Fernandes (2024) também se preocupam com qualidade da graduação na EaD ao afirmar que “essa modalidade enfrenta limites para transmitir um conhecimento com maior grau de complexidade, que envolve uma dimensão tácita e requer longos anos de contatos pessoais para ser compreendido”, bem como pode reduzir as chances de formação de redes de relacionamento (“*networking*”) necessárias na futura atuação profissional.

Não é possível generalizar uma afirmação de que apenas a formação na modalidade EaD apresenta fragilidades na constituição de perfis profissionais, pois a rede pública também apresenta debilidades frente às transformações societárias em curso, conforme explanado anteriormente. No entanto, afirmamos o posicionamento

de que o espaço público possibilita uma série de vivências impossíveis de se realizar em espaços controlados pelo capital financeiro, cujo único fim é a valorização do capital.

Uma segunda situação trazida pelos dados dos novos registros do CRESS é a dominação dos grupos educacionais na oferta dos cursos de serviço social em Alagoas, pois dentre as dez instituições com maior número de egressos que se registraram no CRESS no período de 2016-2023, cinco delas fazem parte de grandes grupos privados de educação, assim como evidencia o gráfico 11. Nesse universo, merece destaque a UNOPAR (atualmente Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera) que pertence ao grupo Cogna e que concentrou 36% (960) do total formados que se inscreveram no CRESS-AL no período analisado. Do total de 2.640 inscrições foram identificadas 71 IES de origem dos graduados, dentre estas apenas 10 concentram 88% do total de inscrições, assim como apresenta o gráfico 11, com a participação das principais IES de origem dos formados no total dos novos registros no CRESS-AL no período analisado.

Gráfico 11 - Principais IES de origem dos formados com novos registros no CRESS-AL - (2016-2023)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com os dados dos anos de 2015 a 2017 de Virtuozo e Moura (2022) e anos dos anos de 2018 a 2023 dos registros do CRESS - 16ª Região.

O controle dos conglomerados educacionais em Alagoas é revelado pelos números dos novos registros no CRESS, em que a maior parte dos novos inscritos, nos últimos anos, são egressos de IES por eles controladas. Dessa forma, pode-se dizer que o movimento da formação em serviço social em Alagoas é dominado pela lógica do capital, em que educação é vista como um negócio que se fortalece pelas políticas de governo e as crescentes fusões, concentração e centralização do capital no mercado educacional.

Os números apresentados comprovam a força das grandes corporações na expansão mercadológica do serviço social em Alagoas, mas não revelam o perfil de profissional de serviço social que está sendo formado pelas instituições de ensino privadas. A partir daqui tentamos, de forma preliminar, responder às perguntas: qual o perfil de profissional de serviço social está sendo formado pelas instituições de ensino privadas de Alagoas? É um profissional cujo perfil se aproxima das Diretrizes Curriculares da ABEPSS ou estão alinhados ao projeto de educação para capital capitaneado pela ideologia neoliberal, colaboracionista e empreendedora?

É com essas indagações que encaminhamos a discussão deste trabalho para o subitem a seguir, onde pretendemos investigar o perfil da formação profissional de serviço social definido pelas instituições de ensino superior privadas de Alagoas em atividade no ano de 2023, tendo em vista que são dessas IES que provêm a maior parte dos profissionais que se registraram no CRESS-AL nos últimos anos.

4.3.1 A massificação da formação em serviço social e o perfil definido pelas instituições de ensino privadas de Alagoas em atividade no ano de 2023

Como foi demonstrado até aqui, o modelo de educação adotado no Brasil se baseia na intensificação de uma formação profissional aligeirada e com a oferta de uma qualificação mínima que seja necessária às exigências do trabalho flexível. Esta é uma estratégia do capital para reduzir os custos da força de trabalho através do crescimento do exército de reserva e ampliar as possibilidades da máxima extração de mais-valor.

Nesse sentido, vivencia-se uma expansão quantitativa da educação em sentido estrito que se apresenta voltada à sociabilidade do capital, na qual, mesmo guardadas particularidades em cada formação social, sempre é verificado a

contradição entre a expansão de forma extensiva e a qualidade do saber difundido, ou seja, amplia-se o acesso, ao mesmo tempo em que se restringe o acesso ao saber aos limites aceitáveis, assim como expressa Maceno (2017, p. 120):

É importante salientar que a expansão extensiva da educação em sentido estrito não significa necessariamente maior expansão intensiva de conteúdos. A expansão da educação em sentido estrito, sobretudo para a classe trabalhadora, pode ser (e predominantemente é) acompanhada de um rebaixamento da intensidade dos conteúdos acessados.

Diante disso, não só a mercantilização da formação em serviço social é uma das expressões das mudanças implementadas para a manutenção do sistema do capital em crise, como também os cursos superiores assumem características necessárias para essa manutenção. A fim de apresentar uma dessas manifestações, foi feito o levantamento do perfil da formação definida pelas IES privadas com cursos de graduação em serviço social ativos até o ano de 2023 em Alagoas. Para tanto, iniciamos com um mapeamento das características feitas pelas IES privadas dos cursos de serviço social nos respectivos portais das unidades de ensino, com foco nas informações sobre o objetivo do curso, o perfil esperado dos formados e o campo de atuação profissional/mercado de trabalho. No entanto, na apresentação enfocamos apenas as informações sobre o perfil definido para os profissionais, tendo em vista que este é nosso objetivo.

O universo da pesquisa totalizou 35 cursos de serviço social privados em funcionamento em Alagoas. Dentre estes, ressalta-se que apenas 25 IES disponibilizam, em seus portais, informações sobre o perfil da formação definido pelas IES privadas em atividade no ano de 2023 em Alagoas. Ao apresentar os dados optamos por manter próximas, sempre que possível, àquelas IES pertencentes a uma mesma rede ou grupo empresarial, com o intuito de identificar semelhanças e diferenças entre o perfil definido e apresentado pelas IES.

Parte-se do entendimento de que a formação em serviço social deve levar os estudantes a compreenderem a realidade social em suas várias dimensões e determinações. Por isso, decidiu-se, após a coleta de dados nos portais da IES, realizar uma análise comparativa entre as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social elaboradas pela comissão de especialistas de Ensino em Serviço Social de 1999, tendo em vista que as Diretrizes do CNE, homologada em 2001 e publicada

como Resolução n. 15, de 13 de março de 2002, descaracterizou elementos construídos coletivamente e essenciais ao processo de formação profissional, com o perfil esperado para os trabalhadores na atualidade, onde se priorizam a flexibilidade, agilidade e se valorizam atitudes e comportamentos.

Sobre as diretrizes curriculares é importante pontuar que em 8 de novembro de 1996, como resultado de um amplo processo de revisão curricular, foi aprovada a proposta de currículo pela Assembleia Geral Extraordinária da ABESS que deu base para as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço de 1999 e que foram encaminhadas para a aprovação pelo CNE. Este é o exemplo mais significativo na formação profissional do processo coletivo de renovação da profissão, que tem na perspectiva de intenção de ruptura sua base.

Conforme Cardoso (2000), os pressupostos dessas Diretrizes Curriculares traçam um determinado desenho da profissão: “particularizam o serviço social no conjunto das relações de produção e reprodução da vida social, como uma profissão de caráter interventivo, cujo sujeito – o assistente social – intervém no âmbito da questão social” (Cardoso, 2000, p. 09). A autora (2000) assevera ainda que as Diretrizes Curriculares de 1996 inauguram uma nova lógica na organização curricular, a partir de três núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

É com esses direcionamentos que as Diretrizes Curriculares apresentam o perfil do bacharel em serviço social como:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (Brasil, 1999).

É de se notar que o documento ressalta o assistente social não como mero executor, mas sim como um profissional apto para formular e implementar possibilidades de ações frente às expressões da questão social. A competência

profissional numa perspectiva crítica deve permear o exercício profissional, que também deve se nortear pelos valores e princípios do Código de Ética Profissional.

Dito isto, iniciamos nossas análises com a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, porque é a instituição com maior número de inscritos no CRESS-AL nos anos analisados neste trabalho. No perfil definido no portal da instituição destacam-se as habilidades comunicacionais, proatividade, a empatia e a importância de manter-se atualizado com o cenário global, assim como consta na passagem a seguir:

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. 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 (UNOPAR, 2023, grifos nossos).

A partir do exposto, percebe-se que a UNOPAR apresenta um perfil profissional que se distancia do preconizado pelas diretrizes e que não faz menção à atuação frente às expressões da questão social, ao invés disso, o que ganha destaque na descrição do perfil é um entendimento do serviço social bem mais próximo do conservadorismo, em que se confunde a profissão com “ajudar pessoas” e que valoriza as atitudes comportamentais do assistente social.

O serviço social não é o mesmo desde a sua gênese. No entanto, o conservadorismo se refaz e reproduz no seio da profissão. Nessa direção, Montañó (2017) aponta que o rompimento do conservadorismo na profissão depende de condições históricas, ou seja, não depende unicamente da vontade dos assistentes sociais, nem lhe é atribuído de fora do serviço social. Por conseguinte, o autor (2017) ressalta que certos aspectos da origem da profissão são reciclados, além disso, a tendência conservadora vem sendo estimulada, de modo especial, pela ofensiva neoconservadora pós-moderna, assim como afirma Santos (2007). Para a autora, o principal traço da influência pós-moderna no serviço social é o combate travado contra a teoria social de Marx, bem como a endogenia, que traz à tona o

messianismo, e a velha requisição por modelos de ação profissional tecnicistas, consoantes às requisições imediatas do mercado de trabalho.

