

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

NIKSON DANIEL SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL SOB O
IMPACTO ULTRANEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO**

São Luís – MA

2025

NIKSON DANIEL SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL SOB O
IMPACTO ULTRANEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiana Costa Lima

São Luís – MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza da Silva, Nikson Daniel.

Formação profissional e fundamentos do serviço social
sob o impacto ultraneoliberal no ensino superior no
Maranhão / Nikson Daniel Souza da Silva. - 2025.
199 f.

Orientador(a): Cristiana Costa Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2025.

1. Educação. 2. Formação Profissional. 3. Serviço
Social. 4. Políticas Ultraneoliberais. 5. Maranhão. I.
Lima, Cristiana Costa. II. Título.

NIKSON DANIEL SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL SOB O
IMPACTO ULTRANEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Políticas Públicas da
UFMA para a obtenção do título de Mestre
em Políticas Públicas.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiana Costa Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Orientadora

Prof.^a Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira
PPGPP - Universidade Federal do Maranhão
Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Teresa Cristina Moura Costa
PPGPP – Universidade Federal do Piauí
Examinadora Externa

À minha família, que sempre me amparou com amor, coragem e apoio incondicional; e, especialmente, a todas as pessoas que ousam sonhar e lutar por uma educação comprometida com a emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de toda inspiração e força para superar os desafios.

À minha esposa, Juliana Aguiar Murad, e aos meus filhos, Raphael Murad da Silva, Julia Leticia Murad da Silva e Giovana Murad da Silva, pelo amor incondicional e apoio constante. Neste percurso, enfrentamos altos e baixos, reafirmando a natureza dialética da vida, sempre em movimento, sempre em busca de felicidade. Vocês são o meu porto seguro e a minha força para seguir adiante.

Aos meus colegas e companheiros de luta no Serviço Social, que compartilharam comigo desafios, reflexões e esperanças por uma formação crítica e socialmente comprometida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristiana Costa Lima, pela confiança, diálogo constante e provocações teóricas que enriqueceram este trabalho.

A Sorimar Saboia Amorim, pelo incentivo e pelos momentos compartilhados, fundamentais para tornar este percurso mais leve e significativo.

À equipe da Asplan, Herbeth Brito da Hora, Cleia Rocha, Vanderson Viana Rodrigues e Leticia Cristina Azevedo de Souza, pelo suporte, compreensão e parceria durante esta trajetória.

A Camila Castro, amiga querida, pela presença constante, pelo olhar crítico e afetuoso e pelo incentivo nos momentos mais difíceis. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir adiante e encontrar forças mesmo nos momentos de maior incerteza.

As amigas Gisele Monroe e Ana Patricia de Carvalho Rodrigues, pelo companheirismo, amizade e apoio nos momentos mais desafiadores.

A todos os professores, pesquisadores e militantes que, ao longo do caminho, me instigaram a enxergar a educação como um espaço de disputa e de possibilidades emancipatórias.

E, por fim, a todas as pessoas que, mesmo em meio às adversidades, seguem acreditando e lutando pela educação pública, gratuita, crítica e de qualidade.

A todos e todas, minha sincera gratidão!

A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparecem.

Antônio Gramsci

RESUMO

A presente dissertação analisa os impactos das políticas ultraneoliberais na formação profissional em Serviço Social no ensino superior do Maranhão. A pesquisa investiga como a mercantilização da educação, a expansão do ensino a distância e a padronização curricular afetam a formação teórico-metodológica das/os assistentes sociais, enfraquecendo a perspectiva crítica da profissão. A abordagem adotada baseia-se na teoria social crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético, buscando analisar as transformações ocorridas na educação superior suas consequências para a autonomia universitária e o Projeto Ético-Político do Serviço Social. As técnicas de pesquisa empregadas foram: pesquisa bibliográfica e documental e tiveram como fontes de pesquisa os projetos pedagógicos, matrizes curriculares e diretrizes institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) de São Luís – MA. Os resultados apontam que a formação em Serviço Social no Maranhão sofre influência direta da ofensiva ultraneoliberal, que tende a flexibilizar e mercantilizar o ensino, afastando-se do compromisso crítico e emancipatório. Conclui-se que a defesa da formação profissional alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social exige resistência acadêmica e política contra as contrarreformas educacionais e a precarização do ensino superior.

Palavras-chave: Educação. Formação profissional, Serviço Social, Ensino superior, Políticas ultraneoliberais, Maranhão.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the impacts of ultraneoliberal policies on professional education in Social Work within higher education in Maranhão, Brazil. The research investigates how the commodification of education, the expansion of distance learning, and curricular standardization affect the theoretical and methodological training of social workers, weakening the critical perspective of the profession. The approach adopted is based on critical social theory, grounded in historical-dialectical materialism, aiming to examine the transformations occurring in higher education and their consequences for university autonomy and the Ethical-Political Project of Social Work. The research techniques employed were bibliographic and documentary research, with sources including pedagogical projects, curriculum matrices, and institutional guidelines from Higher Education Institutions (HEIs) in São Luís, Maranhão. The results indicate that Social Work education in Maranhão is directly influenced by the ultraneoliberal offensive, which tends to flexibilize and commodify education, moving away from the critical and emancipatory commitment. It is concluded that defending professional education aligned with the Ethical-Political Project of Social Work requires academic and political resistance against educational counter-reforms and the precarization of higher education.

Keywords: Education, Professional education, Social Work, Higher education, Ultraliberal policies, Maranhão.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FHTM – Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituições de Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
MEC-SESu/CONESS – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior / Comissão Nacional de Educação Superior
ONU – Organização das Nações Unidas
PPGPP/UFMA – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão
PPP – Parcerias Público-Privadas
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UNICEUMA – Universidade Ceuma
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 – Crescimento Percentual do Número de Instituições Públicas e Privadas no Brasil (1991-2004).....	58
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais – Brasil (1960-2010).....	69
Tabela 2 – Relação entre o número de financiamentos e repasses do FIES – FNDE (2010-2020).....	74
Tabela 3 – Impacto do FIES em quatro dos maiores grupos educacionais do Brasil – 2010-2016.....	75
Tabela 4 – Relação entre número de financiamentos concedidos pelo FIES e os índices de desemprego do país – Brasil 2010-2020.....	75
Tabela 05 - Mapeamento das Instituições de Ensino Superior Presencial no Maranhão.....	137
Tabela 06 - Mapeamento das Instituições de Ensino Superior na Modalidade à Distância.....	138
Tabela 07 - caracterização das instituições de Ensino Superior.....	152
Tabela 08 - Sistematização das disciplinas obrigatórias nominadas nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior.....	164
Tabela 09 - Disciplinas Relacionadas à Questão Social.....	172
Tabela 10 - Disciplinas de Ética.....	176
Tabela 11 - Estrutura e Carga Horária do Estágio.....	177

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE E O PROJETO EDUCACIONAL DA SOCIEDADE CAPITALISTA: contextualizando as contrarreformas do ensino superior no Brasil.....	22
2.1 Estado e Educação no Capitalismo Dependente: entre a reprodução da dominação e a luta pela emancipação.....	23
2.2 A Emergência da Universidade e a Expansão do Projeto Privatista no Ensino Superior.....	40
2.3 A Educação Superior no Brasil: das contrarreformas neoliberais dos governos petistas ao golpe de 2016 e o autoritarismo ultraneoliberal de Jair Bolsonaro	62
3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA OFENSIVA ULTRANEOLIBERAL: desafios e implicações para o projeto crítico	94
3.1 O Projeto Crítico de Formação Profissional em Serviço Social: bases sociohistórica e a proposta curricular de 1979/1982 a 1996	94
3.2 As Diretrizes Curriculares de 1996 e a Concepção de Fundamentos do Serviço Social: os fundamentos históricos e teórico-metodológicos como matéria e disciplina.....	109
4 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL: reflexões sobre as configurações assumidas pelo processo de formação profissional em Serviço Social no Maranhão.....	124
4.1 A Formação Profissional em Serviço Social no Maranhão: trajetória, reconfigurações curriculares e desafios contemporâneos	125
4.2 Disputas Pedagógicas na Formação em Serviço Social: análise dos projetos pedagógicos e diretrizes curriculares	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	188

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma dissertação de mestrado que tem como título **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL SOB O IMPACTO ULTRANEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR NO MARANHÃO**, expõe os resultados de pesquisa investigativa realizada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (PPGPP/UFMA), e na linha de pesquisa Política Social e Serviço Social.

A dissertação teve como objetivo investigar e analisar o processo de formação profissional em Serviço Social no estado do Maranhão, a partir do avanço da mercantilização do ensino superior no Brasil, com ênfase nesse estado. Especificamente, buscou-se investigar de que modo a ofensiva neoliberal, expressa na expansão do ensino privado, na precarização dos cursos presenciais e na massificação da educação a distância (EaD), tem promovido a reconfiguração dos currículos e o enfraquecimento da perspectiva crítico-emancipatória que, historicamente, tem orientado de forma hegemônica o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

Sendo assim, a presente dissertação tem como objetivo geral analisar os impactos das políticas ultraneoliberais na formação profissional em Serviço Social no ensino superior do Maranhão, com especial atenção às configurações assumidas pelos fundamentos da profissão nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior investigadas.

No Brasil, a política de educação superior, de modo geral, e a formação profissional em Serviço Social, em particular, vivenciam profundas transformações impulsionadas pelo avanço das políticas neoliberais. Nesse contexto, constata-se que a mercantilização da educação, a expansão da modalidade a distância e a padronização das matrizes curriculares evidenciam uma tendência de esvaziamento dos conteúdos críticos, comprometendo a formação teórico-metodológica das(os) assistentes sociais. Pode-se afirmar que a ofensiva conservadora sobre a educação e a precarização do trabalho docente afetam não apenas a qualidade do ensino, mas também a autonomia universitária e o projeto de formação profissional alinhado aos princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Foi esse cenário que impulsionou a escolha desse objeto de estudo, e ela está ancorada tanto na relevância social e acadêmica da temática quanto em vivências

peçoais e profissionais que revelaram a gravidade das contradições presentes na formação atual. Durante a graduação, enquanto coordenador regional da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), acompanhei de perto os efeitos das contrarreformas do ensino superior e seus reflexos no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão.

Posteriormente, na atuação como tutor em uma instituição privada de ensino a distância, confrontei-me com a manifestação mais perversa da mercantilização educacional, expressa pela precarização das condições laborais, pela fragmentação dos currículos e pela diluição do conteúdo crítico nas disciplinas. Ademais, observou-se uma desarticulação no percurso formativo dos estudantes, evidenciada pela admissão direta em períodos avançados, seguida da necessidade de retorno para a realização de disciplinas fundamentais dos primeiros períodos, revelando a ausência de uma base teórico-metodológica consistente que garanta a integralidade da formação.

Essas vivências revelaram um paradoxo alarmante, pois ao mesmo tempo em que assistimos a uma expansão quantitativa dos cursos de Serviço Social (especialmente no setor privado), também ocorre um preocupante esvaziamento qualitativo, com a banalização de conceitos fundamentais e a perda de rigor teórico. Como alertam Forti e Coelho (2015), esse processo representa uma ameaça direta ao Projeto Ético-Político da profissão, construído historicamente a partir do Movimento de Reconceituação e materializado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996)¹.

É fato que o Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho no modo de produção capitalista, tem sua constituição histórica atravessada por disputas em torno de projetos societários antagônicos. Essa condição imprime à formação profissional um caráter político e ético que ultrapassa a mera capacitação técnico-operativa, exigindo uma sólida base teórico-metodológica que permita a compreensão crítica das expressões da questão social. Sendo assim, sabemos que a formação em Serviço Social, não pode ser desvinculada da totalidade concreta da sociedade capitalista e dos seus rebatimentos nas políticas públicas, especialmente na política educacional.

Desse modo, a concepção de formação profissional adotada nesta pesquisa

¹ [...] as Diretrizes Curriculares se colocam como bússola teórica e ético-política, que norteiam e subsidiam a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cursos de graduação em Serviço Social. (Elias; Ghiraldelli, 2024, p.7)

parte do princípio de que formar um profissional não é apenas transmitir conteúdos, mas propiciar condições para que este compreenda a realidade social em sua complexidade e contradição, assumindo uma postura crítica e comprometida com os interesses da classe trabalhadora. A formação crítica implica, portanto, o domínio dos fundamentos históricos, teórico-metodológicos e ético-políticos da profissão, em permanente articulação com a prática social. Pois, de acordo com Ghiraldelli; Elias (2024, p. 8):

As interlocuções que o Serviço Social constrói com as classes sociais e, por conseguinte, com sua concepção de mundo e prospecções, produzem um duplo movimento: um de natureza interna, mediante a formulação de referenciais teórico-metodológicos ou de uma direção teórica e política que justifica e dá densidade às formas de ser e existir da profissão, e outro de natureza externa, com grandes reverberações internas conectada a afirmação de um determinado projeto societário e aos vínculos classistas da luta social. As Diretrizes Curriculares se apresentam como elemento conectivo desse duplo movimento, uma vez que expressam a síntese dos acúmulos que esta profissão construiu na travessia do diálogo com a teoria social crítica, ao mesmo tempo que atestam a vinculação teórica e política com os movimentos sociais que lutam por educação pública, de qualidade, referenciada em valores emancipadores.

Como podemos constatar, é uma proposta de formação totalmente contrária a separação entre teoria e prática, frequentemente acentuada nos modelos formativos tecnicistas, que se concretiza como uma expressão da lógica reprodutora do capital, que tende a fragmentar o conhecimento e a neutralizar sua potencialidade transformadora.

Também não podemos esquecer que essa disputa em torno da concepção de formação profissional está intrinsecamente relacionada à concepção de Estado. Nessa pesquisa, parte-se do entendimento de que o Estado, como uma das mediações fundamentais do sistema do capital, realiza um conjunto de funções (mediações) que viabilizam a criação e recriação de condições econômicas, políticas e ideológico-culturais da produção e reprodução social. Para uma interpretação nessa linha, buscamos as bases conceituais a partir das contribuições de Gramsci (2004), centradas no estudo da relação orgânica entre Estado e sociedade civil, como unidade dialética e elemento heurístico para a análise das transformações estruturais e superestruturais.

Embora a retórica neoliberal busque ocultar a 'função insubstituível' do Estado para a reprodução do capital (Oliveira, 1998), transferindo o foco para a

autorregulação dos mercados e promovendo uma ideia difusa de Estado mínimo — mínimo em relação aos investimentos sociais, mas máximo no que se refere ao financiamento e à sustentação da acumulação, o que se observa, na prática, é o fortalecimento crescente do papel do Estado na organização e manutenção dos mercados. Esse papel envolve tanto a garantia das condições estruturais necessárias à acumulação do capital em escala mundial, quanto a salvaguarda, de forma contínua, das realizações econômicas do sistema.

Assim, nas formações sociais capitalistas dependentes, como o Brasil, o Estado atua predominantemente como articulador da hegemonia burguesa, promovendo políticas educacionais que reproduzem a ordem vigente e as desigualdades estruturais. No entanto, por sua natureza contraditória, o Estado também pode se constituir em campo de lutas pela construção de uma nova hegemonia, orientada por projetos políticos vinculados aos interesses históricos das classes subalternas, o que inclui a defesa dos direitos sociais e de processos formativos comprometidos com a emancipação humana.

A educação, nesse contexto, assume igualmente um caráter ambivalente: se por um lado é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado voltado à reprodução das relações capitalistas, por outro lado é também campo de disputa, capaz de potencializar a consciência crítica e a formação de sujeitos coletivos engajados na transformação social.

Essa concepção de educação é sustentada por autores como Gramsci (2007), Mészáros (2008) e Saviani (2008), que compreendem a educação como um processo formativo totalizante, no qual se articulam cultura, ciência, trabalho, política e ética. A educação como prática social deve ser compreendida a partir de suas determinações históricas e das mediações concretas entre estrutura e superestrutura. Uma perspectiva de educação integral voltada para a formação humana, que propicie a emancipação de homens e mulheres, de modo que possam usufruir dos bens disponíveis na natureza e na sociedade, uma educação voltada para todas as dimensões da vida e não apenas restrita aos espaços escolares.

Com base nessa concepção de Estado, educação e formação profissional, esta dissertação adota como eixo de análise os fundamentos do Serviço Social, entendidos, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), como o conjunto de mediações históricas e teórico-políticas que sustentam a profissão em sua constituição e direção social.

Tais fundamentos não se restringem ao conteúdo programático de disciplinas, mas dizem respeito à própria concepção de profissão, à sua identidade, ao seu projeto ético-político e à sua inserção nas relações sociais. A abordagem crítica dos fundamentos parte da compreensão de que seu ensino deve promover o enraizamento ontológico do fazer profissional, articulando teoria social crítica, projeto profissional e mediação com a realidade.

No entanto, é importante reconhecer que no Brasil o avanço do ensino superior privado está profundamente vinculado a determinantes sociopolíticos e culturais que operam desde a Reforma Universitária de 1968, com maior intensidade a partir da década de 1990, quando as políticas neoliberais passaram a orientar a reestruturação do Estado e a redefinição dos direitos sociais como serviços a serem ofertados pelo mercado. Nesse contexto, a educação superior passou a ser concebida cada vez mais como mercadoria, favorecendo a expansão das instituições privadas, especialmente na modalidade EaD, cuja lógica se ancora na flexibilização, na redução de custos e na padronização dos processos formativos, em detrimento da qualidade e do compromisso ético-político com a formação crítica.

Com base nos dados do CFESS (2022), observa-se que a formação de assistentes sociais no Nordeste permanece concentrada em instituições privadas com fins lucrativos, responsáveis por 50,06% das graduações na região.

No Maranhão, esse percentual é ainda mais expressivo, atingindo 56,45% das/os profissionais formadas/o CFESS (2022). O estado conta com apenas um curso ofertado por instituição pública, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa condição, somada à expansão desenfreada da educação a distância (EaD), majoritariamente controlada por conglomerados empresariais de caráter mercantil, tem contribuído para o esvaziamento dos processos formativos, privilegiando uma lógica tecnicista, fragmentada e despolitizada da formação. A UFMA, por sua vez, enfrenta dificuldades estruturais expressas na insuficiência de investimentos, nas restrições orçamentárias e na precarização das condições de ensino, o que compromete a efetivação de um projeto de formação crítico e comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

No caso do Serviço Social, essa realidade impõe desafios ainda mais agudos, uma vez que a formação profissional exige uma sólida base teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para compreender e intervir nas múltiplas expressões da questão social. O processo de formação, portanto, deve estar comprometido com

a totalidade histórica concreta da realidade social, exigindo do profissional não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma leitura crítica e comprometida com os interesses da classe trabalhadora. A defesa dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social torna-se, assim, um imperativo frente às investidas que visam despolitizar e esvaziar o conteúdo crítico da formação.

Para alcançar os objetivos, definidos para essa pesquisa vimos a necessidade de contextualizar historicamente a formação em Serviço Social no Brasil e compreender a centralidade dos fundamentos no processo formativo. Nesse sentido, buscamos nos fundamentar na concepção materialista da história, que entende a realidade como totalidade concreta, dinâmica e contraditória, atravessada pela luta de classe.

Assim, a investigação se ancora no método materialista dialético-histórico, que permite apreender a realidade a partir da articulação entre o universal (a lógica do capital, Estado e as reformas educacionais), o particular (as políticas de ensino superior no Brasil e a formação em Serviço Social) e o específico (a realidade dos cursos de Serviço Social no Maranhão), compreendidos como totalidade.

Essa abordagem não se restringe a uma técnica de investigação, mas constitui uma concepção ontológica de mundo, que busca apreender os fenômenos sociais em sua complexidade, considerando suas múltiplas determinações, mediações e conexões com o modo de produção capitalista.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A bibliografia foi selecionada com base na tradição crítica marxista e nas produções do Serviço Social brasileiro que discutem fundamentos, formação e políticas educacionais. A pesquisa documental se voltou para analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), matrizes curriculares e ementas das disciplinas dos cursos de Serviço Social de três instituições situadas em São Luís – MA: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade CEUMA (UNICEUMA) e a UNIASSELVI (Educação a Distância). A escolha dessas instituições levou em conta a diversidade de naturezas jurídicas, a oferta ativa do curso e o acesso aos documentos institucionais.

A seleção dessas instituições foi orientada por critérios que buscavam garantir a diversidade institucional e captar os efeitos diferenciados da ofensiva ultraneoliberal na formação profissional, a saber:

- Natureza jurídico-administrativa da instituição: foram selecionadas uma

universidade pública federal (UFMA), uma universidade privada presencial (UNICEUMA) e uma instituição de ensino superior com cursos predominantemente na modalidade EaD (UNIASSELVI), de modo a permitir uma análise comparativa entre distintos projetos institucionais e formatos de ensino;

- Oferta regular do curso de Serviço Social: as instituições selecionadas mantêm cursos de Serviço Social em funcionamento ativo, com documentação curricular disponível para análise pública, incluindo PPCs atualizados e informações sobre as disciplinas que compõem o núcleo de formação profissional

- Localização geográfica: todas as instituições estão sediadas ou oferecem turmas regulares em São Luís – MA, o que permitiu delimitar um campo empírico concreto e territorializado para o estudo, além de considerar as especificidades da formação profissional em um estado marcado por intensas desigualdades sociais e históricas dificuldades de acesso ao ensino superior público e de qualidade;

- Acesso aos documentos institucionais: os PPCs, ementas e matrizes curriculares foram obtidos por meio de acesso público em sites oficiais ou mediante solicitação institucional, garantindo a legitimidade e a veracidade das informações utilizadas.

Para tanto, a pesquisa buscou contextualizar historicamente o processo de formação profissional em Serviço Social no Brasil, tendo como base as transformações do ensino superior em sua vinculação com as determinações estruturais do capitalismo dependente. Abordou, também, a concepção crítica dos fundamentos do Serviço Social, compreendendo-os como componentes centrais na constituição da identidade profissional e na consolidação do Projeto Ético-Político da profissão, em conformidade com a tradição marxista e as diretrizes curriculares estabelecidas pela ABEPSS.

A partir dessa base teórica e política, realizou-se a análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas, bibliografias e organização curricular dos cursos de Serviço Social ofertados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela Universidade CEUMA (UNICEUMA) e pela UNIASSELVI, na modalidade EaD. Essa análise visou identificar como os fundamentos são abordados (ou esvaziados) nas diferentes instituições, revelando aproximações ou distanciamentos em relação a uma formação crítica e comprometida com a realidade social concreta.

Assim, cumpre dizer que a pesquisa documental, concentrou-se na análise dos

Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), matrizes curriculares, ementas de disciplinas e bibliografias indicadas nos cursos de graduação em Serviço Social de três instituições de ensino superior (IES) situadas em São Luís, capital do estado do Maranhão conforme já apontado acima.

O resultado da investigação está estruturado nessa dissertação que está organizada em três seções, além da introdução e das considerações finais. Cada seção se articula com os objetivos da pesquisa e contribui para a análise crítica da formação profissional em Serviço Social no contexto da ofensiva ultraneoliberal sobre o ensino superior no Maranhão.

Na primeira seção intitulada “A universidade no capitalismo dependente e o projeto educacional da sociedade capitalista: contextualizando as contrarreformas do ensino superior no Brasil”, discute-se o papel do Estado na educação no contexto do capitalismo dependente, analisando a universidade como instrumento de reprodução da hegemonia burguesa e, ao mesmo tempo, como espaço de disputa. Nele resgato a trajetória histórica do ensino superior brasileiro, destacando os impactos das reformas educacionais neoliberais, especialmente a partir da década de 1990 e intensificadas após 2016, expressas na configuração atual das instituições de ensino.

A segunda seção nominada como “A formação profissional em Serviço Social no contexto da ofensiva ultraneoliberal: desafios e implicações para o projeto crítico”, analisa as repercussões das políticas educacionais neoliberais na formação em Serviço Social, com foco na fragmentação curricular, na precarização do ensino e na despolitização dos conteúdos. Apresenta a trajetória da formação profissional e a construção da matriz curricular da ABEPSS, defendendo a centralidade dos fundamentos na formação crítica e na identidade da profissão.

A terceira seção por sua vez, aborda “Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social: reflexões sobre as configurações assumidas pelo processo de formação profissional no Maranhão”, nela estão expostos e analisados os dados da investigação empírica realizada nas três instituições de ensino superior de São Luís – MA (UFMA, UNICEUMA e UNIASSELVI), ou seja, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas e bibliografias, onde foi possível evidenciar as contradições presentes nos projetos institucionais, particularmente no que concerne às diferentes formas de apropriação (ou esvaziamento) dos fundamentos do Serviço Social e como estas diferentes apropriações trazem sérias implicações para uma formação crítica no Serviço Social no estado do Maranhão.

Por fim, nas considerações finais destaco que a formação profissional em Serviço Social nas instituições de ensino superior analisadas sofre impactos diretos da ofensiva ultraneoliberal no campo da educação superior, haja vista que a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas e bibliografias demonstrou que:

- Há uma tendência de fragmentação dos fundamentos do Serviço Social, especialmente nos cursos oferecidos por instituições privadas e na modalidade EaD, nos quais os conteúdos referentes à crítica social, à teoria marxista e à totalidade histórica da profissão aparecem de forma desarticulada ou reduzida a uma abordagem introdutória.

- Os projetos pedagógicos das instituições privadas analisadas tendem a reproduzir uma lógica tecnicista e pragmática, com ênfase no desenvolvimento de habilidades operacionais desvinculadas da crítica social, esvaziando o conteúdo ético-político da formação e desconfigurando os princípios da matriz curricular da ABEPSS.

- O avanço do ensino a distância no Maranhão, associado à ampliação do setor privado, contribui para o aprofundamento da mercantilização da educação superior, oferecendo formações de baixa densidade teórica e com forte padronização, distantes das mediações com a realidade local e das necessidades da classe trabalhadora.

- As contradições do Estado capitalista se expressam nos currículos e nos projetos formativos: mesmo sob forte influência do mercado, ainda há disputas e resistências no interior das instituições, especialmente naquelas com maior inserção na tradição crítica da profissão.

- Por meio da análise das ementas, bibliografias, cargas horárias e objetivos das disciplinas de Fundamentos do Serviço Social, Ética Profissional, Questão Social e Processos de Trabalho, pretendeu-se evidenciar os rebatimentos concretos das políticas educacionais nas propostas formativas das IES, bem como identificar os tensionamentos existentes entre os princípios do projeto ético-político da profissão e a lógica mercantil que orienta parte significativa das políticas públicas educacionais contemporâneas.

Dessa forma, a metodologia aqui desenvolvida não se restringe à descrição dos documentos analisados, mas visa desvelar, por meio da crítica teórica e política, os elementos que revelam a intensificação da lógica do capital na formação profissional em Serviço Social.

Ao concluir reitero que a pesquisa evidenciou que a defesa da formação crítica em Serviço Social exige não apenas o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais, mas também o fortalecimento da articulação entre os fundamentos da profissão e o projeto ético-político, tendo como horizonte a transformação da realidade social.

A presente dissertação, portanto, teve o intento de buscar contribuir com o debate acerca da formação profissional em Serviço Social no Brasil, denunciando os efeitos deletérios da ofensiva ultraneoliberal sobre os fundamentos da profissão e reafirmando a necessidade de resistência política, acadêmica e pedagógica para a construção de um projeto de formação comprometido com a emancipação humana e com a construção de uma nova sociabilidade, para além do capital.

2 A UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE E O PROJETO EDUCACIONAL DA SOCIEDADE CAPITALISTA: contextualizando as contrarreformas do ensino superior no Brasil

Esta seção tem como objetivo análise a universidade situando-a no contexto do capitalismo dependente, destacando seu papel no projeto educacional da sociedade capitalista. Parte-se do pressuposto de que a educação, embora contenha potencial para a emancipação humana, tem sido historicamente apropriada pelas classes dominantes como instrumento de reprodução das desigualdades e de consolidação da hegemonia do capital. A partir da interlocução com autores como István Mészáros, Gramsci e Saviani, fiz uma leitura crítica da função social da educação, compreendida como um campo de disputa ideológica no qual se confrontam projetos societários antagônicos.