Não muito diferente do perfil apresentado pela instituição anterior, pois modifica apenas algumas partes do texto, no perfil da UNIDERP (que faz parte do mesmo grupo empresarial da UNOPAR, o COGNA) pontua-se a atuação do assistente social no combate às desigualdades, com pessoas em situação de vulnerabilidade e revela uma visão pautada em uma perspectiva teórica positivista ao destacar a “integração das pessoas na sociedade”:

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. 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! [...] (UNIDERP, 2023, grifos nossos).

O perfil da UNIDERP prossegue afirmando que:

[...] 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. 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! (UNIDERP, 2023).

Na descrição do perfil da UNOPAR e da UNIDERP destaca-se a importância da formação continuada afirmando que o profissional deve se “manter sempre atualizado com relação ao cenário global em seus diversos aspectos”, tal enunciado se relaciona ao discurso de que é necessário manter os conhecimentos sempre renovados a fim de se manter atualizado para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Além disso, mascara uma realidade social de instabilidade trabalhista e redução de postos de trabalho tanto no setor público quanto no empresarial e coloca em cada indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade.

As atitudes comportamentais são descritas pela maior parte das IES analisadas. A UNIFACS (2022), por exemplo, ressalta que “Para um profissional da área, é essencial ser ético, ter empatia, saber trabalhar em equipe, ser atencioso com as pessoas e possuir uma boa comunicação”.

Apresentando também o enfoque nas atitudes comportamentais, a UNESA apresenta que o perfil do assistente social definido pela instituição é o conciliador, que possui boa comunicação, concentrado e empático. Em nenhum momento apresenta as qualificações intelectuais necessárias ao fazer profissional. Conforme UNESA ([s.d.]), o perfil definido para os assistentes sociais formados em seu curso é de:

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.

Além de não apresentar similaridade com o perfil do assistente social que é apresentado nas Diretrizes Curriculares, a UNESA ao focar as “qualidades” comportamentais, revela um perfil que esconde a dimensão política da profissão em favor da conciliação, portanto é um perfil que desconsidera a contextualização de classe e o seu cerne na sociabilidade burguesa. Dessa forma, é um perfil que se afasta das Diretrizes Curriculares e se aproxima da política burguesa na idade do monopólio, em que a questão social é retirada do campo da política e privada de uma contextualização classista.

Conforme Netto (2011b), o escamoteamento da dimensão política da questão social constitui o cerne da política burguesa na idade do monopólio. Dessa forma, desenvolvem-se estratégias de enfrentamento típicas da estratégia político-social da burguesia, como tratar a questão social como objeto de administração técnica (Netto, 2011b), que não ultrapassa a defesa de direitos nos marcos do capitalismo. Persegue-se, desta 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” (UNIASSELVI, [2023]b).

A dimensão da formação no sentido de uma intervenção técnica são destaques também na apresentação do perfil da UNICESUMAR, que também faz parte do mesmo grupo educacional da UNIASSELVI. Na UNICESUMAR ([s.d]) é expresso que o assistente social “[...] sai da graduação preparado para elaborar e realizar pesquisas, planejar e gerenciar programas e projetos sociais”.

É importante demarcar que a profissão de serviço social defende a ampliação da cidadania e que tal defesa está expressa no Código de Ética dos assistentes sociais (Brasil, [2012]). No entanto, como pontua Pereira (2007), tal defesa não ocorre a partir de uma concepção neoliberal restrita aos direitos civis, mas sim ampliada para os direitos políticos e sociais e articulada a outros princípios que explicitam uma determinada concepção de democracia e de horizonte quanto à ordem societária.

Apesar de não desconsiderar as dimensões da investigação e da política a UNIFAEL ([s.d.]) e o UNINASSAU Maceió (2023), que apresentam o mesmo perfil definido para os assistentes sociais, também desconsideram a questão social e a perspectiva generalista crítica na formação. Para essas IES:

O profissional formado em Serviço Social está capacitado, sob o ponto de vista teórico, político e técnico, a investigar, formular, gerir, executar e avaliar projetos nas áreas de saúde, educação, assistência e previdência social, empresas e habitação. Sendo o profissional responsável por acolher e orientar no que se refere a assistência ao indivíduo nos mais diversos campos sócio ocupacionais (UNIFAEL, [s.d.]) (UNINASSAU Maceió, 2023).

A dimensão investigativa e política também é desconsiderada pela UNINTER (2023), ao afirmar que “O egresso do curso estará apto para atuar de forma criativa e propositiva no conjunto da sociedade, em todas as esferas, planejando, executando e implementando serviços, programas e projetos para atender às demandas dos cidadãos e da sociedade”.

Ainda mais delimitado é o perfil apresentado pela UNICSUL (2023) ao afirmar que ao concluir o curso o profissional estará apto “[...] a prestar orientação a famílias, indivíduos, grupos e à população em situação de rua e vulnerabilidade social. Há muitas famílias e indivíduos vítimas de discriminação, negligência e violência doméstica que precisam de orientação e encaminhamento”.

Enfocando a dimensão técnico-operativa, a Faculdade Impacto apresenta os assistentes sociais como:

profissionais que por atribuições e competências são capazes de analisar, elaborar, coordenar e executar planos, programas e projetos para viabilizar os direitos da população e seu acesso às políticas sociais. Analisam as condições de vida da população e orientam as pessoas ou grupos sobre como ter informações, acessar direitos e serviços para atender às suas necessidades sociais. Elaboram laudos, pareceres e estudos sociais, assim como realizam avaliações, analisam documentos e estudos técnicos coletando dados e pesquisas. Trabalham no planejamento, organização e administração dos programas e benefícios sociais, bem como na assessoria de órgãos públicos, privados, organizações não governamentais (ONG) e movimentos sociais (Impacto, 2023).

É importante destacar, com base em Coral (2016), que a direção da formação profissional é fundada no projeto mais amplo do serviço social denominado de Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, que tem como horizonte uma nova sociabilidade e que desde os anos 1990 vem orientando o trabalho dos assistentes sociais sob uma perspectiva teórica crítica, apesar de nunca ter sido ultrapassado totalmente o conservadorismo na profissão. Nessa direção, a formação profissional deve buscar concretizar esse projeto profissional, no entanto a menção à transformação social é deixada de lado pela grande maioria das instituições analisadas, em seu lugar é percebido o entendimento, mesmo que não explícito, da ordem do capital como natural e, portanto, ineliminável. Dessa forma, trata-se de adaptar os sujeitos aos imperativos capitalistas.

A UNISA destaca bem essa direção ao apontar o papel que seus profissionais terão na integração dos indivíduos à realidade, afirmando que o “Assistente Social tem como função combater as desigualdades na sociedade com foco na coletividade e **integração do indivíduo nela**” (UNISA, 2023, grifo nosso). Da mesma forma, a UNIFACVEST (2023, grifo nosso), pontua o papel do assistente social na integração dos indivíduos na sociedade, bem como na promoção do bem-estar coletivo ao apresentar o seguinte perfil definido para os formados:

Quem se forma em um curso de graduação a distância de serviço social é conhecido como assistente social. Este profissional é responsável pelo planejamento e execução de políticas públicas e programas sociais para **promoção do bem-estar coletivo e integração do indivíduo na sociedade [...]**.

Da mesma forma, a UNICV (2023b) afirma que o assistente social deve trabalhar e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária, bem como reduzir a desigualdade das comunidades. Na UNICV o perfil definido para o assistente social é o seguinte:

Ser um profissional da área de Serviço Social **é trabalhar e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária**, que tem à disposição, através do conhecimento e de práticas, acesso a fundamentos essenciais que possam garantir direitos ao cidadão, reduzir a desigualdade tão presente em nossas comunidades, e analisar a condição de vida dos indivíduos (UNICV, 2023b).

Na mesma direção, a UniDom-Bosco informa que seu curso “[...] forma o profissional Assistente Social com capacidade de realizar ações comprometidas com a melhoria da qualidade de vida da população e, voltadas à defesa da vida e dos direitos humanos em diversos contextos sociais” (UNIDOM-BOSCO, 2023).

As IES citadas apresentam um perfil voltado para a conservação do existente e que não ultrapassa a perspectiva da defesa de direitos nos marcos do capitalismo. Cabe destacar que o conservadorismo não é exclusivo da profissão, mas é uma marca da sociedade burguesa pós-moderna.

No contexto de florescimento e consolidação da sociedade burguesa, desenvolveu-se o projeto civilizatório da modernidade, o qual foi elaborado pela Ilustração, tendo a universalidade, a individualidade e a autonomia como principais corolários. No entanto, ao atingir o poder político, a burguesia abandona os seus ideais de revolução e passa a defender profundamente a manutenção da sua sociabilidade.

A partir desse tempo histórico, a burguesia, até então revolucionária, primava pela “subordinação da realidade a um sistema de leis racionais”, pois a racionalidade humana constituía-se em arma contra as estruturas que estavam postas na realidade feudal absolutista. Mas, ao assumir a posição de classe social e politicamente hegemônica, a burguesia abandona a luta reacionária e deixa de ser o sujeito histórico universal representante de todas as classes que compunham, tornando-se conservadora. A partir disso, interessa-se pela perpetuação e “justificação teórica do existente” (Coutinho, 2010, p. 22). Conforme Iamamoto (2004), o conservadorismo é uma forma de pensar e agir da sociedade a partir da perspectiva da burguesia. Nas palavras da autora:

O conservadorismo não é assim apenas a continuidade e persistência no tempo de um conjunto de ideias constitutivas da herança intelectual europeia do século XIX, mas de ideias que, reinterpretadas, transmutam-se em uma ótica de explicitação e em projetos de ação favoráveis à manutenção da ordem capitalista (Iamamoto, 2004, p. 23).