Desse modo, a seção se estrutura em três subseções, a primeira aborda a relação entre Estado, educação e capitalismo dependente, destacando o papel contraditório da educação enquanto instrumento de dominação e possibilidade de emancipação. Ressalta-se que entendo que o Estado, mesmo assumindo uma aparência de neutralidade, atua como agente das necessidades do capital, condicionando as políticas educacionais aos interesses das classes dominantes. Ainda assim, vejo a educação como espaço de disputa, onde a classe trabalhadora pode travar lutas por uma formação crítica e emancipatória.

Na segunda subseção traço um panorama histórico da constituição da universidade no Brasil, mostrando como seu desenvolvimento esteve atrelado à lógica colonial, elitista e excludente. Analiso que a trajetória histórica do ensino superior no Brasil revela uma universidade voltada para a formação de quadros técnicos e profissionais para o Estado e o mercado, em detrimento de um projeto de educação comprometido com a ciência, a cultura e a transformação social. A partir da década de 1930, com a centralização estatal e, posteriormente, com a Reforma Universitária de 1968 durante a ditadura militar, observa-se o avanço de um modelo tecnocrático e mercantilizado, que impulsiona a privatização e a hierarquização do sistema universitário.

Por fim, a terceira subseção traz a análise das contrarreformas do ensino superior no Brasil, especialmente após o golpe de 2016 e durante o governo Bolsonaro. A partir das contribuições de autores como Florestan Fernandes, Roberto

Leher e Luiz Carlos de Freitas, evidencia-se como o projeto neoliberal aprofundou a mercantilização da educação superior, subordinando-a cada vez mais à lógica do mercado e fragilizando sua função pública. Nesse processo, a universidade passa a ser tratada como serviço, perdendo seu caráter de direito social e se distanciando do compromisso com a formação referenciada socialmente.

Em síntese, a seção explicita o avanço de uma perspectiva conservadora e empresarial na educação superior brasileira, reforçando a dependência estrutural do país e limitando as possibilidades de construção de uma universidade pública, democrática e socialmente referenciada. Ao mesmo tempo, em que reafirma a necessidade de resistência e de elaboração de projetos alternativos que resgatem a função social da universidade como espaço de produção de conhecimento crítico e de promoção da emancipação humana.

2.1 Estado e Educação no Capitalismo Dependente: entre a reprodução da dominação e a luta pela emancipação

É impossível iniciar uma análise crítica sobre a educação e a formação profissional no contexto da sociedade capitalista sem antes considerar os desafios impostos por ela. É necessário levar em conta os aspectos universais e particulares que incidem sobre a especificidade do debate sobre a educação na sociedade capitalista.

Nesse sentido, o prefácio da segunda edição revisada e ampliada de "Educação para além do Capital", de István Mészáros, escrito por Emir Sader (2008), oferece um ponto de partida para essa análise. Sader (2008), reflete sobre a transformação da educação na sociedade capitalista, ressaltando que, apesar de seu potencial para promover mudanças sociais profundas, a educação foi apropriada como um instrumento que reforça a estrutura de dominação do próprio sistema. O autor já referenciado enfatiza que a educação passou a não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários para a expansão do sistema capitalista, mas também a gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: 'fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Em outras palavras,

tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (Meszáros, p.15, 2008)

A educação foi convertida em um componente do processo de acumulação de capital e na construção de um consenso que facilita a reprodução do sistema de classes injusto. Consequentemente, ao invés de promover a emancipação humana, a educação tornou-se um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema opressor.

Desse modo, a educação, entendida em sua relação com as determinações sociais, emerge como um espaço de disputa hegemônica no contexto histórico das relações de classe. Enquanto elemento constituído e constituinte dessas relações, o campo educacional reflete as contradições inerentes à sociedade capitalista, evidenciando sua instrumentalização para diferentes fins. Essa instrumentalização envolve não apenas a organização dos processos educativos, mas também a articulação dos conteúdos e das práticas pedagógicas aos interesses predominantes de classe.

Nestes termos, a análise das relações entre sociedade, processo produtivo e educação exige, portanto, um enfoque interdisciplinar que englobe a Economia, a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia Social, entre outros campos. Embora a Economia da Educação desempenhe papel relevante nesse debate, é preciso reconhecer que a complexidade do fenômeno educacional – sobretudo quando vinculado à formação de profissionais comprometidos com a transformação social – não pode ser compreendida sob delimitações disciplinares estanques. O objeto central – o ser humano inserido em práticas e relações sociais contraditórias – demanda uma abordagem totalizante, capaz de apreender, de forma crítica, tanto os mecanismos de reprodução das relações sociais quanto as mediações possíveis para sua superação.

Ademais, no âmbito macroestrutural, a educação desempenha uma importante função na reprodução das relações sociais, promovendo habilidades e valores indispensáveis à atividade produtiva e à manutenção das relações de produção. Sendo assim, é possível afirmar que a análise de Mészáros (1981) é pertinente ao destacar que o sistema educacional capitalista não opera apenas na reprodução técnica das forças produtivas, mas também na consolidação de uma estrutura ideológica que legitima as relações sociais vigentes.

Dessa forma, as relações sociais capitalistas não se perpetuam de modo automático, a educação, por exemplo dá sua contribuição na medida em que valores e normas do sistema são transmitidos e internalizados via processos educacionais. Isso significa que a escola não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também dissemina valores e normas que legitimam uma dada sociedade.

Pode-se afirmar que, na ordem social capitalista, a educação constitui um dos principais instrumentos de construção e manutenção da hegemonia, ao desempenhar um papel central na conformação dos sujeitos às estruturas de poder e dominação vigentes. Essa função ideológica da educação articula-se ao conceito de hegemonia desenvolvido por Antonio Gramsci (2007), segundo o qual a classe dominante assegura sua supremacia não apenas por meio da coerção, mas, sobretudo, pela direção moral e intelectual da sociedade.

Como o próprio Gramsci (2007) destaca, a hegemonia de um grupo social se expressa tanto pelo 'domínio' quanto pela 'direção moral e intelectual'. Nesse contexto, a educação opera como um dos aparelhos de hegemonia, promovendo a internalização de valores, normas e visões de mundo que naturalizam e legitimam a ordem social existente, contribuindo para a reprodução das relações de exploração e subordinação.

Gramsci (2007) reconhece que, para a classe dominante, a hegemonia é construída a partir de uma base material concreta, isto é, da organização econômica e produtiva. Nesse contexto, "a hegemonia nasce da fábrica e necessita, apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia" (Gramsci, 2007, p. 248). Com isso, a escola atua como um espaço de reprodução da ideologia dominante, formando indivíduos adaptados à lógica do capital.

Para Gramsci (2006), a educação, como parte da superestrutura, está intrinsecamente ligada à infraestrutura econômica e à luta de classes. Dessa forma, a educação não é um campo neutro, mas sim um espaço de disputa ideológica, no qual a classe dominante busca manter sua hegemonia, enquanto as classes subalternas lutam por sua emancipação.

Prosseguindo nessa argumentação, o autor referido destaca que "a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam" (Gramsci, 2006, p. 103). Dessa forma,

a educação pode ser um espaço para promover a unidade entre teoria e prática, essencial para a formação de uma concepção de mundo crítica e transformadora.

No entanto, na sociedade capitalista, a formação profissional é projetada para atender às necessidades do mercado, portanto o seu objetivo se volta para formar trabalhadores para serem produtivos e subordinados. Essa racionalidade, que Gramsci denominou de americanismo-fordismo, exemplifica como o capitalismo transforma a organização do trabalho e da educação para reforçar sua hegemonia. Ele observa que o americanismo é "o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita, um tipo novo de trabalhador e de homem" (Gramsci, 2007, p. 266).

Em suma, a função social da educação apresenta um caráter dual e contraditório. Por um lado, do ponto de vista das classes dominantes, a educação é projetada como mecanismo de habilitação técnica e ideológica que assegure a subordinação dos trabalhadores às demandas do capital. A formação do trabalhador ajusta-se à lógica de eficiência e controle, subordinando suas potencialidades aos imperativos do mercado. Por outro lado, para a classe trabalhadora, a educação pode se tornar uma ferramenta de emancipação, possibilitando o desenvolvimento de capacidades críticas e a apropriação de saberes que ampliem a compreensão da realidade social e fortaleçam a luta pelos próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Essa contradição evidencia-se em práticas sutis, que muitas vezes mascaram a natureza concreta das relações de produção. As transformações tecnológicas, por exemplo, são frequentemente apresentadas como mudanças emancipadoras que alteram as formas de sociabilidade capitalista. No entanto, essas inovações podem reforçar estruturas de exploração e desigualdade ao serem apropriadas pelas classes dominantes para reconfigurar a divisão do trabalho e consolidar o controle sobre a força de trabalho. O risco reside em confundir essas mudanças tecnológicas com transformações efetivas das relações de produção, obscurecendo a lógica de dominação subjacente.

Essa lógica educacional prioriza a eficiência e a produtividade, deixando de lado a formação integral do indivíduo. Contudo, Gramsci (2007) também aponta que essa abordagem, ao se concentrar apenas na mecanização do trabalhador, pode ser revertida por uma educação que integre conhecimento técnico e crítico, formando indivíduos capazes de compreender e transformar suas condições de trabalho e vida.

Para tanto, a educação a ser ofertada aos trabalhadores não deveria estar voltada apenas para o trabalho produtivo, deveria ser uma proposta educativa ancorada na perspectiva da *omnilateralidade*² e no trabalho como princípio educativo buscando alcançar uma formação humana nos termos gramscianos.

Mészáros (2008) propõe que a educação deve ir além do capital, promovendo a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de questionar e transformar as estruturas sociais existentes. Para ele, a superação da lógica do capital na educação requer uma mudança estrutural radical, que rompa com as formas profundamente enraizadas de interiorização mistificante e estabeleça uma alternativa positiva abrangente. Isso implica uma transformação não apenas nas práticas educacionais, mas também nas estruturas sociais mais amplas que moldam e são moldadas pela educação.

Essa perspectiva alinha-se à proposta de Gramsci (2007) de uma escola unitária, que integre a formação técnica e humanística, oferecendo aos indivíduos as ferramentas para compreender e transformar o mundo. A análise crítica da educação e formação profissional na sociedade capitalista, à luz das reflexões de Gramsci (2007) e Mészáros (2008), revela as profundas contradições e desafios presentes nesse campo. Em síntese, enquanto a educação tem sido utilizada como instrumento de hegemonia pelas classes dominantes, ela também possui o potencial de se tornar uma força emancipatória, capaz de contribuir com a transformação social.

Dessa forma, busca-se analisar a realidade concreta a partir das determinações históricas, econômicas, sociais e culturais impostas pelo sistema do capital e pelas ideias liberais hegemônicas, prevalentes na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista. Para tanto, trazemos para a reflexão o papel desempenhado pelo Estado na reprodução da sociabilidade burguesa, tendo a educação como um dos meios fundamentais de dominação ideológica, e, portanto, um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder.

Contudo, é necessário ressaltar que o Estado não deve ser interpretado de maneira unívoca como simples instrumento a serviço do capital. É importante reter que o Estado, como aponta Gramsci (2007) é parte da superestrutura e expressa as contradições da sociedade civil enquanto totalidade histórica; nela intervém para garantir fundamentalmente as necessidades de reprodução e legitimação do sistema

² Refere-se a busca pelo desenvolvimento pleno dos sujeitos.

de acumulação capitalista, ao mesmo tempo em que é forçado a atender, ainda que mínima e precariamente, necessidades específicas da classe trabalhadora, em sua luta pela subsistência e organização como força contraposta a ordem do capital na perspectiva da sua emancipação e de toda a humanidade. O Estado é, portanto, medição fundamental na produção e reprodução das relações sociais, através de funções econômicas, coercitivas e persuasivas/integradoras.

Assim, a intervenção estatal nas relações sociais capitalistas não se dá de forma linear nem exclusivamente subordinada ao capital, mas como parte de uma dinâmica contraditória, na qual se articulam interesses antagônicos. Embora haja primazia do capital nas sociedades capitalistas, a ação do Estado ocorre em resposta às formas específicas de organização social, funcionando como agente de mediação entre capital e trabalho – ainda que, na ordem vigente, tenda a favorecer a reprodução da ordem burguesa. Importa, portanto, compreender o Estado em sua complexidade, como campo de disputa, e não como mera engrenagem a serviço de uma única classe.

Para aprofundar essa análise, é necessário estabelecer a relação entre as particularidades das políticas educacionais e um contexto mais amplo, inserido na estrutura de poder, nos mecanismos de dominação, bem como nos conflitos e contradições sociais. Além disso, torna-se essencial reconhecer o Estado como lócus de condensação de intencionalidades distintas, evidenciando a relação intrínseca e dialética entre a intervenção estatal e a organização social.

Em última análise, deve-se definir a política educacional como uma arquitetura constituída, como uma solução técnica e política escolhida para operacionalizar internamente – na educação – princípios globais ou aqueles demandados pela sociedade em vigor. Esta afirmação pode ser constatada quando se observa o nível de prioridade reservado à educação e quando se percebe as práticas de acomodação ou de resistências forjadas nas instituições educativas que colocam em ação as políticas públicas de cunho social e educacional.

Para Frigotto (2003, p. 25):

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte dessas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Para compreender as singularidades presentes no cotidiano dos sujeitos sociais e, em especial, os rumos da política educacional, parto da necessidade de uma análise totalizante, que ultrapasse a aparência dos fenômenos e se volte para suas determinações históricas, sociais e econômicas. Considero que a atuação estatal não pode ser compreendida apenas pelas correlações de forças internas ou pelas requisições do capital, mas deve ser situada no conjunto das determinações sociohistóricas e ideopolíticas que conformam a sociedade capitalista.

Portanto, trata-se de uma concepção crítica de Estado, que reconhece sua natureza contraditória e sua vinculação estrutural à reprodução do capital. Farias (2001) destaca que o Estado capitalista “é produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe” (Farias, 2001, p. 29).

Assim, a essência do Estado se oculta sob a forma de governo e de seus aparelhos, promovendo um fetichismo que mascara sua função real:

[...] o Estado com a marca de seu fetichismo é ignorar a essência do Estado em proveito de suas mentiras [...] como forma de mascarar a resultante da própria correlação de forças derivada da luta de classes. (Farias, 2001, p. 31-32).