Netto (2011b, p. 43) também afirma o pensamento conservador como “[...] um estilo de pensar o social que tem por limite o marco da sociedade burguesa [...]”. Essa corrente de pensamento, que tem no positivismo uma de suas manifestações, cristaliza-se na naturalização do social e como contraface tem-se a psicologização das relações sociais, entendida não como individualização, mas sim como um movimento de moralização da questão social. Essa conversão, compatível com a dinâmica econômica, política e social da sociedade dos monopólios, leva, como expressa Netto (2011b), a alternativa de atacar a questão social no plano das reformas e das induções comportamentais.

Na rota da psicologização, a UMESP retrata como fazendo parte do campo de atuação do serviço social os atendimentos terapêuticos e treinamento dos usuários, o que revela sua desconexão com o entendimento de que as expressões da questão social, com as quais os profissionais se deparam no cotidiano do fazer profissional, não derivam da dinâmica e estrutura do capitalismo, mas sim dos próprios indivíduos e seus “*dilemas mentais e morais*”, assim como alerta Netto (2011b, grifos do autor). Dessa forma, no portal da instituição consta no campo de atuação a seguinte indicação:

[...] desenvolve pesquisas, consultorias, assessorias; **atendimentos terapêuticos**; perícias sociais; **treinamento e desenvolvimento de pessoas**; elaboração, execução e avaliação de projetos sociais e outras **práticas voltadas ao desenvolvimento social global e local** (UMESP, [2023], grifos nossos).

Diversamente do que ocorreu na descrição do perfil definido pelas IES descritas anteriormente, na UNIMA, onde foi ofertado o primeiro curso privado de serviço social no estado, o perfil definido para os futuros profissionais possui aproximação com o que está posto nas diretrizes curriculares sobre a atuação em face das expressões da questão social:

Profissionais com fundamentação teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa capazes de analisar e compreender criticamente a realidade, nela intervindo de forma propositiva, respondendo às demandas sociais emergentes em face das expressões da “questão social”, de forma a colaborar para o desenvolvimento e transformação social de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social (UNIMA, [s.d.]).

Apesar da aproximação descrita, o perfil da UNIMA é reduzido em outros aspectos, como a não menção às políticas sociais, aos valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social, bem como não cita que o profissional deve ser dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica. Da mesma forma, a UNIP reduz o perfil profissional, pois não só deixa de mencionar a atuação nas expressões da questão social, como vincula a atuação aos grandes desafios da atualidade brasileira:

Como profissional indispensável ao atendimento dos grandes desafios da atualidade brasileira, a formação do assistente social implica a compreensão crítica dos problemas sociais e suas relações com movimentos e demandas populares. Além dessa compreensão, ao assistente social cabe o domínio de um conjunto de teorias, métodos e procedimentos ético políticos e metodológicos para ação nos processos sociais (UNIP, 2023).

De modo geral, a maioria esmagadora das IES analisadas apresentam um perfil que diverge do preconizado nas diretrizes curriculares, sendo que raramente fazem menção à questão social ou classe trabalhadora e tão pouco ao compromisso com os valores e princípios do Código de Ética profissional, mas convergem com os preconizados a partir da adoção da reestruturação produtiva, um profissional atualizado e com o perfil mais técnico.

Nesse sentido, deve estar voltada ao atendimento das exigências do mercado de trabalho, tendo em vista que as mudanças ocorridas nos processos produtivos exigem um perfil idealizado de trabalhador que apresente diversas habilidades, domine os recursos de informática, seja criativo, possua capacidade de atuar em equipe, bem como tantas outras requisições já explicitadas em itens anteriores deste trabalho. Nessa direção, no objetivo do curso do CESMAC consta que “O curso oferece diversas oportunidades de atuação em instituições governamentais, organizações não governamentais e empreendedorismo social” (CESMAC, 2023b).

Pereira (2012), ao analisar a expansão da modalidade EaD no serviço social, aponta que novas questões emergem e preocupam, uma delas diz respeito ao perfil de profissional formado, afirmando que com o reduzido embasamento teórico, existe a tendência do profissional aderir aos “modismos” da área social, reproduzindo acriticamente uma série de valores e práticas, como, por exemplo, a ideia de que o assistente social deve ser um profissional que irá desenvolver o empreendedorismo social. É isto que se apresenta no perfil do CESMAC, uma incorporação da ideia liberal do empreendedorismo.

Também destacando que o curso proporciona o desenvolvimento de habilidades criativas e propositivas, e substituindo o enfrentamento das expressões da questão social por mazelas, a UNIDONPEDRO ([s.d.]) traz a seguinte caracterização do perfil esperado dos seus egressos:

O profissional de Serviço Social trabalha com políticas sociais – planejamento, gestão, operacionalização, possuindo um caráter investigativo e interventivo. Significa conhecer/desvendar a realidade social e propor alternativas de enfrentamento das mazelas existentes na sociedade. É um curso que estimula constantemente o desenvolvimento das habilidades propositivas e criativas do acadêmico.

A seguir destaca-se o perfil do Uniateneu como mais uma IES que apresenta ênfase nos direitos da população e não faz menção às expressões da questão social ou uma formação crítica, afirmando que:

O curso de Graduação em Serviço Social da Uniateneu prepara profissionais capazes de interpretar a realidade social, estando aptos para formular e executar projetos, programas e políticas com objetivo de garantir e ampliar os direitos da população, além de assessorar os mais diversos órgãos públicos e privados, bem como entidades que trabalhem na gestão de serviços sociais (UNIATENEU, 2022b).

A instituição ainda complementa a apresentação do perfil esperado dos seus egressos pontuando a exigência de novas qualificações e conhecimentos pelo mercado de trabalho e conclui afirmando às dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, mas em um sentido de respostas às demandas que surgem das desigualdades sociais:

Diante da atual conjuntura política e econômica, o mercado de trabalho exige novas qualificações e conhecimentos específicos para realizar diagnóstico sociais, competência para gerir programas e vivência com a pesquisa e a educação popular. O Curso de Serviço Social do Centro Universitário Ateneu forma um profissional, crítico, criativo, investigativo e interventivo, com conhecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para responder as demandas que surgem das desigualdades sociais (UNIATENEU, 2022b).

Percebemos na apresentação dos perfis definidos pela IES a ênfase em qualificações mais genéricas, bem como redução da formação profissional à mera instrumentalização do trabalho profissional, o que pode trazer uma série de consequências, dentre elas a facilitação da substituição dos profissionais.

Deslocando seu perfil de qualquer vinculação profissional com as expressões da questão social e enfatizando os aspectos humanistas, a dignidade e que o assistente social deve compreender as motivações, necessidade e atitudes dos usuários com os quais trabalha, a UNINTA afirma que:

forma assistentes sociais de cunho humanista e comprometidos com valores que dignificam e respeitam as pessoas em suas diferenças e potencialidades, sem discriminação de qualquer natureza, desenvolvendo competências e habilidades para trabalhar com indivíduos, grupos sociais, comunidades e instituições, compreendendo suas motivações, necessidades, atitudes e comportamentos de forma integral. A profissão de assistente social tem papel imprescindível na garantia dos direitos e deveres de todos, enquanto cidadãos (UNINTA, [2023]).

A seguir destaca-se o perfil da UNIBTA que se diferencia dos demais por apresentar em seu perfil a importância do domínio do uso das novas tecnologias, afirmando que:

forma profissionais Assistentes Sociais generalistas, para intervir de forma crítica e qualificada, nas expressões da questão social, espaços da atuação profissional, com fundamentação teórico-metodológica e posicionamento ético-político de acordo com o Código de Ética e com a Regulamentação da Profissão, **que domine o uso de novas tecnologias**, capazes de promover o exercício pleno da cidadania, agentes de transformação da sociedade no conjunto das relações sociais e nos desafios contemporâneos do mercado de trabalho (UNIBTA, 2023, grifo nosso).

Com base em Muniz (2019), no contexto de país dependente, existir profissionais com perfil formativo reduzido no conteúdo teórico-metodológico e ético-político, bem como apoiado na exigência de conhecimento de informática, é condizente com a lógica neoliberal e o perfil de política social constituído em contexto de contrarreforma do Estado.

Finalizamos com a instituição UNIRB, F. UNIRB e UMJ, por considerá-las mais completas em suas apresentações de perfil, enfocando aspectos relevantes contidos nas diretrizes da ABEPSS, como a atuação frente às expressões da questão social e a formação intelectual e cultural crítica.

A UMJ destaca o compromisso profissional com a transformação societária e que os profissionais devem estar munidos de um referencial teórico-metodológico que lhe permite apreender a realidade numa perspectiva de totalidade, definindo que:

A função pedagógica da graduação em Serviço Social da UMJ visa formar um profissional que assume o compromisso com a transformação dessa ordem societária e institui como estratégia de ação, no atual momento histórico, a luta por direitos sociais, comprometendo-se com a qualidade dos serviços prestados e com o fortalecimento da população usuária, seu perfil tem que ser necessariamente crítico e questionador. É preciso, também que esteja munido de um referencial teórico-metodológico que lhe permite aprender a realidade numa perspectiva de totalidade, e construir mediações entre o exercício profissional comprometido e os limites dados pela realidade de atuação (UMJ, 2023b).

Por sua vez, a F. UNIRB ([2023]) e UNIRB ([2023]) apresentam que:

Visamos a formação de assistentes sociais (em nível de bacharelado) com compromisso ético e conhecimento técnico capaz de compreender e intervir nas diferentes expressões da questão social, preparando os acadêmicos tanto para a investigação da realidade em que vivem quanto para a formulação, implantação e execução de projetos, planos e políticas sociais públicas em consonância com o projeto ético-político da profissão (F. UNIRB, [2023]) (UNIRB [2023]).