Nessa perspectiva, o Estado se constitui a partir da divisão capitalista do trabalho, mediando interesses contraditórios sob a forma da dominação de classe. Segundo o mesmo autor, “a mediação estatal resulta no seu conjunto das necessidades mutantes da divisão capitalista do trabalho e da forma de dominação de tal ou tal classe” (Farias, 2001, p. 34).

A partir dessa análise, é possível identificar dois papéis fundamentais do Estado: como mediador e como agente de intervenção.

No papel de mediador, o Estado atua como condensador das relações de força entre as classes sociais, como aponta Poulantzas (1978, p. 128), ao afirmar que “o Estado capitalista é o condensador material das relações de força entre as classes sociais”. Offe (1984, p. 141), por sua vez, reforça esse entendimento ao afirmar que “o Estado capitalista é um sistema de gestão política das contradições estruturais do capitalismo”.

Como agente de intervenção, o Estado cria e mantém condições para a acumulação do capital, por meio de políticas públicas, investimentos e regulações que

favorecem o capital em detrimento das necessidades sociais. Harvey (2005, p. 23) afirma que “o Estado desempenha um papel crucial na criação e manutenção das condições para a acumulação do capital”. Jessop (2008, p. 97) complementa essa análise ao considerar que “a intervenção estatal não é um fenômeno homogêneo, mas varia em forma e intensidade de acordo com as conjunturas históricas e as relações de poder”.

A dimensão espacial da atuação estatal também é crucial. O Estado promove o desenvolvimento desigual e combinado das regiões, concentrando capital e aprofundando desigualdades. Lefebvre (1991, p. 331) destaca que “o espaço é um produto social, e o Estado desempenha um papel fundamental na sua produção e organização”. Já Soja (2010, p. 118) afirma que “o Estado exerce seu poder através do espaço, moldando-o e controlando-o para atender aos seus interesses”.

Reconhecendo a diversidade das formas de Estado e a sua relativa autonomia, incorporo também a análise de O’Connor (1973), que identifica uma contradição central: “o Estado capitalista se depara com uma contradição fundamental: ele precisa atender às demandas do capital e, ao mesmo tempo, garantir a legitimidade social” (O’Connor, 1973, p. 6). Skocpol (1985, p. 20) reforça que “o Estado não é um mero instrumento da classe dominante, mas possui uma relativa autonomia que lhe permite atuar de forma independente em determinadas circunstâncias”.

No Brasil, essas determinações assumem particularidades históricas. A formação patrimonialista do Estado brasileiro, conforme analisa Raichelis (2011), dificulta a construção de uma esfera pública democrática, marcada pela interpenetração entre o público e o privado.

Raichelis (2011, p. 69) sintetiza: “o público era quase que inteiramente personificado pelo privado [...] A dominação patrimonial não se constitui em forma antagônica de poder político em relação à dominação racional-legal. Ao contrário, nutriu-se desta e a contaminou.”

Martins (1994) observa que essa “política do favor”, baseada em relações pessoais e clientelistas, impede o desenvolvimento de um Estado verdadeiramente republicano e comprometido com o interesse coletivo.

Francisco de Oliveira (1995) também contribui para essa leitura ao mostrar como a sociedade civil fragmentada favorece a captura do Estado pelas elites econômicas, dificultando a consolidação de um projeto político nacional orientado para a maioria da população.

Como observa Costa (2002, p. 30), “a lógica das relações pessoais e patrimonialistas contrabandeada para o plano público dificulta a construção de um espaço de debate e deliberação racional”. Dessa forma, compreendo que o Estado brasileiro tem historicamente operado de forma seletiva: “mínimo” para os interesses da classe trabalhadora — ao negligenciar políticas públicas universais — e “máximo” para o capital — ao atuar de forma ativa na sustentação da acumulação e dos interesses do mercado.

Essa dualidade se expressa de maneira aguda no campo educacional, especialmente na educação superior, onde a lógica neoliberal e privatista promove a mercantilização do ensino, o redirecionamento da função social da universidade para atender às demandas do capital, a precarização das condições de trabalho docente e o aprofundamento das desigualdades no acesso ao conhecimento e à produção científica. Tal movimento reconfigura a universidade como espaço de formação funcional ao mercado, em detrimento de sua função crítica, pública e socialmente referenciada.

Nesse sentido, embora estruturado sob a lógica do capital, o Estado é também atravessado por pressões oriundas da luta de classes, podendo expressar tanto os interesses dominantes quanto abrir possibilidades para a construção de uma nova hegemonia fundada nos interesses das classes subalternas.

Assim, compreender o papel do Estado na trajetória da universidade pública brasileira implica reconhecer seus limites e contradições: ao mesmo tempo em que atua como agente de reprodução da sociabilidade capitalista, também pode ser tensionado pelas lutas sociais e constituir espaço de disputa por outra direção política e social, ou seja, por uma nova hegemonia que rompa com os parâmetros do projeto burguês. Essa perspectiva é fundamental para analisar os impactos das reformas educacionais e os desafios colocados à construção de uma educação verdadeiramente democrática, crítica e emancipadora.

A educação tem sido historicamente um campo de disputas ideológicas e políticas, assumindo um papel ambíguo na sociedade capitalista: ora como um instrumento de reprodução das estruturas de dominação, ora como uma ferramenta potencialmente emancipadora. Segundo Sousa (2018, p. 6), “a educação parece ter parado no tempo, opondo-se às mudanças e tornando-se produto do mercantilismo neoliberal”.

Neste contexto, questiona-se: é possível conceber uma educação que

transcenda as amarras do capitalismo e promova uma formação crítica e libertadora? Diante do cenário apresentado e da evidente captura da subjetividade dos trabalhadores, sobretudo no contexto de ascensão do neoliberalismo, é preciso explorar as críticas ao modelo educacional vigente e apontar perspectivas para uma educação emancipadora baseada na Teoria Crítica, no pensamento de Marx, Engels, Gramsci, entre outros.

Karl Marx e Friedrich Engels (1980) argumentam que a educação no capitalismo está intrinsecamente vinculada à divisão do trabalho, resultando na formação de indivíduos alienados e especializados unicamente para atender às demandas do mercado (Marx; Engels, 1980, p. 25).

Segundo Marx (1984, p. 554), "a propriedade privada tornou o homem obtuso e unilateral", indicando que a educação capitalista reforça essa fragmentação do ser humano. Nesse sentido, Sousa (2018) reforça essa crítica ao afirmar que a educação moderna "valoriza a educação para atender às necessidades de consumo dos sujeitos, e não às necessidades da produção voltada para o lucro, somente" (Sousa, 2018, p. 7).

A lógica da universidade assumida atualmente está profundamente influenciada pelo modelo capitalista neoliberal, no qual a educação é frequentemente reduzida a uma "ferramenta" para atender às demandas do mercado de trabalho. Isso se alinha diretamente com a crítica de Marx e Engels sobre a vinculação da educação à divisão do trabalho, resultando na formação de indivíduos alienados, especializados em funções específicas e privados de uma compreensão ampla e crítica da sociedade.

Na universidade contemporânea, essa lógica se manifesta por meio da ênfase na empregabilidade e na capacitação técnica, em detrimento de uma formação integral que promova o pensamento crítico e a autonomia intelectual. As universidades, especialmente sob a influência das reformas neoliberais, passaram a operar como empresas que fornecem um serviço – a educação – aos seus "clientes", os estudantes, que são treinados para desempenhar papéis produtivos no mercado, em vez de serem incentivados a questionar as estruturas econômicas e políticas que moldam suas vidas.

Esse fenômeno pode ser observado na crescente privatização da educação superior, na mercantilização do conhecimento e na avaliação das universidades por critérios produtivistas, como número de publicações e captação de financiamento, em vez de sua contribuição para a transformação social. Assim, a educação

emancipatória defendida por Marx e Engels, que deveria ampliar a consciência dos indivíduos e capacitá-los a superar a alienação, torna-se um desafio em um sistema educacional que prioriza a formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado.

Para construir um modelo educacional emancipatório, é necessário romper com a subordinação da educação às exigências do capital. Isso significa adotar políticas educacionais que priorizem o desenvolvimento crítico e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Sousa (2018, p. 14) argumenta que "é fundamental que a educação seja pensada como um direito e não como uma mercadoria, garantindo seu acesso universal e sua função social emancipadora".

Uma das perspectivas mais promissoras é a valorização da pedagogia crítica, conforme proposta Freire (1987) que defende que a educação deve ser um processo dialógico, no qual os estudantes não são meros receptores de conhecimento, mas sujeitos ativos na construção da sua própria aprendizagem. Essa abordagem, ao incentivar a reflexão crítica sobre a realidade social, possibilita que os indivíduos reconheçam sua posição no mundo e atuem para transformá-lo.

Outro caminho importante é o fortalecimento da educação pública e gratuita, afastando-se das tendências de privatização e mercantilização do ensino. A experiência de diversos países demonstra que investimentos consistentes na educação pública geram impactos positivos na redução das desigualdades e na democratização do acesso ao conhecimento. Como destaca Sousa (2018), "o financiamento adequado das universidades públicas é um elemento essencial para garantir que o ensino superior não seja um privilégio das elites, mas um direito acessível a todos" (Sousa, 2018, p. 16).

A construção de uma educação emancipatória passa pela resistência e mobilização social. É necessário que educadores, estudantes e demais sujeitos sociais se organizem para defender um modelo de ensino que privilegie a formação integral, a consciência crítica e a justiça social. Como ressalta Sousa (2018, p. 17), "sem um movimento ativo de resistência, a tendência é que o ensino continue a reproduzir as desigualdades estruturais impostas pelo sistema capitalista".

A educação emancipatória é um projeto necessário, mas desafiador, pois implica o rompimento com estruturas de poder profundamente enraizadas. Como afirma Sousa (2018, p. 16), "a educação emancipatória é um forte instrumento de articulação entre poder, conhecimento e liberdade".

A estrutura do trabalho ocupa um papel central na análise da sociedade capitalista e nas reflexões sobre possíveis caminhos para sua superação. A propriedade privada dos meios de produção estabelece uma cisão fundamental, separando a sociedade entre aqueles que detêm esses meios e aqueles que deles são desprovidos. Tal divisão resulta na diferenciação das funções dentro do mundo do trabalho: uma minoria proprietária se encarrega das atividades intelectuais, do planejamento e da organização produtiva e social, enquanto a maioria da população, alijada da posse dos meios de produção, é direcionada ao trabalho manual e produtivo.

Esse modelo de organização não apenas perpetua desigualdades econômicas, mas também influencia a estrutura educacional, reforçando um sistema que privilegia a reprodução da lógica dominante em detrimento da formação crítica e emancipatória. A educação, ao ser moldada por esse modelo, muitas vezes assume o papel de ferramenta de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, limitando sua capacidade de compreender e questionar as estruturas de dominação. Dessa forma, pensar uma educação emancipatória exige romper com essa lógica excludente, promovendo um ensino que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas que também fomente a consciência crítica e a autonomia dos sujeitos, permitindo que se tornem agentes transformadores da realidade social.

Marx (2008) destaca que o operário, em muitos casos, não é um agente livre e, devido às condições estruturais em que se encontra, pode carecer do conhecimento necessário para compreender plenamente o impacto da educação no futuro de seus filhos e da classe trabalhadora como um todo, portanto a luta dos trabalhadores pela garantia de uma educação pública, laica e gratuita para todos é considerada uma questão central. Diante disso, Marx (2008), argumenta que a única forma de assegurar esse direito é por meio da imposição de leis gerais pelo Estado, convertendo, assim, a “razão social” em “força social” (Marx, 2008, p. 5).

Apesar de reconhecer que o Estado é um instrumento de dominação burguesa, Marx ressalta que a classe trabalhadora pode utilizar sua força política para transformar esse aparato em um meio para garantir direitos fundamentais, como a educação. Em vez de fortalecer o poder governamental, a imposição de leis educacionais universais permite que os trabalhadores realizem, coletivamente, aquilo que seria impossível alcançar por meio de esforços individuais fragmentados.

Essa perspectiva se reflete também no pensamento de Marx e Engels (2010),

conforme expresso no Manifesto Comunista, onde ambos defendem a necessidade de conquistar a educação pública gratuita no próprio sistema capitalista, mesmo que este possua barreiras estruturais de classe. Entre as medidas revolucionárias propostas nos países mais desenvolvidos, está a universalização da educação infantil, a proibição do trabalho infantil exploratório e a articulação entre ensino e produção material (Marx; Engels, 2010, p. 58).

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que, para Marx e Engels (2010), a democratização da escola pública não é apenas um direito, mas uma estratégia essencial para o avanço do processo revolucionário. No entanto, é necessário questionar até que ponto a educação pública, quando estruturada nos limites do capitalismo, pode efetivamente contribuir para a emancipação dos trabalhadores.

Se, por um lado, o acesso ao conhecimento é uma ferramenta fundamental para ampliar a consciência de classe, por outro, a própria escola pode servir como um instrumento de reprodução ideológica da hegemonia burguesa. Dessa forma, o desafio central não está apenas na defesa de uma educação pública universal, mas na construção de uma pedagogia crítica, capaz de transformar a escola em um espaço de resistência e preparação para a superação do sistema de exploração.

No entanto, defender a universalização de uma educação de qualidade no sistema capitalista não implica que os autores acreditassem na possibilidade de uma escola isenta das influências de classe ou que considerassem o Estado como uma instituição neutra. Pelo contrário, eles compreendiam que, diante das condições materiais em que viviam, apenas por meio de leis estatais universais a classe trabalhadora poderia garantir o direito à instrução para seus filhos.

Mesmo reconhecendo a influência do Estado no controle educacional, Marx e Engels (2010) manifestaram uma forte oposição a qualquer interferência político-ideológica na escola que servisse para perpetuar a dominação. Marx, em particular, enfatizou que tanto a Igreja quanto o Estado desempenharam historicamente um papel repressivo no campo intelectual, determinando conteúdos, métodos e diretrizes que asseguravam a reprodução da ideologia dominante. Assim, para ele, a separação entre educação e essas instituições tornava-se essencial para a construção de um ensino que contribuísse para a emancipação da classe trabalhadora.