Frente ao conteúdo dissertado e as reflexões acerca dos dados coletados, é possível constatar que as transformações em curso advindas da crise do capital estão provocando, ao mesmo tempo e no mesmo processo, transformações no mundo do trabalho e na formação profissional, pois se alteram as requisições do

perfil de egressos dos cursos de serviço social. Como se vê, a expansão da formação do serviço social traz consigo um profissional cujo perfil se alinha ao projeto de educação para capital, capitaneado pela ideologia neoliberal, colaboracionista e empreendedora, pois a educação superior está relacionada à lógica do mercado que intensifica o caráter da educação como mercadoria à medida que o capital se expande.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida para esta dissertação analisou o processo de expansão dos cursos de graduação em serviço social no estado de Alagoas em meio ao processo de intensificação da mercantilização da educação superior no capitalismo, com um recorte temporal de 2016 a 2022. Na busca por compreender a essência da mercantilização do ensino superior e do processo de expansão dos cursos de serviço social no estado de Alagoas, a pesquisa se norteou pelo materialismo histórico-dialético, que possibilitou capturar a complexidade da sociedade capitalista e observar as múltiplas determinações da problemática do objeto de pesquisa.

Na tentativa de entender a relação entre a expansão dos cursos de serviço social em terras alagoanas com as reconfigurações da educação superior no Brasil, iniciou as reflexões com a discussão da educação em um sentido ontológico a partir de sua vinculação com o trabalho e sua participação no processo de reprodução do ser social. Partimos da compreensão de que o trabalho, enquanto complexo social primário, funda os demais complexos sociais, dentre os quais se incluem a educação e que, nas sociedades de classes como a capitalista, a educação é um instrumento para a perpetuação da sociedade regida pelo capital e que quanto mais avançada esta sociedade, mais ela se centra na produção de riquezas alienada como um fim em si mesmo e na exploração das instituições de educação em todos os níveis e de diversas formas, como por exemplo, através da privatização. Não só isso, em sociedades de classe como a capitalista, o acesso à educação é desigual e sua funcionalidade perpassa as demandas de manutenção da ordem estabelecida.

A partir de tal compreensão, apontamos que a educação capitalista apresenta diversas contradições, sendo uma delas a defesa por uma extensão da educação formal para a classe que vive do trabalho. Quanto a isso, o alargamento da educação formal para a classe trabalhadora passa a ser uma demanda do capitalismo, não só porque possui vinculação com a qualificação da força de trabalho, produzindo a mão de obra requisitada pelo mercado capitalista, mas também porque produz consenso e conformidade entre as classes. Nessa medida, as reconfigurações da educação superior no Brasil atendem aos interesses da classe dominante e aprofundam o caráter dependente do país na economia mundial.

O estudo possibilitou apreender que o movimento de privatização e mercantilização dos cursos de serviço social no país, iniciado ainda durante a ditadura militar, e em Alagoas, iniciado a partir de 2006, é capitaneado pela lógica do mercado, que é fortalecida pelas reformas, programas e políticas desenvolvidas pelos governos brasileiros nos marcos dos ajustes neoliberais, que compreendem a educação como um bem público, portanto, aberto à iniciativa privada, e que reduz os investimentos na área social, o que encaminha as universidades públicas para um processo de crise financeira.

Sobre o desenvolvimento da educação superior no Brasil, apreendemos que é necessário levar em consideração a posição de país dependente e que esta colabora para um desenvolvimento instável, restrito e segmentado das políticas sociais. Nessas condições, a política educacional apresenta um padrão educacional muito rebaixado, pois um maior nível de escolarização da classe trabalhadora não era necessário. Além disso, permitiu compreender que a expansão do ensino superior via setor privado ocorreu a partir da ditadura militar, sendo tal movimento expansivo aprofundado no pós 1990 e, nos anos 2000, com a penetração do capital financeiro na educação, o que aprofundou o seu tratamento como uma mercadoria posta à venda em um mercado global dominado por poderosos conglomerados educacionais, cuja finalidade principal é a obtenção do lucro.

Sobre a expansão dos cursos de graduação em serviço social no Brasil, entendemos que ela se relaciona com este movimento mais amplo. Observou-se ainda que o forte crescimento do setor privado no serviço social apresenta uma tendência de crescimento com forte utilização do EaD, que ocorre em meio ao avanço do capital financeiro na educação.

Sobre a expansão do ensino superior em Alagoas, constatamos que ele guarda semelhanças com a vivenciada no Brasil no que diz respeito a presença constante e intensa do setor privado, no entanto tem aprofundamento no final da década de 1990, quando o investimento privado externo passa a ocorrer diante do esgotamento de outros campos mais interessantes para investir e bons resultados das IES privadas locais.

Através dos estudos na construção desta dissertação, foi possível perceber que em Alagoas, a profissão é amplamente impactada pela mercantilização e privatização da educação superior. Constatamos que o empresariado do ensino passou a identificar o curso de graduação em serviço social como mais um curso

explorável, por isso os cursos no estado vêm sofrendo um verdadeiro processo de crescimento, porém isso se dá esmagadoramente em IES privadas com fins lucrativos, não-universitárias e na modalidade EaD. No ritmo de crescimento apresentado nesta dissertação, constata-se uma verdadeira massificação da formação profissional.

Tal massificação é comprovada pelos dados apresentados ao longo deste texto, nos quais se verificou o crescimento intenso dos cursos privados de graduação em serviço social em Alagoas. Tal crescimento se manifesta na mudança do perfil profissional, sendo demonstrados pelos dados dos novos registros de formados no CRESS-AL, que, desde 2016, são em sua maioria de profissionais formados em IES privadas com fins lucrativos, na modalidade EaD e em IES controladas pelos conglomerados educacionais.

Os resultados da pesquisa indicaram a tendência da formação como expressão da mercantilização do ensino superior em Alagoas, impulsionada pela conjuntura favorável ao mercado financeiro que se materializou, principalmente, na EC 95/2016. Esta implicou em cortes de gastos na educação, bem como intensificou a privatização e a precarização da educação, acelerando o projeto neoliberal, assim como o resgate histórico que foi apresentado demonstrou a partir do forte processo de expansão dos cursos de graduação em serviço social de natureza privada no estado.

No atual cenário, o caminho da mercantilização da graduação em serviço social tem sido direcionado pelos interesses do capital, expressos nos grandes grupos empresariais do setor educacional, que foram favorecidos pela abertura no mercado de ações das instituições e, mais recentemente, pela conjuntura da pandemia e posturas do chefe do poder executivo nacional perante ela e a educação superior pública brasileira, o que contribuiu para a ampliação da oferta na modalidade de ensino EaD no setor privado.

Não só isso, a partir do perfil da formação definido pelas IES privadas em atividade no ano de 2023 em Alagoas, que foi exposto neste trabalho, foi possível identificar a aproximação com o pensamento conservador que foi dominante na profissão até o movimento de renovação. Apesar do afastamento da profissão desse pensamento, ele nunca foi abandonado totalmente. Fica claro, portanto, essa aproximação no perfil definido pelas IES. Esta aproximação também evidencia a vinculação entre a formação profissional e o caráter ideológico da educação, que, no

caso específico do serviço social, perpassa a formação para a manutenção da ordem capitalista, ou seja, para sua conservação, e é mediada pela pretensa “vocação feminina” para a profissão.

Como foi apresentado, às determinações da expansão dos cursos de serviço social em Alagoas ligam-se às determinações estruturais do sistema capitalista e relaciona-se com a crise do capital e os processos para sua restauração, cujas iniciativas perpassam a reestruturação produtiva, a ofensiva neoliberal e a financeirização. Compreendemos que o terreno histórico que traz transformações na esfera da produção e no mundo do trabalho é o mesmo que impulsiona a mercantilização do ensino superior, fazendo com que o projeto de educação interligue diversos processos como a preparação da força de trabalho para o mercado e a transformação da educação em mercadoria aberta a exploração pelo mercado.

Não só isso, impõe-se o caráter ideológico e político da educação, que é ainda mais necessário na fase atual de crise estrutural, pois participa da formação de valores, crenças etc. que justificam a produção e reprodução do capital nesse contexto. Assim, o esforço educacional no ensino superior para o seu crescimento quantitativo, assim como foi apresentado ao longo deste trabalho, fortalece e é fortalecido pelos preceitos da teoria do capital humano, que na atualidade ressoa como a culpabilização dos indivíduos pela desigualdade, uma vez que, vincula educação e empregabilidade, destacando que a aqueles que têm capital seria devido ao seu esforço.

A partir de tal constatação, afirmamos que a problemática da mercantilização e da privatização da educação superior é a sociedade capitalista. Esta não só tem na desigualdade uma característica distintiva das suas relações sociais e é fundamentada na relação de compra e venda da força de trabalho e no conceito de trabalho alienado, ambos interligados, mas também tornou a educação mais uma peça nas engrenagens da acumulação do capital, transformando-a em um ramo para a exploração capitalista, o que é complementado pelas demais funcionalidades da educação no capitalismo. Visto que ela atua como instrumento ideológico de perpetuação de modos de ser/agir e no estabelecimento dos consensos que justificam a reprodução dessa sociedade dominada pelo capital, pois conforme explicitado, a educação é um complexo que realiza a mediação entre os sujeitos e atua no sentido de influir sobre as consciências.

Entendemos, por outro lado, que a educação, como um processo contínuo de apropriação e transmissão de conhecimentos, habilidades, valores, crenças etc. pode cumprir tanto a tarefa de, a depender de determinados contextos, ensinar a crítica a esta ordem social e, assim, buscar a sua superação, assim como afirma Mészáros (2008) ao destacar o papel da educação para além do capital:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança* consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65, grifo do autor).

Dessa forma, mesmo diante da lógica de acumulação do capital, que possui como uma de suas consequências a privatização da educação superior, é possível contestar a ordem estabelecida, assim como faz a profissão de serviço social, que também se posiciona no sentido dos interesses da classe trabalhadora e que possui como horizonte do seu Projeto Ético-Político Profissional uma nova sociabilidade.

Nessa medida, defendemos a universidade pública, pois acreditamos que elas são espaços mais favoráveis à construção da consciência crítica e, portanto, podem difundir e fortalecer um debate sobre as distorções do trabalho sob o MPC e a superação da subsunção do trabalho ao capital, tendo em vista que as transformações e processos que deram origem a essa sociabilidade não são naturais ou próprios do desenvolvimento humano, elas são históricas, portanto, podem ser superadas. Mesmo diante de tal defesa, compreendemos que o processo de mercantilização da educação superior não terá fim com a difusão do conhecimento crítico, mas sim com a superação das relações sociais de produção capitalistas.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; SILVA, Amanda Moreira da; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão popular, 2023. p. 43-60.

AFYA. **Nossa história**. [S.l.], 2023. Portal digital da Afya. Disponível em: <https://www.afya.com.br/sobre/nossa-historia>. Acesso em: 24 abr. 2024.

AFYA. **Afya anuncia aquisição da UNIT Alagoas e da FITS Jaboatão dos Guararapes (PE)**. [S.l.], 12 out. 2022. Portal da instituição: Afya. Disponível em: <https://www.afya.com.br/noticias/afya-anuncia-aquisicao-da-unit-alagoas-e-da-fits-jaboatão-dos-guararapes-pe>. Acesso em: 24 abr. 2024.

ALVES, Maria Jeane dos Santos. **Mulheres contra o arbítrio**: As Missionárias de Jesus Crucificado e a Escola de serviço social Padre Anchieta em Maceió em Tempos de AI5. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Maceió, 2008. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/285/1/dissertacao_maria_jeane_santos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

AMORIM, Kamilla Lays Dos Santos. **Expansão e mercantilização da Educação Superior no capitalismo e suas particularidades no Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8739>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018. E-book (116 p.) (Coleção questões da nossa época, v. 58). E-book (213 p.) ISBN 978-85-249-2642-6.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados: cadastro e-MEC**. [online]. [Brasília, DF]: MEC, 2023. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: dez. 2023.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. Brasília, DF: CFESS, [2012]. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República do Brasil, [2009].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Comissão de Especialistas de Ensino em serviço social. **Diretrizes Curriculares**. Curso: serviço social. Brasília, DF: Comissão de Especialistas de Ensino em serviço social, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/429/lei-n-11.096>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 59,31 de dezembro de 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13232-portaria-227-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#planos>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Portaria nº 139, de 23 de fevereiro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MzE4Mg==>. Acesso: 19 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. [online]. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 08 maio 2023.

CAMARGO, Gilson. **Ataques às Universidades Federais favorecem grupos privados**. In: Extra Classe, 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/05/ataques-as-universidades-federais-favorecem-grupos-privados/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CARDOSO, Franci Gomes. As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do assistente social. In: **Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano I, n. 2, p. 07-17, jul./dez. 2000.

CESMAC. **Relatório Institucional**. Maceió: CESMAC, 2023a. Disponível em: <https://www.cesmac.edu.br/admin/wp-content/uploads/2018/10/RELATO-INSTITUCIONAL.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CESMAC. **Bacharelado**: Serviço Social. [S.l.], 2023b. Portal digital da instituição. Disponível em: https://ead.cesmac.edu.br/cursos-graduacao/servico-social-ead?utm_source=CESMAC&utm_medium=referral. Acesso em: 19 dez. 2023.

CISNE, Mirla. **Serviço Social: Uma profissão de mulheres para mulheres?** Uma análise crítica da categoria gênero na história “feminização” da profissão. 2004. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CLARETIANO. **Institucional**. [S.l.], 2021. Portal digital da Claretiano. Disponível em: <https://claretiano.edu.br/claretiano/institucional>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CORAL, Marinez. **As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da universidade federal de alagoas e seus rebatimentos no curso de serviço social de Palmeira dos Índios**. 2016. Tese (doutorado em serviço social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

COSTA, Erika Flávia Soares da *et al.* Ensino superior de serviço social em Alagoas: Da Escola Padre Anchieta à Universidade Federal de Alagoas (1957-1972). In: AMARAL, Maria Virgínia Borges *et al.* **60 anos do serviço social em Alagoas: marcos e marcas históricas da formação profissional**. Maceió: Edufal, 2017. p. 45-74.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Estruturalismo e miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL. **Quem somos**. [S.l.], 2024. Portal digital do Cruzeiro do Sul Educacional. Disponível em:

<https://www.cruzeirodosuleducacional.com.br/a-companhia/quem-somos/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CRUZEIRO DO SUL VIRTUAL. **Serviço Social**. [S.l.], 2023. Portal digital da Cruzeiro do Sul Virtual. Disponível em: <https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br/graduacao/servico-social/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

DOM Alberto. **História**. [S.l.], 2023. Portal digital da UNICV. Disponível em: <https://unicv.edu.br/conheca-o-unicv-2/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ESTÁCIO. **Quem somos**: A gente acredita que a educação é transformadora! [S.l., s.d.]. Portal digital da Estácio. Disponível em: <https://estacio.br/a-estacio/sobre-a-estacio>. Acesso em: 19 dez. 2023.

EXAME. **Governo atual é o que mais cortou em recursos de Educação e Ciência**. Estadão Conteúdo, [S.l.], 9 dez. de 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/>. Acesso em: 11 maio 2024.

FAA. **Histórico**. [S.l.], 2024. Portal digital da FAA. Disponível em: <https://www.faaiesa.edu.br/instituto/historico.asp>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FLORENCIO, Tatiana Magalhães. **A expansão do ensino superior privado em Alagoas**: Um panorama pós-LDB. 2007. Dissertação (Mestrado em educação brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, Alagoas, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A improdutividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35 - 69.

_____. As condições (históricas) que demandam e produzem a teoria do capital humano no desenvolvimento do modo de produção capitalista. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A improdutividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 69 - 123.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Org.) **As políticas públicas para educação no Brasil contemporâneo**: Limites e contradições. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRUPO EVOLUA. **Sobre Nós**. [S./], 2023. Portal do grupo evolua. Disponível em: <https://evoluaeducacao.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

HERDADE, Livia. Todos pela educação? classe dominante e poder frente à pandemia. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editor Terra sem Amos, 2020. p. 47-54.

HOPER Educação. **Análise Setorial da Educação Superior Privada Brasil - 15ª Edição**. [S./]: HOPER, 21 fev. 2024. 1 vídeo (1h:20min) [Webinar]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y_HV7mKt8Y4. Acesso em: 15 abr. 2024.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Tradução: Waltensir Dutra. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: Ensaio crítico**. - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-32.

_____. **Serviço social em Tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 331-473.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórica-metodológica**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPACTO. **Serviço Social: Sobre o curso**. Maceió, 2023. Portal da instituição: Objetivo. Disponível em: 2023. <https://www.impactofaculdade.com.br/servico-social/>. <https://www.objetivo.br/institucional/sobre-objetivo.aspx>. Acesso em 17 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/10070/62888?tipo=ranking&ano=2022&indicador=64526>. Acesso em: 21 abr. 2024.

KRYSNA TECNOLOGIA. **Dia da Universidade**. [S./], 18 jan. 2022. Blog: UniDomBosco. Disponível em: <https://unidombosco.edu.br/blog/dia-da-universidade/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editor Terra sem Amos, 2020. p. 05-09.

LAMPERT, Michael da Costa. **Transformações societárias em contexto pós-golpe de 2016 e suas implicações para formação presencial em serviço social no Rio Grande do Sul**. 2020. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LEHER, Roberto. Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editor Terra sem Amos, 2020. p. 11-22.

LEHER, Roberto; Santos, Maria Rosemary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão popular, 2023. p. 9-43.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O imperialismo**: A etapa superior do capitalismo. Campinas: UNICAMP, 2011. *E-book*. (Série navegando publicações). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/imperialismo.pdf>. Acesso em: 11 março 2024.

LESSA, Sérgio. Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo. *In*: LESSA, Sérgio. **Trabalho e trabalho abstrato, trabalhadores e proletariado**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 127 - 248.

_____. **Mundo dos homens**: Trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/katialima05.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

LIMA, João Paulo Costa *et. al.* Financeirização e Oligopolização no Ensino Superior Privado-Mercantil Brasileiro: a sestra e a destra numulárias no âmago da educação. **FINEDUCA**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-82457>. Acesso em: 16 abr. 2024.

LUSA, Mailiz Garibotti. **A (in)visibilidade do Brasil rural no serviço social**: o reconhecimento dos determinantes a partir da análise da mediação entre a formação e o exercício profissional em Alagoas. 2012. Tese (Doutorado em serviço social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e Reprodução Social**: A perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. p. 76 - 147.

_____. **A Impossibilidade da Universalização da Educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MACIEL, Renildes Santos. **Modalidade EaD em Sergipe**: desafios e perspectivas para uma formação superior em serviço social. 2018. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MALI, Tiago. Brasil à frente: Mercado de ensino superior tem concentração recorde. **O poder 360**, [S./], 29 dez. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MAMONA, Karla. **Brasileira Afya, idealizada por Paulo Guedes, dispara em estreia na Nasdaq**: Afya, grupo brasileiro de educação médica, levantou 300 milhões de dólares. Exame, [S./], *online*, 19 jul. 2019. Mercados. Disponível em: <https://exame.com/invest/mercados/brasileira-afya-dispara-em-estreia-na-nasdaq/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MARX, Karl. **O Capital**: a crítica da economia política. Livro I. v.1. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996a.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 3ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2001.