Entretanto, a questão que se impõe é até que ponto a educação pública pode realmente ser um instrumento de transformação dentro do próprio capitalismo. Se, por um lado, o acesso à instrução permite que os trabalhadores desenvolvam uma

consciência crítica sobre sua condição, por outro, a escola, ao permanecer subordinada ao Estado burguês, pode ser moldada para manter a ordem vigente.

O desafio, portanto, não está apenas em garantir uma educação pública e gratuita, mas em transformá-la em um espaço de resistência, onde os trabalhadores possam se apropriar do conhecimento para questionar e superar as estruturas que os oprimem. A emancipação, nesse sentido, exige não apenas acesso à educação, mas uma reconfiguração profunda de seu conteúdo e de suas finalidades sociais.

Além da luta por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, livre de interferências da Igreja e do Estado no processo de ensino, Marx e Engels (2010) defendem a incorporação de um princípio fundamental à educação: a articulação entre trabalho e instrução. Essa relação não é apenas necessária, mas indissociável, manifestando-se de duas formas principais, que exploraremos a seguir: 1) a educação como uma forma de trabalho; e 2) o processo educativo fundamentado na produção social e no trabalho.

Em primeiro lugar, a educação é uma atividade inerente à condição humana, conectada à maneira como os indivíduos interagem, transformam o ambiente em que vivem e estabelecem relações sociais. Como destaca Saviani (2008) a existência humana não é garantida pela natureza; pelo contrário, cabe ao homem produzi-la continuamente. Nesse sentido, “em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho” (Saviani, 2008, p. 11).

Dessa perspectiva, a educação não pode ser compreendida de maneira isolada, como um processo meramente intelectual ou acadêmico. Ao contrário, ela está imersa nas relações sociais e produtivas, sendo tanto um meio de apropriação do conhecimento quanto um processo ativo de transformação da realidade. No entanto, no capitalismo, essa união entre trabalho e educação é frequentemente distorcida, reduzida à formação de mão de obra para o mercado, em vez de um instrumento para a emancipação dos trabalhadores.

A sobrevivência humana não é garantida pela natureza de forma passiva, mas deve ser conquistada por meio de uma ação intencional e transformadora. Ao modificar a natureza para atender às suas necessidades, o ser humano não apenas assegura sua existência, mas também constrói um mundo culturalmente estruturado. Nesse contexto, a educação se apresenta como uma exigência tanto do processo de trabalho quanto como um processo de trabalho em si (Saviani, 2008, p. 11).

É por meio do trabalho que o ser humano estabelece as condições materiais para sua existência, garantindo sua subsistência em níveis cada vez mais complexos e diversificados. Esse processo pode ser classificado como trabalho material, pois envolve a produção de bens concretos.

No entanto, para produzir qualquer objeto ou bem, é necessário antecipar mentalmente a ação, definir seus objetivos e executar o plano estabelecido. Esse exercício intelectual se apoia nos conhecimentos científicos, nos valores éticos e na simbolização cultural (Saviani, 2008).

A elaboração e o uso desses elementos constituem uma outra forma de produção: o chamado trabalho não material, responsável pela criação de ideias, valores, conceitos e hábitos, ou seja, pela produção do saber sobre a natureza e a cultura (Saviani, 2008, p. 12).

A educação, segundo essa perspectiva, insere-se no âmbito do trabalho não material, pois seu produto não se separa do ato de produção e é consumido simultaneamente. No processo educativo, seja por meio de aulas formais ou de outras formas de transmissão de conhecimento, a atividade docente se configura como trabalho planejado e intencional, cujos resultados se manifestam imediatamente no desenvolvimento dos educandos. Trata-se, portanto, de um trabalho que opera na esfera da produção intelectual e cultural.

Compreender a educação como trabalho nos conduz à necessidade de concebê-la a partir do princípio do trabalho. Essa abordagem permite superar a fragmentação imposta pelo modo de produção capitalista, que separa teoria e prática, concepção e execução.

Marx e Engels (2007) não viam ciência e ação política como esferas dissociadas; ao contrário, enfatizavam que a unidade entre ambas era fundamental para a transformação da realidade. Como afirmam na Tese XI sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas ‘interpretaram’ o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 535). Dessa forma, a prática política não é apenas uma consequência da reflexão teórica, mas um elemento ativo na intervenção sobre a realidade material.

A educação, para Marx, deveria estruturar-se em três dimensões fundamentais: a formação intelectual, a educação física e a instrução tecnológica, que permitiria aos trabalhadores um conhecimento amplo sobre os processos produtivos e o uso prático de ferramentas e instrumentos (Marx, 2008, p. 5).

O autor via nessa proposta um meio de elevar a classe trabalhadora a um patamar superior ao das classes dominantes, não por meio de uma formação técnica subalterna, mas por uma educação que integrasse ciência e cultura em um modelo universal e humanizador (Manacorda, 2012, p. 81).

No entanto, para que essa concepção de educação cumpra seu papel emancipador, ela deve estar intrinsecamente articulada à luta política. Caso contrário, corre-se o risco de que esse modelo de ensino sirva apenas à reprodução do capitalismo, moldando trabalhadores conforme as exigências do mercado. Nesse sentido, Gramsci (2011) amplia essa perspectiva ao defender uma escola que responda às necessidades da classe trabalhadora tanto em suas demandas materiais e culturais quanto em seu potencial revolucionário. Ele reconhece que a crise da educação não é um problema isolado da escola, mas um reflexo das contradições do próprio sistema capitalista, que promove uma formação desigual e unilateral.

[...] a solução para essa crise deveria passar por uma escola única, que proporcionasse uma formação geral, humanista e equilibrada, desenvolvendo tanto as capacidades intelectuais quanto as técnicas e industriais, preparando os indivíduos para a vida prática e para o trabalho produtivo (Gramsci, 2011, p. 33-34).

Dessa forma, torna-se evidente que a educação, quando dissociada da luta política, tende a reproduzir as estruturas de dominação existentes. Para que se torne, de fato, um instrumento de transformação social, é necessário que ela esteja comprometida não apenas com a transmissão do conhecimento, mas também com a construção de uma consciência crítica e com a preparação dos trabalhadores para intervirem na realidade de forma ativa e revolucionária.

A escola única, tal como proposta por Gramsci (2011), configura-se como uma alternativa para a educação básica e média, estruturando-se a partir do princípio do trabalho como eixo central do processo educativo. Esse modelo busca garantir a formação integral dos indivíduos, permitindo-lhes desenvolver, simultaneamente, habilidades intelectuais e manuais. Assim, a escola unitária estabeleceria as bases necessárias para que todos tivessem condições de prosseguir seus estudos em níveis mais avançados, seja em áreas científicas e universitárias, seja em setores prático-produtivos, como indústria, burocracia e comércio. Essa última fase da formação escolar deveria ser decisiva para consolidar valores humanistas, autodisciplina intelectual e autonomia moral, preparando os indivíduos para a vida prática e o

desenvolvimento criativo no conhecimento e na sociedade (Gramsci, 2011, p. 39).

Tal proposta se apresenta como um instrumento fundamental para a formação da classe trabalhadora e para sua inserção ativa na sociedade. Como destaca Gramsci (2011), essa escola não apenas eleva o nível de maturidade e autonomia dos jovens, mas os capacita para a criação intelectual e prática, permitindo-lhes exercer um papel transformador na sociedade (Gramsci, 2011, p. 36). Nessa perspectiva, a escola integral em Gramsci incorpora a concepção marxista de educação, na qual a educação politécnica é o meio e a formação *omnilateral* é o fim.

Manacorda (2012) sintetiza essa visão ao afirmar que a educação deve abranger a formação intelectual, física e tecnológica para todos, superando a divisão entre aqueles destinados ao trabalho produtivo e aqueles destinados ao saber, uma cisão característica da sociedade capitalista que Marx buscava eliminar (Manacorda, 2012, p. 82).

Esse modelo educacional reforça a necessidade de uma escola voltada para a totalidade da formação humana, onde o trabalho se torna o elemento organizador do ensino. Tal ideia remete à concepção de escola do trabalho, defendida por Pistrak (2011), na qual o ensino se estrutura pela união entre o trabalho social e a instrução, capacitando a classe trabalhadora com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sempre com vistas à transformação social. Segundo Pistrak (2011), uma escola voltada para essa perspectiva deve garantir: 1) uma formação básica social e técnica que possibilite a orientação prática na vida; 2) um caráter prático que facilite a transição entre a escola e a realidade, promovendo autonomia e compreensão do meio social; 3) o desenvolvimento da capacidade de análise científica do trabalho, permitindo aos alunos elevarem suas experiências práticas à formulação teórica e à busca de soluções inovadoras (Pistrak, 2011, p. 73).

No contexto brasileiro, Freitas (2012) segue essa tradição marxista ao propor um modelo educacional em que o trabalho seja o princípio estruturador do ensino. Essa concepção busca romper com a separação entre teoria e prática, articulando-as em um processo contínuo de produção do conhecimento. Como destaca o autor, a organização do ensino deve se basear na prática social refletida teoricamente e devolvida à prática, formando um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento (Freitas, 2012, p. 100).

A viabilidade dessa proposta, no entanto, exige uma compreensão crítica do papel da educação na sociedade capitalista. A escola, enquanto instituição inserida

no contexto da luta de classes, tende a reproduzir as estruturas sociais existentes. No entanto, devido às suas contradições inerentes, ela também pode ser apropriada como um instrumento de construção de outra hegemonia. Isso significa que, embora o sistema educacional seja tradicionalmente utilizado para a manutenção da ordem capitalista, ele também pode ser ressignificado para impulsionar a transformação social. Assim, a luta por uma educação que unifique teoria e prática, saber e trabalho, não pode ser dissociada da luta política mais ampla pela superação das desigualdades e pela construção de uma sociedade emancipada.

A educação, quando compreendida como um processo integral e emancipador, não pode se limitar à mera transmissão de conhecimentos técnicos ou à reprodução acrítica das relações sociais vigentes. Ela deve assumir um caráter de unidade entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, de modo a formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade. Essa perspectiva dialética da educação, inspirada na tradição marxista, busca superar a fragmentação imposta pelo capitalismo, que separa o saber do fazer e subordina a formação humana às demandas do mercado.

2.2 A Emergência da Universidade e a Expansão do Projeto Privatista no Ensino Superior

A história do ensino superior no Brasil não pode ser compreendida como um mero relato cronológico, mas sim como uma análise crítica do papel da universidade em um país de capitalismo dependente, marcado pelo desenvolvimento desigual e combinado. Desde o período colonial, a educação superior no Brasil reflete as contradições de uma sociedade periférica, onde a formação acadêmica foi moldada por interesses metropolitanos e, posteriormente, pelas elites locais.

Há pouco menos de três décadas, era comum se ouvir dizer que os filhos das classes subalternas já haviam "terminado os estudos", referindo-se à conclusão do ensino médio. Essa expressão refletia a percepção de que o espaço universitário era um "não lugar"³ para essa parcela da população, ou seja, um ambiente distante, alheio

³ O conceito de "não lugar", originalmente proposto pelo antropólogo Marc Augé (1994) refere-se a espaços impessoais e transitórios, que não carregam significados identitários ou históricos profundos para os indivíduos que os frequentam. Utilizo este conceito, no contexto da universidade, de forma adaptada, pois foge a qualquer de minhas pretensões debruçar-me ou mesmo apoiar-me em conceitos pós-modernos, portanto o utilizo para destacar como a instituição era percebida pela classe trabalhadora: um espaço que não lhes pertencia, reservado a uma elite dominante.

e inacessível às suas realidades. O acesso ao ensino superior era escasso, restrito a poucas exceções, o que evidenciava uma faceta profundamente elitista e segregadora do sistema educacional.

A universidade, enquanto espaço privilegiado de produção do conhecimento e formação profissional, estava intrinsecamente ligada à reprodução das desigualdades sociais, funcionando como um mecanismo de manutenção das hierarquias de classe e isso é resquício de um largo lastro histórico que permeia a universidade brasileira.

O ensino superior no Brasil foi historicamente marcado por um desenvolvimento tardio e elitista, consequência direta da política colonial portuguesa que impediu a criação de universidades no território. Teixeira (1976, p. 244) destaca essa exclusão ao afirmar que

[...] o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias [...] Portugal [...] nos deixou limitados às Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Dessa forma, a educação superior foi um privilégio restrito a poucos, que tinham a possibilidade de estudar em Portugal, perpetuando a dependência acadêmica e cultural da colônia em relação à metrópole (Cunha, 2003, p. 152).

Essa ausência de universidades foi justificada por um preconceito metropolitano contra a colônia. Seguindo essa lógica, pedidos para transformar o Colégio de Salvador em uma universidade foram sistematicamente negados por consultores portugueses, sob argumentos de "impossibilidade de sustento financeiro e inutilidade para a colônia" (Barreto; Filgueiras, 2007, p. 1782).

Conforme Fávero (2006, p. 20), "a resistência à criação de universidades no Brasil colonial era reflexo da política de controle metropolitano, que preferia enviar as elites brasileiras para estudar em Portugal, especialmente na Universidade de Coimbra". Todos os esforços para a criação de universidades nesses períodos foram malogrados, evidenciando uma política de controle que visava impedir qualquer sinal de independência cultural e política da colônia.

A primeira tentativa significativa de criação de uma universidade no Brasil ocorreu com os jesuítas, ainda no século XVI, mas foi vetada pela Coroa Portuguesa. No entanto, afirmar que a universidade brasileira surgiu apenas no século XX é uma simplificação. Embora o termo "universidade" tenha sido oficialmente adotado apenas no início do século passado, já existia no Brasil uma tradição de ensino superior, embora fragmentada e voltada para fins específicos. Barreto e Filgueiras (2007, p.

1780) destacam que as primeiras universidades brasileiras não emergiram “do nada”, mas se constituíram sobre uma base preexistente de escolas superiores profissionalizantes. Essas instituições, como o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro, ambas criadas em 1808, atendiam às demandas imediatas do Estado e da elite local, formando profissionais para ocupar cargos no aparato estatal.