MESQUITA, Fernando; FERNANDES, Ana Cristina. Os impactos e limites do ensino a distância. **Outras palavras**, São Paulo, 14 maio 2024. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/os-impactos-e-limites-do-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 20 maio 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
MÉSZÁROS, István. A crise atual. *In*: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Ana Carvalhaes *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 46-73.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social**: Um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, Danielle Felix Gomes da Silva. **ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**: Uma análise das produções do Serviço Social. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal Fluminense, 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: Uma introdução crítica. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OBJETIVO. **História do Objetivo**. [S./], 2024. Portal da instituição: Objetivo. Disponível em: <https://www.objetivo.br/institucional/sobre-objetivo.aspx>. Acesso em 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108. p. 739-760, out. 2009.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. Tese (Doutorado em serviço social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://teses2.ufrj.br/30/teses/619020.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

_____. **Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EaD: direito à educação ou discriminação educacional?** Revista SER Social. Brasília, v.14, n. 30, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/8gkrwSRDKy5QZ6YxjYC39fB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. **Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional**. Rev. Katálisis, Jan./Abr. 2018, vol. 21, p. 189-199. ISS 1982-0259.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. MINISTÉRIO DE ADMINISTRAÇÃO E REFORMA DO ESTADO. Câmara da reforma do estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: [Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado \(bresserpereira.org.br\)](http://bresserpereira.org.br). Acesso em: 16 jan. 2023.

PROMINAS. **Manual do acadêmico**. Ipatinga: PROMINAS, 2021. Disponível em: https://faculdadesprominas.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Manual-do-Aluno-_Marco-2021-1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

RODRIGUES, Amanda. Fundação Roberto Marinho e a crise sanitária: pavimentando o caminho para a expansão do ensino remoto nas escolas públicas. In: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editor Terra sem Amos, 2020. p. 55-62.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Margarida Maria Silva dos; COSTA, Maria Betania Buarque Lins. O curso de serviço social na Universidade Federal de Alagoas: conhecendo a história da primeira turma. In: AMARAL, Maria Virgínia Borges *et al.* **60 anos do serviço social em Alagoas: marcos e marcas históricas da formação profissional**. Maceió: Edufal, 2017. p. 75-86.

SEBRAE. **Alagoas: emprego**. Sebrae, [S./], 2022. Disponível em: <https://datampe.sebrae.com.br/profile/geo/alagoas?selector169id=sector1%2C2%2C3%2C4%2C5#bespoke-title-24>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVA, Andreza Freire da. **mercantilização do ensino superior e serviço social brasileiro**: formação profissional na contemporaneidade. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em serviço social) – Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2014.

SILVA, Mauri Antonio da. História do ensino superior. *In*: SILVA, Mauri Antonio da. **Crítica à privatização do ensino superior no Brasil**. Florianópolis: Em Debate, 2013. p. 7-28. Disponível em: <http://www.editoriaemdebate.ufsc.br/2013/MAURI-SILVA-OK.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

SOARES, Carla Fernanda Zanata. **A Financeirização da Educação Superior Brasileira**: o caso do Grupo Kroton. 2018. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. Disponível em: <http://portaldoconhecimento.no.comunidades.net>. Acesso em: 18 março 2024.

TRICONTINENTAL. O coronachoque e a educação brasileira: um ano e meio depois. **Instituto Tricontinental de Investigación Social**, [S./], n. 43, ago. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-43-educacao-brasileira-pandemia/>. Acesso em: 13 maio de 2024.

TRINDADE, Rosa Lúcia Prêdes; MONTEIRO, Priscilla Azevedo. **A expansão da formação profissional em serviço social em Alagoas no governo Lula**. *In*: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luis: UFMA, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/A_EXPANSAO_DA_FORMACAO_PROFISSIONAL_EM_SERVICO_SOCIAL_EM_ALAGOAS_NO_GOVERNO_LULA.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

TRINDADE, Emilio. A “qualidade” dos cursos EAD e a grande farsa nacional: Crescimento retumbante da modalidade segue trajetória oposta à sua qualidade. **Le Monde diplomatique Brasil**. São Paulo, out. 2023. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-qualidade-dos-cursos-EAD-e-a-grande-farsa-nacional/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TUÃO, Renata Spadetti. Estratégias do banco interamericano de desenvolvimento para a educação em tempos de pandemia. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editor Terra sem Amos, 2020. p. 23-34.

ULBRA. **Curso de Serviço Social**. [S./], 2023. Portal digital da ULBRA. Disponível em: <https://vestibular.ulbra.br/ead/servico-social>. Acesso em: 19 dez. 2023.

UMESP. **História Institucional**. [S./, 2024]. Portal digital da UESP. Disponível em: <https://metodista.br/institucional/historia>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UMESP. **Serviço Social**. [S./, 2023]. Portal digital da UMESp. Disponível em: https://metodista.br/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=https%3A//metodista.br/graduacao-a-distancia-1/servico-social/sobre-o-curso. Acesso em: 19 dez. 2024.

UMJ. **Institucional – FAT agora é UMJ**. Maceió, 2023a. Portal digital da UMJ. Disponível em: <https://umj.edu.br/institucional/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

UMJ. **Bacharelado: Graduação Digital em Serviço Social (Digital)**. Maceió, 2023b. Portal digital da UMJ. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://umj.edu.br/graduacao/digital/servico-social/&sa=D&source=editors&ust=1720492247474663&usg=AOvVaw3Wwvu8h5lFTB7tXNOhkypj>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNEF. **Histórico**. [S./, 2024]. Portal digital da UNEF. Disponível em: <https://unef.edu.br/cpa/historico/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

UNESA. **Graduação em Serviço Social: Trabalhando pelo bem-estar social**. [S./, s.d.]. Disponível em: <https://estacio.br/cursos/graduacao/servico-social>. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNIASSELVI. **Conheça a UNIASSELVI**. [S./, 2023a]. Portal digital da UNIASSELVI. Disponível em: <https://portal.uniassevi.com.br/institucional>. Acesso em 19 dez. 2023.

UNIASSELVI. **Bacharelado em Serviço Social**. [S./, 2023b]. Portal digital da UNIASSELVI. Disponível em: <https://portal.uniassevi.com.br/graduacao/bacharelado/servico-social/ead>. Acesso em 19 dez. 2023.

UNIATENEU. **Sobre a UniATENEU**. [S./, 2022a]. Portal digital da UniATENEU. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/sobre-a-uniateneu/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIATENEU. **Serviço social**. [S./, 2022b]. Portal digital da UniATENEU. Disponível em: <https://uniateneu.edu.br/curso/servico-social/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIBTA. **Sobre a UNIBTA: Institucional**. [S./, 2024]. Portal digital da UNIBTA. Disponível em: <https://unibtadigital.com.br/page/sobre-o-unibta>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIBTA. **Sobre o curso de bacharelado em serviço social**. [S./, 2023]. Portal digital da UNIBTA. Disponível em: <https://unibtadigital.com.br/graduacao/servico-social>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNICESUMAR. **Cursos de graduação: Serviço Social**. [S./, s.d.]. Portal digital da UNICESUMAR. Disponível em: <https://l1nq.com/L2nO8>. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNICV. **Conheça o UniCV**. [S./, 2023a]. Portal digital da UniCV. Disponível em: <https://unicv.edu.br/conheca-o-unicv-2/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

UNICV. **Informação sobre o curso: Serviço Social.** [S./], 2023b. Portal digital da UniCV. Disponível em: https://unicv.edu.br/courses/servico_social_ead/. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIDERP. **Serviço Social.** [S./], 2023. Portal digital da UNIDERP. Disponível em: <https://encr.pw/8zZ8S>. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNIDOM-BOSCO. **Serviço Social.** [S./], 2023. Portal digital da UNIDOM-BOSCO. Disponível em: <https://unidombosco.edu.br/cursos/ead/servico-social/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIDOM PEDRO II. **História.** [S./,s.d.]. Portal digital da Uni Dom Pedro II. Disponível em: <https://unidompedro.com/salvador/sobre/historia/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

UNIDOM PEDRO II. **Bacharelado em Serviço Social.** [S./,s.d.]. Portal digital da Uni Dom Pedro II. Disponível em: <https://dompedroead.com.br/cursos/servico-social/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

UNIFACS. **Curso de Serviço Social.** [S./], 2022. Portal digital da UNIFACS. Disponível em: https://www.unifacs.br/graduacao/servicosocial/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw6uWyBhD1ARIsAIMcADrk0K8uM0BymTVkRY1skYWEILLNH0g37rJO5nkq7-DmKH Mfc5GS0mcaAiMEEALw_wcB. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNIFACVEST. **Breve Histórico.** [S./], 2024. Portal digital da UNIFACVEST. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/historico>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIFACVEST. **Breve Histórico.** [S./], 2023. Portal digital da UNIFACVEST. Disponível em: <https://www.unifacvest.edu.br/#graduacao>. Acesso em: 22 dez. 2023.

UNIFAEL. **Sobre.** [S./, 2024]. Portal digital da instituição. Disponível em: <https://fael.edu.br/institucional/sobre>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIFAEL. **Serviço Social.** [S./,s.d.]. Portal digital da UNIFAEL. Disponível em: <https://vestibular.fael.edu.br/nossos-cursos/servico-social/83/172/2>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIFAVENI. **Plano de desenvolvimento institucional:** Período 2023/2027. São Paulo: UNIFAVENI, 2023. Disponível em: <https://unifaveni.com.br/wp-content/uploads/sites/22/2023/07/PDI-UNIFAVENI-2023-2027.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIGRAN. **Histórico.** [S./,s.d.]. Portal digital da UNIGRAN. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/institucional>. Acesso em: 19. fev. 2024.