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, portanto, marcou um ponto de virada. Com a necessidade de formar profissionais para administrar a colônia, foram criadas as primeiras escolas superiores, como as escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro e a Academia Real Militar, que mais tarde se tornaria a Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas instituições, no entanto, tinham um caráter essencialmente profissionalizante, voltado para atender às demandas do “Estado”.

A criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda, em 1827, representou um marco significativo na história do ensino superior brasileiro. Essas instituições tornaram-se centros de formação intelectual das elites, fornecendo quadros para as assembleias, governos provinciais e central (Fávero, 2006, p. 21).

Com a Proclamação da República, em 1889, o ensino superior passou por reformas significativas, embora a criação de universidades ainda fosse postergada. A Reforma de Benjamin Constant, em 1890, introduziu princípios como a laicidade e a gratuidade do ensino primário, mas o ensino superior continuou a ser um privilégio das elites. Conforme Sampaio (1991, p.34), “a Primeira República foi marcada por uma expansão do ensino superior, mas ainda restrito a uma pequena parcela da população, com foco na formação de profissionais liberais”.

Contudo, foi apenas em 1920, com o decreto nº 14.343, que surgiu a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), resultante da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade Livre de Direito. Apesar das críticas e da falta de integração entre essas escolas, a criação da URJ fomentou debates cruciais sobre a concepção de universidade, suas funções, autonomia e o modelo a ser adotado no Brasil. Para Fávero, 2006, p. 22, “essa universidade não representava uma integração efetiva entre as diferentes áreas do conhecimento, mas sim uma justaposição de escolas isoladas, cada uma mantendo sua autonomia”.

Embora as raízes históricas, culturais e pedagógicas das universidades

brasileiras estejam ligadas a modelos europeus, o que se instituiu no Brasil foram escolas superiores isoladas, com cursos específicos (Direito, Medicina e Engenharia), sem integração entre ensino e pesquisa e sem o objetivo de atender às necessidades científicas e sociais do país (Fernandes, 1975; Minto, 2014; Fávero, 2006).

Até a década de 1920, o Brasil não contava com instituições que possuísem o estatuto de universidade. Desde o período colonial, o ensino superior estava centrado em escolas superiores voltadas para os interesses das oligarquias regionais, detentoras de poder político, econômico e cultural (Minto, 2014, p. 167).

Essas escolas acabaram por reforçar uma contradição essencial entre a cultura acadêmica e a cultura utilitarista, evidenciando a tensão entre a produção de conhecimento e a formação profissional imediatista (Saviani, 2009; Teixeira, 1989). Essa contradição reflete o padrão dependente que o Brasil assumiu no modo de produção capitalista, não apenas na esfera econômica, mas também nas relações sociais, políticas e culturais, que inviabilizaram a criação de conhecimentos independentes e específicos das particularidades brasileiras (Teixeira, 1989; Minto, 2014)

Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a primeira universidade brasileira. No entanto, essa instituição não priorizou a atividade científica como função central da universidade, e a pesquisa sequer foi cogitada em seu projeto inicial (Paula, 2002; Luckmann; Bernart, 2014).

A criação da URJ refletia as necessidades do capitalismo dependente brasileiro, que, na era dos monopólios, demandava mais do que a simples exportação de matérias-primas. A industrialização emergente exigia uma força de trabalho qualificada, o que levou a novas configurações no ensino superior (Minto, 2014).

É importante considerar que o desenvolvimento do ensino superior no Brasil não pode ser compreendido apenas a partir da adoção de modelos externos. Ele está intrinsecamente ligado às particularidades da formação social brasileira, marcada por uma estrutura econômica colonial, escravista e agroexportadora, que demandava a formação de quadros para a burocracia estatal e para as atividades econômicas (Fernandes, 1975; Minto, 2014).

A colonização portuguesa no Brasil foi marcada por um desenvolvimento econômico agrícola de tipo comercial especulativo, com base no latifúndio escravista moderno capitalista. Essa estrutura econômica, combinada com a superexploração da

força de trabalho e a dependência dos fluxos comerciais e financeiros externos, limitou o desenvolvimento de um sistema de ensino superior voltado para a produção de conhecimento científico e tecnológico autônomo. Como resultado, a educação superior no Brasil nasceu elitizada, voltada para os interesses das classes dominantes e distante das necessidades da maioria da população (Minto, 2014, p. 140).

A formação social brasileira, caracterizada por uma heteronomia estrutural e uma dependência econômica e ideológica em relação aos centros capitalistas mundiais, refletiu-se também no projeto de educação superior. Fernandes (2008) destaca que a independência política do Brasil não implicou em uma ruptura efetiva com as estruturas coloniais, mantendo-se uma relação de subordinação econômica e cultural em relação às potências estrangeiras. Essa dinâmica contribuiu para a perpetuação de uma educação superior elitista, voltada para a formação de uma burocracia estatal e para a reprodução das estruturas de poder, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

O ensino superior no Brasil, portanto, foi moldado por uma conjuntura histórica marcada pela colonização, pela escravidão e por uma estrutura econômica dependente. Essas condições determinaram um modelo de educação superior fragmentado, profissionalizante e elitizado, que ainda hoje reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Como aponta Fernandes (1984, p. 72), a educação superior no Brasil continua a ser vista como um privilégio das elites, com baixos níveis de aspiração educacional e uma tendência a bloquear a democratização do ensino. Portanto, compreender a história do ensino superior no Brasil exige uma análise crítica das estruturas econômicas, sociais e políticas que moldaram sua trajetória, bem como uma reflexão sobre os desafios atuais para a construção de uma universidade verdadeiramente democrática e inclusiva.

De acordo com Minto (2014, p. 27), embora o formato institucional das universidades brasileiras tenha surgido apenas no século XX, não foi o modelo institucional em si que determinou o projeto de universidade que se consolidou no país. Pelo contrário, foi a própria anatomia e fisiologia da formação social brasileira que conferiram vida a uma universidade alinhada aos interesses socioeconômicos imediatistas e às estruturas econômicas, sociais e jurídico-políticas exigidas pelo capitalismo dependente.

Essa perspectiva sugere que a universidade brasileira foi moldada pelas

particularidades de uma sociedade ex-colonial, marcada por uma estrutura de dominação que perpetuou traços coloniais mesmo após a independência.

Fernandes (2008, p. 55) contribui para essa análise ao afirmar que o subdesenvolvimento brasileiro é explicado objetivamente pelas condições de dependência e heteronomia econômica. As economias capitalistas periféricas, como a brasileira, organizam-se e evoluem segundo as regras e possibilidades do capitalismo dependente, sendo condicionadas por fatores estruturais e conjunturais do mercado mundial.

Dessa forma, o "atraso" do Brasil não é um estado gerado internamente, mas sim uma consequência de sua posição subordinada no sistema capitalista global. A manutenção desse atraso está intrinsecamente ligada à necessidade de desenvolvimento capitalista e à forma como a sociedade brasileira, ex-colonial, se organizou (Minto, 2014, p. 149-150).

A formação social brasileira pós-independência manteve as bases essenciais da dominação colonial, permanecendo escravocrata até o final do século XIX e atrelada a uma economia voltada para a exportação de produtos primários. A vida urbana era restrita a poucos núcleos de assentamento e centros administrativos, enquanto a maioria da população permanecia excluída dos processos decisórios (Sampaio, 1991, p. 3). Fernandes (2005) destaca que a transição para a independência não rompeu com as estruturas coloniais, mas sim transpôs os estamentos sociais dominantes da sociedade civil, excluindo a maior parte da população.

Essa exclusão gerou uma formação sociohistórica em que as políticas de consenso e oposição eram decididas pelas frações dominantes, consolidando um poder político centralizado que garantia a reprodução do modo de produção capitalista (Fernandes, 2005; Mazzeo, 2015).

As elites brasileiras, diferentemente de outras burguesias que forjaram instituições de poder especificamente sociais, convergiu para o Estado, unificando-se no plano político antes de consolidar sua dominação socioeconômica. Essa característica permitiu que a oligarquia mantivesse sua base de poder, modernizando-se onde necessário e aproveitando as desigualdades e heterogeneidades da sociedade brasileira para perpetuar seu domínio (Fernandes, 2005, p. 240-241). O processo de modernização no Brasil, portanto, não desencadeou um elemento inovador, mas sim uma conciliação com o velho, resultando em uma independência

de caráter contrarrevolucionário, que não rompeu com a estrutura colonial de produção.

No que diz respeito à educação superior, sua condução não pode ser dissociada dessa formação social. Entre 1808 e 1889, o ensino superior desenvolveu-se lentamente, acompanhando as transformações socioeconômicas e garantindo às frações dominantes uma ocupação privilegiada no modo de produção e prestígio social. A educação superior reproduziu uma formação profissional utilitarista, voltada para atender às demandas do Estado nacional emergente. Teixeira (1989, p.58) ressalta que, mesmo após a independência, a educação brasileira manteve o objetivo de assegurar os privilégios de uma ordem social fechada e rígida.

As primeiras experiências de ensino superior no Brasil ocorreram por meio de escolas superiores isoladas, que atendiam aos interesses imediatos da formação social da ex-colônia. Essas escolas não transplantaram o modelo universitário europeu, mas sim adaptaram-se às necessidades de uma sociedade dependente e desigual. A própria ideia de universidade, tal como existia na Europa, encontrou resistência no Brasil, sendo muitas vezes considerada obsoleta e medieval (Teixeira, 1989).

O projeto de educação superior no Brasil assumiu um caráter utilitarista e prático, alinhado aos interesses da burguesia nacional e internacional, em detrimento da produção de conhecimento científico e cultural. A ciência, como produtora de conhecimento, ficou em segundo plano, refletindo a lógica de uma sociedade capitalista dependente (Fernandes, 1975; Teixeira, 1989; Minto, 2014). Como afirma Minto (2014, p. 133), a constituição desse projeto de educação não foi um desvio entre o ideal e o real, mas sim uma determinação própria da forma específica de ser do capitalismo no Brasil.

A partir da Era Vargas (1930-1945), houve uma ampliação das ações estatais no campo da educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, e a Reforma Francisco Campos, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Essas medidas visavam centralizar o controle sobre a educação superior, entendida como uma ferramenta ideológica fundamental para a manutenção do *status quo* (Oliveira, 2013; Fávero, 2006). No entanto, como ressalta Oliveira (2013, p.275), essas reformas não alteraram o caráter elitista e conservador do acesso ao ensino superior, que permaneceu destinado às camadas mais favorecidas economicamente.

Minto (2014) destaca dois aspectos fundamentais para entender a relação entre o desenvolvimento capitalista e a educação superior no Brasil:

1) A universidade, sob as condições de dependência, não poderia alterar a lógica do desenvolvimento heterônomo, o que resultou em um caráter elitista, fragmentado e pouco integrado; 2) O surgimento da universidade não ocorreu sem contradições, evidenciadas pela existência de projetos alternativos e pela reação conservadora das classes dominantes, que buscavam eliminar qualquer perspectiva de desenvolvimento nacional autônomo (Minto, 2014, p. 173-174).

As disputas em torno da educação superior giravam em torno de questões como: quem seria o destinatário da educação (elites ou massa de trabalhadores qualificados); se o ensino deveria ser indissociável da pesquisa; se deveria promover o pensamento crítico; e se deveria seguir uma lógica profissionalizante.

Essas contradições moldaram a política educacional para o ensino superior, culminando no Decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse decreto centralizou a política educacional no Estado, ampliando seu controle sobre as experiências educacionais, especialmente as inovadoras, que eram vistas como potencialmente subversivas (Minto, 2014).

O Estatuto das Universidades Brasileiras separou a produção científica das competências necessárias para o desenvolvimento da sociedade, mantendo a característica de isolamento das escolas em seus campos de conhecimento. Para ser reconhecida como universidade, uma instituição deveria possuir pelo menos três dos seguintes institutos: Direito, Medicina, Engenharia ou Faculdade de Educação, Ciência e Letras (Brasil, 1931). Além disso, o decreto instituiu a figura do professor catedrático, responsável pelo ensino e pesquisa, e criou outras carreiras docentes, como auxiliar de ensino, professor contratado e docente livre (Fávero, 2006).

A autonomia universitária, embora mencionada no decreto, não foi claramente definida, mantendo-se sob controle estatal. Em 1931, também foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) e reorganizada a Universidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de favorecer a formação técnico-científica especializada e reforçar a rigidez organizacional das universidades mantidas pelo Estado. No entanto, o decreto permitia a existência de instituições privadas, evidenciando a dualidade entre universidades de excelência e escolas profissionalizantes (Paula, 2002; Luckmann; Bernart, 2014).

A partir de 1931, foram criadas universidades consideradas de excelência, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), com o objetivo de promover a pesquisa e o progresso da ciência. No entanto, a organização dessas instituições ainda refletia a hierarquia e a fragmentação do modelo napoleônico, com foco na formação de mão de obra especializada e no atendimento às demandas do mercado (Luckmann; Bernart, 2014; Fávero, 2006).

Em 1937, a Lei nº 452 instituiu a Universidade do Brasil (UB), incorporando institutos, escolas e museus, mas sem garantir a obrigatoriedade de criação de universidades pelo governo federal, reforçando a distinção entre centros de excelência e instituições profissionalizantes (Brasil, 1937; Fávero, 2006).

A fragmentação do ensino superior e a focalização na formação de mão de obra especializada reproduziram a divisão social e técnica do trabalho, reforçando a hierarquia entre trabalho intelectual e manual. Essa estrutura inviabilizou a apreensão da realidade em suas múltiplas determinações e distanciou a possibilidade de construção de alternativas concretas para a superação do modo de produção capitalista.

Após o fim do Estado Novo, em 1945, o Brasil entrou em um período de redemocratização, que trouxe novas discussões sobre o papel da universidade na sociedade. A Constituição de 1946 garantiu a autonomia universitária, pelo menos formalmente, e houve um crescimento significativo no número de instituições de ensino superior. No entanto, como aponta Cunha (2007), "a autonomia outorgada às universidades foi, em grande parte, uma ilusão, já que o Estado manteve um forte controle sobre essas instituições".