UNIMA. **Serviço Social.** [S./,s.d.]. Portal digital da UNIMA. Disponível em: <https://www.unit.br/simulador?curso=servico-social>. Acesso em: 19. dez. 2023.

UNINASSAU. **História**. [S./,s.d.]. Portal digital da UNINASSAU. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/conteudo/historia>. Acesso em: 22 dez. 2023.

UNINASSAU. **Serviço Social**. [S./,s.d.]. Portal digital da UNINASSAU. Disponível em: <https://graduacao.uninassau.digital/nossos-cursos/servico-social/83/60>. Acesso em: 22 dez. 2023.

UNINGÁ. **Institucional**. [S./], 2023. Portal digital da UNINGÁ. Disponível em: <https://www.uninga.br/institucional/apresentacao/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNINTER. **Bacharelado em Serviço Social**. [S./], 2023. Portal digital da UNINTER. Disponível em: <https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-servico-social/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNINTER. **Apresentação**. [S./], 2024. Portal digital da UNINTER. Disponível em: <https://www.uninter.com/centro-universitario-internacional> . Acesso em: 19 fev. 2024.

UNINTA. **Histórico**. [S./, 2024]. Portal digital da UNINTA. Disponível em: <https://uninta.edu.br/site/instituicao/> . Acesso em: 20 fev. 2024.

UNINTA. **Serviço social: Detalhes do curso**. [S./, 2023]. Portal digital da UNINTA. Disponível em: <https://uninta.online/flex/cursos/servico-social/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIP. **Regulamento para a concessão de descontos especiais a candidatos aprovados para cursos de graduação no processo seletivo 2022 - 2º semestre**. São Paulo: GRUPO SUA UNIVERSIDADE, 2022. Disponível em: https://www.suafaculdade.com.br/arquivos/regulamento_descontos_especiais_2022_2.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

UNIP. **Histórico**. [S./, 2024]. Portal digital da UNIP. Disponível em: <https://www.unip.br/universidade/historico.aspx>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIP. **Serviço Social**. [S./, 2023]. Portal digital da UNIP. Disponível em: https://www.unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/servico_social.aspx .Acesso em: 19 dez. 2023.

UNIPLAN. **Histórico**. [S./], 2024. Portal digital da UNIPLAN. Disponível em: <https://www.uniplanf.edu.br/instituto/historico.asp>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UNIRB Arapiraca. **Instituição**. [S./, 2024]. Portal digital da UNIRB. Disponível em: <http://www.unirb.edu.br/arapiraca/farb/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNIRB Arapiraca. **Detalhes do curso: Serviço Social**. [S./, 2023]. Portal digital da UNIRB Disponível em: <http://www.unirb.edu.br/arapiraca/farb/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

UNISA. **História**. [S./], 2024. Portal digital da UNISA. Disponível em: <https://www.unisa.br/historia/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

UNISA. **Serviço Social**. [S./], 2023. Portal digital da UNISA. Disponível em: <https://www.unisa.br/cursos/graduacao/graduacao-servico-social/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNISUL. **Plano de desenvolvimento institucional 2022-2026**: Universidade Sul de Santa Catarina. Tubarão: UNISUL, 2023. Disponível em: https://www.unisul.br/wp-content/uploads/2023/04/PDI_UNISUL_2022-2026_Site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

UNIT. **Edital de processos seletivos de graduação – UNIT SE EAD 2024 – 1º semestre**. Aracaju: Grupo tiradentes, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/gRmE>. Acesso: 15 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **NOTA TÉCNICA - 03/2022 - PROGINST**: Desafios para manutenção e funcionamento da UNiversidade. Maceió: UFAL, 2022.

UNIVERSIDADE SALVADOR. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Salvador. Acesso em: 25 jan. 2024.

UNOPAR. **Serviço Social - Bacharelado**. [S./], 2023. Portal digital da UNOPAR. Disponível em: <https://www.unopar.com.br/curso/servico-social-bacharelado/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

VIRTUOZO, Aldilany Stephany Rocha da Silva; MOURA; Marilice Rafaela de. **Tendências das relações de trabalho de assistentes sociais no Brasil e Alagoas no período 2016-2018**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em serviço social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

VITRU EDUCAÇÃO. **Educação que chega e leva mais longe**. [S./], 2024]. Portal digital da Vitru educação. Disponível em: <https://www.vitru.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

APÊNDICE - Instituições de ensino superior e a oferta do curso de graduação em serviço social em Alagoas (1957-2023)

Nº	INÍCIO	DENOMINAÇÃO ATUAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MANTENEDORA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE DO CURSO	SITUAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIO DE OFERTA DO CURSO ⁴¹
1	1957	ESCOLA PADRE ANCHIETA	-	FUND. ARQUIDIOCESANA DE AS. SOCIAL	Faculdade	Presencial	Conveniado à UFAL desde 1972	Maceió
2	1972	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Pública Federal	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE ALAGOAS	Universidade	Presencial	Em atividade	Maceió
3	2006	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Pública Federal	UNIVERSIDAD E FEDERAL DE ALAGOAS	Universidade	Presencial	Em atividade	Palmeira dos Índios
4	2006	CENTRO UNIV. DE MACEIÓ (UNIMA)	Privada com fins lucrativos	GRUPO AFYA	Universidade	Presencial	Extinto	Maceió
5	2006	CENTRO UNIV. DE MACEIÓ (UNIMA)	Privada com fins lucrativos	GRUPO AFYA	Universidade	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Maceió e Palmeira dos Índios
6	2007	UNIV. PITÁGORAS UNOPAR ANHANGUERA	Privada com fins lucrativos	COGNA	Universidade	A Distância	Em atividade	Inhapi, Limoeiro de Anadia, Arapiraca, Maceió, Jacaré dos Homens, Marechal Deodoro, Porto Calvo, Maragogi, Junqueiro, Anadia, Maravilha, Boca da Mata, Penedo, Campo Alegre, Murici, Olho D'água das Flores, Palmeira dos Índios, Pilar, Quebrangulo, Craibás, Santa Luzia do Norte, Rio Largo, Santana do Ipanema, São José da Tapera, Coruripe, São Miguel dos Campos,

⁴¹ No caso dos polos EaD, foram consideradas as cidades em que os polos disponibilizam o curso de serviço social, com exceção da Faveni, da UNIBTA e da FDA, que não foi possível verificar apenas os polos que ofertam o curso de serviço social. No que se refere a esta modalidade de ensino, como algumas dessas instituições fazem parte de um mesmo grupo empresarial, foram identificadas IES que consideram na oferta nos polos de outras instituições; não só isso, como a manutenção do curso depende da existência de alunos matriculados, as informações sobre a existência ou não dos polos podem ser modificadas com frequência, o que não ocorre com os cursos presenciais, que dependem da existência de uma estrutura prévia, e relativamente permanente, para que os cursos possam ser ofertados (como espaços físico, contratação de professores e pessoal técnico, entre outros). Outra informação importante é que não é raro que as instituições mantenham mais de um polo EaD, até mesmo em cidades bem pequenas em termos populacionais, e existe ainda a possibilidade de as instituições manterem o curso em uma cidade onde não existe polo de apoio presencial, pois o curso vai se vincular ao polo de outra cidade, como é o caso do Cruzeiro do Sul com as AVR.

Nº	INÍCIO	DENOMINAÇÃO ATUAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MANTENEDORA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE DO CURSO	SITUAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIO DE OFERTA DO CURSO ⁴¹
								Delmiro Gouveia, São Luís do Quitunde, União dos Palmares, Teotônio Vilela, Girau do Ponciano, Senador Rui Palmeira, Mata Grande, Igaci, Porto Real do Colégio, Pão de Açúcar, Viçosa, Piranhas, Major Isidoro, Ouro Branco, Maribondo e Feira Grande ⁴²
7	2007	UNIV. ANHANGUERA (UNIDERP)	Privada com fins lucrativos	COGNA	Universidade	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Cacimbinhas, Feira Grande, Igaci, Maceió, Major Isidoro, Maribondo, Mata Grande, Ouro Branco, Pão de Açúcar, Piranhas, Porto Calvo, Porto Real do Colégio, Rio Largo, São Luís do Quitunde, Senador Rui Palmeira, Viçosa
8	2008	UNIV. PAULISTA (UNIP)	Privada com fins lucrativos	GRUPO OBJETIVO	Universidade	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Delmiro Gouveia, Palmeira dos Índios
9	2008	UNIV. SANTO AMARO (UNISA)	Privada sem fins lucrativos	OBRAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE LUZ	Universidade	A Distância	Em atividade	Maceió, Arapiraca e Palmeira dos Índios
10	2008	UNIV. LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	Privada sem fins lucrativos	REDE EVOLUÇÃO DE EDUCAÇÃO	Universidade	A Distância	Em atividade	Arapiraca
11	2008	CENTRO UNIV. DA GRANDE DOURADOS (UNIGRAN)	Privada sem fins lucrativos	UNIGRAN EDUCACIONAL	Centro Universitário	A Distância	Inativo	Penedo
12	2008	CENTRO UNIVERSITÁRIO O LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI)	Privada com fins lucrativos	VITRUM EDUCAÇÃO	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Água Branca, Arapiraca, Coruripe, Delmiro Gouveia, Maceió, Palmeira dos Índios, União dos Palmares
13	2008	INSTITUTO DE ENS. SUP. SANTA	Privada com fins lucrativos	INST. SUP. DE ENS. STA. CECILIA LTDA -	Faculdade	Presencial	Inativo	Arapiraca

⁴² Conforme o portal da IES, a UNOPAR também utiliza os polos da Universidade Anhanguera, que também faz parte de um mesmo grupo educacional, o Cogna.

Nº	INÍCIO	DENOMINAÇÃO ATUAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MANTENEDORA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE DO CURSO	SITUAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIO DE OFERTA DO CURSO ⁴¹
		CECÍLIA (IESC)		EPP				
14	2009	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARENTIANO	Privada sem fins lucrativos	AÇÃO EDUCACIONAL CLARETIANA	Centro Universitário	A Distância	Extinto	Maceió
15	2009	FACULDADE RAIMUNDO MARINHO (FRM)	Privada sem fins lucrativos	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO BAIXO SÃO FRANCISCO DR. RAIMUNDO MARINHO	Faculdade	Presencial	Em atividade	Maceió
16	2010	UNIV. ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	Privada com fins lucrativos	GRUPO YDUQS	Universidade	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Santana do Ipanema, Campo Alegre, Coruripe, Delmiro Gouveia, Junqueiro, Murici, Paripueira, Pilar, São Luís do Quitunde, São Sebastião, Viçosa, Maceió, Teotônio Vilela, Marechal Deodoro, Batalha, Coité do Nóia, Craíbas, Girau do Ponciano, Maragogi, Palmeira dos Índios, Penedo, Rio Largo, São Miguel dos Campos, União dos Palmares, Piranhas
17	2010	CENTRO UNIVERSITÁRIO CESMAC	Privada sem fins lucrativos	FUND. EDUCACIONAL JAYME DE ALTAVILA	Centro Universitário	Presencial	Inativo	Maceió
18	2010	UNIVERSIDAD E SALVADOR (UNIFACS)	Privada com fins lucrativos	ÂNIMA EDUCAÇÃO	Universidade	A Distância	Em atividade	Maceió
19	2011	CENTRO UNIVERSITÁRIO O ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	Privada com fins lucrativos	YDUQS	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Coité do Nóia, Coruripe, Maceió, Penedo
20	2014	UNIV. CRUZEIRO DO SUL (UNICSUL)	Privada com fins lucrativos	CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL	Universidade	A Distância	Em atividade	Todos os 102 municípios do estado ⁴³
21	2014	UNIVERSIDAD E DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)	Privada sem fins lucrativos	ÂNIMA EDUCAÇÃO	Universidade	A Distância	Inativo	Ausência de polos no estado
22	2014	UNIVERSIDAD E CESUMAR (UNICESUMAR)	Privada com fins lucrativos	VITRU EDUCAÇÃO	Universidade	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Coruripe, Maceió, Delmiro Gouveia, Olho D'Água das

⁴³ Algumas das cidades relacionadas ofertam também o UVR, que são vinculadas a um polo de apoio presencial da instituição existente em outra cidade do estado.

Nº	INÍCIO	DENOMINAÇÃO ATUAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MANTENEDORA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE DO CURSO	SITUAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIO DE OFERTA DO CURSO ⁴¹
								Flores, Palmeira dos Índios, Penedo, Pão de Açúcar, Rio Largo, Santana do Ipanema, São José da Tapera, São Miguel dos Campos, Teotônio Vilela, União dos Palmares
23	2014	CENTRO UNIVERSITÁRIO O MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ	Privada sem fins lucrativos	SER EDUCACIONAL S.A.	Centro Universitário	Presencial (localizada oferta apenas na EaD)	Em atividade	Arapiraca e Maceió
24	2015	FACULDADE ALAGOANA DE ADMINISTRAÇÃO (FAA)	Privada com fins lucrativos	AESA ENSINO SUPERIOR DE ALAGOAS LTDA.	Faculdade	Presencial	Extinto	Maceió
25	2015	CENTRO UNIVERSITÁRIO O PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL (UNIPLAN)	Privada com fins lucrativos	GRUPO OBJETIVO	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Maceió
26	2015	CENTRO UNIVERSITÁRIO O INTERNACIONAL (UNINTER)	Privada com fins lucrativos	UNINTER EDUCACIONAL S/A	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Delmiro Gouveia, Maceió, Maribondo, Palmeira dos Índios, Teotônio Vilela.
27	2015	CENTRO UNIVERSITÁRIO O MÁRIO PONTES JUCÁ (UMJ)	Privada sem fins lucrativos	FAPEC - FUNDAÇÃO ALAGOANA DE PESQUISA, EDUCAÇÃO E CULTURA	Centro Universitário	Presencial	Em atividade	Maceió
28	2017	FACULDADE PITÁGORAS DE MACEIÓ	Sociedade Empresária Limitada	Cogna	Faculdade	Presencial	Extinto	Maceió
29	2017	CENTRO UNIVERSITÁRIO O INTA (UNINTA)	Privada sem fins lucrativos	ASSOCIACAO IGREJA ADVENTISTA MISSIONARIA - AIAMIS	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Cacimbinhas, Igreja Nova, Maceió, Ouro Branco, Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema, Viçosa
30	2017	CENTRO UNIVERSITÁRIO O DOM PEDRO II (UNIDOMPEDRO)	Privada com fins lucrativos	INSTITUICAO BAIANA DE ENSINO SUPERIOR LTDA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Cacimbinhas
31	2017	CENTRO UNIVERSITÁRIO O FACVEST (UNIFACVEST)	Privada com fins lucrativos	SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO N.S. AUXILIADORA LTDA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Cacimbinha e Maceió
32	2018	CENTRO UNIVERSITÁRIO O INGÁ (UNINGÁ)	Privada com fins lucrativos	UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR INGA LTDA	Centro Universitário	A Distância	Inativo	Ausência de polos no estado

Nº	INÍCIO	DENOMINAÇÃO ATUAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MANTENEDORA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE DO CURSO	SITUAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIO DE OFERTA DO CURSO ⁴¹
33	2018	FACULDADE UNIRB - ARAPIRACA (F.UNIRB)	Privada com fins lucrativos	UNIDADE REGIONAL BRASILEIRA DE EDUCACAO LTDA	Faculdade	Presencial	Em atividade	Arapiraca
34	2018	CENTRO UNIVERSITÁRIO O FAVENI (UNIFAVENI)	Privada com fins lucrativos	UNIFAVENI CENTRO UNIVERSITÁRIO O FAVENI LTDA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Delmiro Gouveia, Igreja Nova, Lagoa da Canoa, Santana do Ipanema, Maceió
35	2019	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	Privada sem fins lucrativos	INST. METODISTA DE ENSINO SUPERIOR	Universidade	A Distância	Em atividade	Maceió
36	2019	CENTRO UNIVERSITÁRIO O FAEL (UNIFAEF)	Privada com fins lucrativos	SER EDUCACIONAL	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Maceió
37	2019	CENTRO UNIVERSITÁRIO O UNIBTA	Privada com fins lucrativos	OYA EDUCACIONAL	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Arapiraca, Maceió e Santana do Ipanema
38	2019	CENTRO UNIVERSITÁRIO O UNIRB	Privada com fins lucrativos	AMERICA EDUCACIONAL	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Arapiraca e Maceió
39	2019	CENTRO UNIVERSITÁRIO O ATENEU (UNIATENEU)	Privada com fins lucrativos	SOCIEDADE EDUCACIONAL EDICE PORTELA LTDA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Maceió e Pilar
40	2019	FACULDADE DOM ALBERTO (FDA)	Privada com fins lucrativos	EDUCACIONAL ALFA	Faculdade	A Distância	Em atividade	Delmiro Gouveia, Igreja Nova, Lagoa da Canoa, Santana do Ipanema, Maceió
41	2019	CENTRO UNIVERSITÁRIO O CIDADE VERDE (UNICV)	Privada com fins lucrativos	UNIÃO MARINGAENSE DE ENSINO LTDA - EPP	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Atalaia, Capela, Delmiro Gouveia, Inhapi, Maceió, Olho D'água das Flores, Passo do Camaragibe, Piaçabuçu, Quebrangulo, Santana do Ipanema, São Luís do Quitunde, São Miguel dos Milagres
42	2020	CENTRO UNIVERSITÁRIO O CESMAC	Privada sem fins lucrativos	FUNDACAO EDUCACIONAL JAYME DE ALTAVILA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Marechal Deodoro, Arapiraca, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos e Maceió
43	2020	CENTRO UNIVERSITÁRIO O UNIDOM - BOSCO	Privada com fins lucrativos	DOM BOSCO ENSINO SUPERIOR LTDA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Barra de São Miguel, Maceió, Pilar, São Miguel dos Campos e União dos Palmares
44	2020	FACULDADE PROMINAS DE MONTES CLAROS	Privada com fins lucrativos	FACULDADE MONTES CLAROS LTDA	Faculdade	A Distância	Em atividade	Igaci

Nº	INÍCIO	DENOMINAÇÃO ATUAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MANTENEDORA	ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	MODALIDADE DO CURSO	SITUAÇÃO DO CURSO	MUNICÍPIO DE OFERTA DO CURSO ⁴¹
		(PROMINAS)						
45	2020	FACULDADE IMPACTO	Privada com fins lucrativos	ALAGOAS EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR LTDA - EPP	Faculdade	A Distância	Em atividade	Maceió
46	2022	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA (FAESF/UNEF)	Privada com fins lucrativos	UNEF UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DE FEIRA DE SANTANA LTDA	Faculdade	A Distância	Em atividade	Piranhas
47	2023	CENTRO UNIVERSITÁRIO O MÁRIO PONTES JUCÁ (UMJ)	Privada sem fins lucrativos	FAPEC - FUNDACAO ALAGOANA DE PESQUISA, EDUCAÇÃO E CULTURA	Centro Universitário	A Distância	Em atividade	Maceió
48	-	UNIV. METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	Privada sem fins lucrativos	INST. METODISTA DE ENSINO SUPERIOR	Universidade	A Distância	Não iniciado	Maceió

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos cadastros das Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados do MEC (2023) e portais das IES.