A década de 1950 foi marcada por um intenso debate sobre a reforma universitária, impulsionado pelo movimento estudantil e por setores da academia que defendiam uma universidade mais crítica e engajada com as demandas sociais. A criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, representou um marco nesse processo, com uma proposta inovadora de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O período conhecido como República Populista foi marcado por uma significativa expansão do ensino superior, com a aglutinação de escolas isoladas e a criação de 39 universidades até 1964 (Cunha, 2007, p. 80). No entanto, apesar dos avanços, a centralização e o controle estatal sobre a educação superior continuaram a ser questionados, especialmente no contexto do movimento pela redemocratização

do país. As universidades, nesse período, lutaram por maior autonomia e contra o controle governamental excessivo, refletindo as tensões e contradições de uma sociedade em transformação.

A Reforma Universitária de 1968, implementada durante a Ditadura Militar, foi um marco na reestruturação do sistema educacional brasileiro. De acordo com Cunha (2007), a reforma tinha como objetivo modernizar as universidades, introduzindo modelos de gestão mais eficientes e flexíveis, inspirados no sistema norte-americano. No entanto, uma das consequências não intencionais dessa reforma foi o estímulo à expansão do setor privado. O governo, ao priorizar a eficiência administrativa e a racionalização de custos, abriu espaço para a atuação de instituições particulares, que passaram a suprir a demanda por vagas que o setor público não conseguia absorver.

Conforme Martins (2009, p.15), "a reforma de 1968 visava modernizar as universidades, mas também garantir o controle do Estado sobre essas instituições, em um contexto de crescente repressão política". Entre as principais medidas estavam a departamentalização, a criação do ciclo básico e a institucionalização da pós-graduação.

De acordo com Martins (2009), essa reforma teve efeitos paradoxais:

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. [...] Por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa (Martins, 2009, p. 16).

Essa mudança de paradigma permitiu que o ensino privado se consolidasse como uma alternativa viável, especialmente para as classes médias urbanas, que buscavam ascensão social por meio da educação superior. Além disso, a falta de investimentos públicos no setor educacional durante as décadas de 1970 e 1980 contribuiu para o crescimento desproporcional do setor privado.

Os dados sobre matrículas no ensino superior brasileiro evidenciam a expansão do setor privado em detrimento do público. De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1960, apenas 13% das matrículas no ensino

superior eram em instituições privadas, enquanto 87% estavam concentradas no setor público. No entanto, essa proporção se inverteu drasticamente ao longo das décadas seguintes.

Na década de 1980, o setor privado já respondia por 60% das matrículas, e, em 2000, esse número atingiu 70%. Em 2020, segundo dados do INEP, 75% das matrículas no ensino superior eram em instituições privadas, enquanto apenas 25% estavam no setor público. Esse crescimento exponencial do setor privado reflete não apenas a incapacidade do Estado em expandir o ensino público, mas também a consolidação de um modelo de educação baseado na lógica de mercado.

A expansão do ensino privado não ocorreu sem críticas. Para Frigotto (2011, p.79), a mercantilização da educação "reduz o conhecimento a uma mercadoria, desvirtuando seu papel social e transformando-a em um instrumento de reprodução das desigualdades". De fato, a predominância do setor privado no ensino superior brasileiro tem sido associada à precarização da qualidade educacional, com a proliferação de instituições que priorizam o lucro em detrimento da excelência acadêmica.

O crescimento desproporcional do setor privado, evidenciado pelos dados de matrículas, demonstra a incapacidade do Estado em garantir o direito à educação como um bem público e universal. Enquanto o ensino privado se expande, o setor público enfrenta desafios crônicos de subfinanciamento e falta de investimentos.

Nesse contexto, é fundamental repensar o modelo atual e buscar alternativas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de sua condição socioeconômica. Como afirmam Almeida e Pereira (2013, p. 97), "a educação é um direito inalienável e não pode ser tratada como uma mercadoria". Portanto, a reversão desse cenário exige políticas públicas robustas e um compromisso coletivo com a valorização do ensino público.

A expansão do ensino privado, impulsionada pela reforma, resultou na criação de um sistema orientado pelo lucro e pela satisfação de demandas do mercado educacional. Martins (2009) argumenta:

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (Martins, 2009, p. 17).

O contexto político da época também desempenhou um papel fundamental nesse processo. O regime militar, ao mesmo tempo em que reprimia movimentos estudantis e monitorava os docentes, promovia a expansão do ensino superior com base em estudos que reforçavam a necessidade de modernização e controle:

Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes se combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior. [...] O governo encomendou determinados estudos com o objetivo de propor medidas para o ensino superior, entre os quais se destacam o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos, que o abordou como uma questão de 'segurança nacional', e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior (Martins, 2009, p. 19).

A hierarquização do ensino superior brasileiro também é um dos legados dessa reforma. Com a expansão do setor privado, criou-se um sistema de desigualdade entre instituições de prestígio e estabelecimentos de menor qualidade acadêmica:

Nesses últimos quarenta anos, o ensino superior brasileiro se estruturou como um campo acadêmico complexo, heterogêneo, no qual as instituições passaram a ocupar posições dominantes e/ou dominadas em função dos critérios específicos que definem o prestígio e o reconhecimento dos estabelecimentos. [...] Dessa forma, algumas universidades públicas (federais e estaduais) e determinadas universidades privadas (geralmente as confessionais) se organizaram gradualmente, de modo a se aproximarem de um modelo acadêmico neo-humboldtiano (Martins, 2009, p. 29).

A década de 1970 marca um ponto de inflexão na trajetória do capitalismo, evidenciando o aprofundamento de sua crise estrutural. Esse período foi caracterizado pela queda da taxa de lucro, pela redução dos níveis de produtividade e pela emergência do desemprego estrutural, que impactou profundamente os padrões de consumo e a estabilidade do sistema. Diante dessa conjuntura, a burguesia internacional foi compelida a formular estratégias para restabelecer as condições de reprodução do capital. De acordo com Lima (2007), essas estratégias se articularam em três frentes principais: a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento da função do Estado e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade.

A primeira frente, relativa à reestruturação da esfera produtiva, consistiu na modernização dos processos de produção, com a substituição das tecnologias eletromecânicas por tecnologias baseadas na microeletrônica e na informática. Essa mudança tecnológica resultou em uma nova organização do trabalho e na

consolidação de um paradigma produtivo pós-fordista, marcado pela flexibilização, pela integração sistêmica e pela intensificação da inovação.

Frigotto (2003) destaca que esse novo padrão produtivo reduziu a necessidade de trabalho vivo, ampliando a informalidade, a terceirização e as desigualdades no mercado de trabalho, especialmente nos países periféricos. Dessa forma, as inovações tecnológicas, embora apresentadas como avanços civilizatórios, revelam-se, no interior do modo de produção capitalista, como mecanismos que acentuam a exploração e aprofundam as contradições entre capital e trabalho.

A segunda dimensão da estratégia de superação da crise estrutural do capitalismo envolveu o reordenamento do papel do Estado. Mészáros (1997) aponta que o capitalismo é estruturalmente dependente da mediação estatal para a sua reprodução, sendo o Estado ajustado conforme as exigências de cada fase do sistema de acumulação. A partir da década de 1980, com a ascensão do neoliberalismo, tem-se uma reconfiguração do Estado baseada em práticas como a privatização, a desresponsabilização social e a focalização das políticas públicas. Tais medidas foram amplamente difundidas pelos organismos multilaterais e implementadas de forma generalizada, especialmente nos países da periferia do capitalismo.

Nesse contexto, o Estado deixa de atuar como indutor do desenvolvimento e passa a se constituir como gestor da crise, reorientando suas funções em favor dos interesses do capital global. Costa (2000, p. 30) observa que,

[...] ao contrário do discurso de “Estado mínimo”, o que ocorre é a redefinição de suas funções, com perdas significativas para as classes trabalhadoras e aprofundamento das desigualdades sociais. A atuação estatal, portanto, passa a se caracterizar por sua seletividade: eficiente na garantia da acumulação, mas ausente diante das demandas sociais.

A terceira dimensão diz respeito à difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade, que se ancora na ideologia da globalização e na retórica da sociedade do conhecimento. Essa nova sociabilidade, que proclama o fim da centralidade do trabalho e a emergência de uma era informacional, busca legitimar a reconfiguração das relações sociais sob a égide do capital financeiro e da flexibilização das relações laborais.

No entanto, como advertem Ianni (1992) e Touraine (1973), essa transição, longe de romper com os fundamentos do capitalismo, apenas redefine suas formas de dominação. A aparente autonomia social prometida pelo “capitalismo

informacional” mascara a persistência das relações de exploração.

Nesse sentido, Drucker (2002) argumenta que a ideia de uma sociedade pós-capitalista baseada no conhecimento constitui um esforço ideológico para manter a lógica da exploração do trabalho, agora sob novas formas. A desigualdade entre as classes sociais é, assim, mantida e expandida, ao mesmo tempo em que o discurso da inovação e da modernização esvazia o conteúdo crítico das políticas sociais.

No campo educacional, essas transformações têm implicações profundas. No Brasil, o debate sobre a universidade pública toma fôlego a partir da década de 1940, com a promulgação da Constituição de 1946 e a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), consolidando-se como um espaço de disputa entre diferentes projetos societários. As décadas seguintes foram marcadas por uma politização crescente da universidade, impulsionada por pensadores como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, além da atuação de diversos movimentos sociais — como os movimentos de educação popular, de erradicação do analfabetismo, de cultura e arte, e o movimento estudantil.

A criação da Universidade de Brasília (UnB), nos anos 1960, é emblemática dessa concepção de universidade comprometida com a transformação social. Essa proposta, no entanto, entra em conflito com o avanço do projeto neoliberal, que ganha força a partir da década de 1990 e passa a orientar as reformas no ensino superior. Tais reformas intensificam o processo de mercantilização da educação, ampliam a presença do setor privado e promovem o desmonte das universidades públicas enquanto espaços de produção crítica do conhecimento.

A reestruturação produtiva, a redefinição da função estatal e o avanço de um novo projeto burguês de sociabilidade incidem diretamente sobre a universidade, impondo-lhe o desafio de resistir à lógica mercantil e reafirmar seu papel público, socialmente referenciado. As políticas educacionais passam, então, a ser analisadas como expressão das disputas no interior do Estado capitalista, sendo a educação superior um dos principais campos de tensão entre os projetos de mercado e os projetos democráticos de sociedade.

Esse processo foi historicamente confrontado pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades. Por outro lado, as diversas frações da burguesia brasileira reivindicavam a “modernização” da educação superior para atender às alterações no mundo do capital. Esse debate foi travado na

década de 1960, quando a reforma universitária entrou na pauta política como uma importante “reforma de base” ou “reforma de estrutura” (Fernandes, 1975, p. 154) reivindicada pelos movimentos sociais, dentre eles o movimento estudantil.

É importante destacar que esse é um processo fortemente atravessado por disputa entre projetos de classe sociais. Por isso ainda que o poder político dominante venha realizando profundas transformações na organização da educação em favor do capital, também devemos considerar que existem forças políticas que organizam lutas na direção contrária.

A partir dessas disputas, a burguesia tomou para si a tarefa de condução do processo que Fernandes (1975, p. 201) denomina “reforma universitária consentida”. “Ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (Fernandes, 1975b, p. 167).

Dessa forma, a burguesia brasileira, de um lado acelerava o crescimento econômico, nos marcos da modernização conservadora, o chamado “milagre econômico”, e de outro, ampliava o acesso e modernizava a educação através de um processo que o autor identifica como “milagre educacional”:

No momento atual, no qual a contrarrevolução e a ditadura se confrontam com uma resistência mais forte e mais decidida, pode-se dizer que houve um “milagre educacional” e, indo mais longe, que ele seguiu de perto as ilusões e as confrontações do “milagre econômico” (Fernandes, 1989, p.15).

A expansão do acesso à educação superior realizada pelo regime burguês-militar é analisada por Fernandes (1989) como um “milagre educacional” que criou as ilusões de “democratização do acesso” omitindo que este processo ocorria de forma combinada com o aumento significativo do setor privado na área educacional. Com a reforma universitária consentida e conduzida pelo regime burguês-militar foram realizadas mudanças que não alteravam, contudo, o padrão dependente de educação superior. Em relação ao significado político-acadêmico da reforma universitária de 1968, Fernandes (1989) afirma que a ditadura concentrou-se em três ações fundamentais:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] Por fim,

um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia (*sic*) germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado. (Fernandes, 1989, p. 106)

Esses elementos políticos não foram superados historicamente, sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte. Em relação à Constituição de 1988, o referido autor destaca seu caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado.

Isso se deve muito em função do que Silva Junior (2004) explicita quando elucida que a partir da década de 1970, no estágio monopolista e globalizado do capitalismo, ao alojar-se na periferia do sistema, ele modifica o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais. Passou a organizar as esferas sociais e políticas que se realizavam sob as diretrizes da lógica pública, estabelecendo, dessa forma, novas relações entre o público e o privado, o que articulado com o movimento de fuga de capital para os países periféricos, provoca mudanças estruturais na formação econômico-social capitalista.

Nesse cenário, efetuou-se, no Brasil, a reconfiguração das esferas públicas e privadas, que impôs reformas do Estado, resultando na crescente ampliação da dimensão privada, contrapondo-se à redução e limitação da esfera pública e dos direitos sociais. Foi nesse âmbito que ocorreu a reforma do sistema educacional brasileiro, do ensino fundamental à educação superior.

O financiamento público para as universidades foi reduzido, e o setor privado continuou a expandir-se, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino.

No tocante ao Ensino Superior as proposições defendidas pelos organismos financeiros multilaterais são incisivas em suas intervenções no campo das políticas sociais públicas dos países, seja do centro, seja da periferia, dando um caráter diferenciado, sobretudo para a educação, de acordo com a necessidade de expansão do capital nos diferentes áreas da terra.

Conforme Silva Jr. e Sguissardi (2005, p.9),

Teses como a de que, na contraposição estatal/privado, este segundo polo seria mais condizente com os novos tempos e com a busca da justiça social, escamoteando-se a verdadeira contraposição a ser considerada, isto é, o interesse ou bem público versus interesse ou bem privado/mercantil, e impondo-se, portanto, a necessidade de diluição das fronteiras público/privado; [...] de que a educação superior seria antes um bem privado e que os gastos públicos na educação superior beneficiariam

fundamentalmente as elites, não se prestando à melhor distribuição de renda, à equidade e à justiça social; de que haveria maior eficiência gerencial dos recursos públicos se entregue ao gerenciamento das empresas privadas; [...] de que, em lugar do paradigma científico-acadêmico clássico, da associação ensino e pesquisa ou da prioridade da ciência básica versus ciência aplicada, deve hoje prevalecer a ciência dirigida pela economia, além da neoprofissionalização do sistema com base no imediatismo pragmático e efficientista.

Teses como essas, entre outras, parecem continuar a ser defendidas e implementadas quando se examina mais detidamente o significado dos dispositivos legais que servem de base para a contrarreforma do Ensino Superior brasileiro, tornando a privatização/mercantilização do ensino como um eixo balizador desta reforma que se estende desde a década de 1990 até os dias atuais travestindo-se quanto à forma, mas não abandonando seu conteúdo central.

A análise do mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no contexto das reformas do Estado brasileiro, especialmente no que tange às privatizações e à reestruturação da gestão pública, revela um processo complexo e multifacetado, cujas raízes remontam a transformações globais e locais que antecederam seu governo. A Reforma do Estado, impulsionada por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), emerge como um eixo central para compreender as mudanças estruturais implementadas no Brasil a partir dos anos 1990. Essas reformas, alinhadas ao ideário neoliberal, reconfiguraram não apenas a administração pública, mas também setores estratégicos como a educação, em especial o ensino superior.

O Banco Mundial e o FMI, ao defenderem a estabilidade monetária e o equilíbrio fiscal como condições indispensáveis para o crescimento econômico e a inserção dos países na ordem global, influenciaram diretamente as políticas domésticas de nações periféricas, como o Brasil. A Reforma do Estado, portanto, não se restringe a uma mera reestruturação administrativa, mas insere-se em um projeto mais amplo de reordenamento das relações entre Estado, mercado e sociedade. Conforme Bresser Pereira (1995), a reforma visava superar a crise fiscal, redefinir a intervenção estatal na economia e promover uma gestão pública mais eficiente, alinhada aos princípios de mercado e justiça social. No entanto, essa abordagem gerencial, conhecida como "nova administração pública", acabou por esvaziar o caráter político da reforma, transformando-a em uma questão técnica e administrativa.

A crise do Estado, interpretada como uma crise fiscal e gerencial, serviu de

justificativa para a adoção de medidas que reduziram a capacidade de investimento público e transferiram para o setor privado a responsabilidade por serviços antes considerados essenciais. Esse processo de mercantilização do espaço público, conforme apontado por Mészáros (2009), não ocorreu por acaso, mas foi mediado por uma "selva legislativa" que legitimou a subordinação do Estado às demandas do capital. Nesse contexto, as políticas sociais, incluindo a educação, foram relegadas a um segundo plano, com o Estado assumindo um papel focalista e abrindo espaço para a exploração mercantil de necessidades sociais básicas.

No campo educacional, as reformas implementadas durante o governo FHC refletem essa lógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) sintetiza o alinhamento do sistema educacional às regras de mercado, privilegiando a expansão do setor privado em detrimento da rede pública. Conforme destacam Cabral Neto e Castro (2007), a gestão educacional passou a incorporar modelos empresariais, baseados em eficiência, produtividade e competitividade. Essa reconfiguração atingiu especialmente o ensino superior, que foi transformado em um campo lucrativo, com a expansão de instituições privadas e a precarização das condições de trabalho docente.

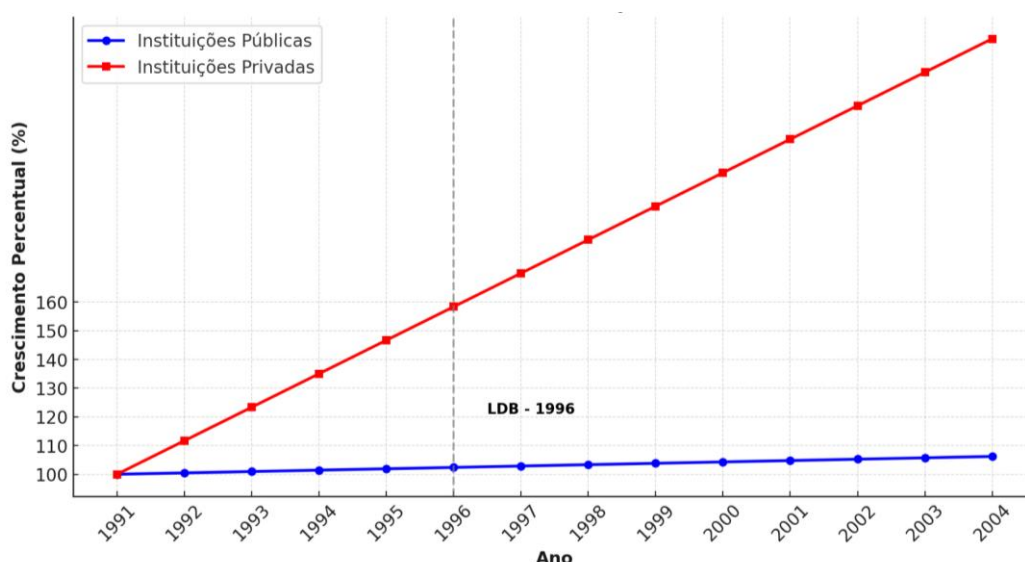
O Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) consolidou essa nova estrutura, dividindo a atuação estatal em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. No caso da educação superior, as universidades foram enquadradas no setor de serviços não exclusivos, o que justificou a transferência de recursos públicos para instituições privadas e a adoção de práticas gerenciais inspiradas no setor empresarial. Essa lógica, conforme Oliveira (2010), reflete o esforço do capital em desobstruir caminhos para a acumulação, atacando direitos sociais e promovendo a mercantilização de setores estratégicos.

As políticas educacionais implementadas nesse período, portanto, não podem ser compreendidas isoladamente, mas como parte de um projeto neoliberal mais amplo, que redefiniu o papel do Estado e subordinou as políticas públicas às demandas do mercado. A expansão mercantilizada do ensino superior, a precarização do trabalho docente e a focalização das políticas sociais são expressões dessa reconfiguração, que continua a impactar a educação brasileira nas décadas seguintes. Nesse sentido, a Reforma do Estado e suas consequências para o ensino superior representam um capítulo fundamental na história recente do Brasil, marcado pela

tensão entre o público e o privado, o universal e o focal, o direito e o mercado.

Com efeito, as instituições públicas do sistema federal receberam pouca atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema. Conforme ratifica o Gráfico 1, que apresenta o crescimento percentual do número de instituições públicas e privadas no Brasil entre 1991 e 2004, o setor privado cresceu cerca de 151,6%, enquanto o setor público expandiu-se apenas 6,2%.

Gráfico 1 – Crescimento Percentual do Número de Instituições Públicas e Privadas no Brasil (1991-2004)



Fonte: MEC/Inep/Deas

Esses dados evidenciam o início "exitoso" dos processos privatizantes das políticas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como afirma Martins (2000),

O ensino superior no país passou por um acentuado crescimento quantitativo nas últimas três décadas, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de matrículas, de cursos, de funções docentes, etc. No entanto, esse crescimento foi marcado por uma forte assimetria entre os setores público e privado." (Martins, 2000, p. 20).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, no governo FHC, foi o pontapé inicial da reforma do ensino superior, que culminou na flexibilização da educação brasileira, atendendo às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, sucateando a educação pública. Essa lei impactou profundamente as universidades, interferindo nas formas de financiamento, na autonomia institucional,

na avaliação dos cursos, na expansão do ensino privado e na precarização das instituições públicas.

Conforme destaca Martins (2000), a graduação se expandiu de forma desordenada, sem planejamento estratégico de longo prazo, impulsionada por pressões de demanda por ensino superior e por interesses de grupos voltados à aquisição e acumulação de capital escolar (Martins, 2000, p. 54).

Essa expansão, sobretudo no setor privado, ocorreu de forma desregulada, ao mesmo tempo em que o Estado passou a reduzir investimentos no ensino superior público, gerando um cenário de desigualdade estrutural e crescente fragilização das universidades federais.

Para analisar os sentidos dessa privatização, especialmente a partir da década de 1990, é necessário situá-la no marco do ideário neoliberal, que redefine o papel do Estado e da educação superior na sociedade. O Estado brasileiro passou a adotar duas estratégias simultâneas: de um lado, promoveu a transformação da educação pública em uma educação pública não estatal, por meio da transferência de sua gestão a organizações sociais e entidades privadas sem fins lucrativos; de outro, incentivou ativamente o empresariamento do ensino, favorecendo a atuação de conglomerados educacionais no mercado da educação superior.

Nessa lógica, o Estado redefine sua posição em relação à produção de conhecimento, passando a operar sob a premissa de que é mais vantajoso importar ciência e tecnologia dos centros capitalistas avançados do que produzi-las internamente. Assim, a função da universidade deixa de ser a de produzir conhecimento autônomo e crítico, assumindo um papel subordinado de adaptação tecnológica e formação de quadros funcionais para as necessidades imediatas do mercado, especialmente das empresas multinacionais. Trata-se de uma mudança paradigmática, na qual a universidade pública é pressionada a se tornar uma “universidade operacional”, nos termos de Chauí (2000), isto é, uma instituição voltada majoritariamente para a prestação de serviços técnicos e formativos de curto prazo, em sintonia com a lógica empresarial.

Essa perspectiva se consubstancia juridicamente no Decreto nº 2.306/1997, que institucionalizou diferentes tipos de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores), reservando apenas às universidades a exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com isso, abriu-se amplo espaço para a proliferação de instituições privadas voltadas

exclusivamente à formação técnica e à certificação rápida, com menores exigências regulatórias e maiores possibilidades de lucro.

A contrarreforma do ensino superior, nesse contexto, não apenas ampliou o processo de privatização, mas também reconfigurou profundamente o papel social da universidade, sua função formadora e sua capacidade de produzir conhecimento crítico. A universidade deixa de ser concebida como um espaço de elaboração intelectual e projeto de sociedade, passando a funcionar como engrenagem funcional à lógica do capital, restringindo o horizonte de formação às demandas imediatistas do mercado de trabalho e da competitividade global.

A autonomia universitária, garantida pela Constituição Federal de 1988 (artigo 207), foi um dos pilares mais afetados por essas reformas. Segundo a CF/88, "as universidades são autônomas porque gozam de uma liberdade didático-pedagógica, científica, administrativa e de gestão financeira, primando pela não desvinculação do tripé ensino, pesquisa e extensão". No entanto, a autonomia das instituições de ensino superior (IES) foi minada pela contrarreforma do ensino superior, que subordinou a gestão universitária às lógicas de mercado.

Como aponta Koike (2009),

A concepção de autonomia, entendida como liberdade acadêmica para produzir conhecimento com destinação social universal, transmuda-se em autonomia financeira. Coagida a gerar seu próprio financiamento, a universidade pública passa a disputar recursos no mercado como qualquer empresa (Koike, 2009, p. 205).

A atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi fundamental na resistência a esses processos. A UNE posicionou-se firmemente contra a mercantilização da educação, denunciando o sucateamento das universidades públicas e os abusos praticados pelo setor privado, como o aumento descontrolado das mensalidades.

Além disso, a entidade criticou veementemente o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como "Provão", um instrumento de avaliação que, ao classificar as instituições de ensino, reforçava a lógica mercantil e desconsiderava as especificidades regionais e pedagógicas das universidades.

[...] o Provão configura-se como um instrumento para classificar as instituições de ensino exaltando as de melhor desempenho. A avaliação consistia em uma única prova que avaliava os estudantes, transferindo para esses a responsabilidade pela qualidade do ensino [...] não levava em

consideração a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e não respeitava as especificidades e regionalidades de cada instituição de ensino" (Martins, 2000, p. 26).

O governo FHC também implementou políticas alinhadas às diretrizes do Banco Mundial, que defendia a redução do papel do Estado na educação superior. Como afirma Cislighi (2011, p.6),

[...] durante o governo Cardoso, movimentos sociais ligados às universidades e à educação entraram em choque com a proposta do governo em defesa da universidade pública. A proposta do governo estava em consonância com os documentos produzidos pelo Banco Mundial (1994). O objetivo declarado do Banco Mundial era orientar suas ações de apoio e financiamento nos países periféricos determinando um modelo ideal para o ensino superior a partir de experiências consideradas bem-sucedidas, em particular o modelo chileno" (Cislighi, 2011, p. 6).

Essa política resultou em cortes de verbas, falta de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, e na expansão desenfreada do ensino privado.

A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) também refletiu as tensões entre as propostas da sociedade civil e as diretrizes do governo. Conforme Saviani (2008), "na análise da matéria, Marchezan decidiu por apresentar um substitutivo próprio, pautado no projeto do governo. Inverteu-se, por esse expediente, a prioridade que se transferiu à proposta governamental" (Saviani, 2008, p. 270).

O PNE aprovado em 2001 estabeleceu metas ambiciosas, mas sem garantir os recursos necessários para sua implementação. FHC vetou nove metas que implicavam aumento de investimentos em educação, ciência e tecnologia, comprometendo significativamente o êxito do plano. Como bem sintetiza Saviani (2008), "sem que os recursos sejam assegurados, o Plano todo não passará de uma carta de intenções" (Saviani, 2008, p. 278).

Portanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino superior sofreu um sucateamento, marcado pela expansão do setor privado, pela precarização do trabalho docente e pela subordinação das universidades às demandas do mercado.

A contrarreforma da educação superior conduzida pelo governo FHC sustentou uma concepção de universidade limitada ao ensino, desmontando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como conclui Martins (2000), "um dos desafios centrais dos dias atuais para o ensino superior brasileiro é formular uma política não direcionada apenas para uma das partes do sistema. Ao contrário, é necessário um

conjunto de ações que tenha como alvo o conjunto das instituições do sistema de ensino a ser enfrentado em sua totalidade" (Martins, 2000, p. 58).

Dessa forma, a privatização do ensino superior no Brasil consolidou-se como uma alternativa ao ensino público, impulsionada por reformas institucionais que favorecem a lógica do mercado em detrimento da formação de um sistema público forte e inclusivo. Esse processo não pode ser dissociado da inserção do país no capitalismo dependente, que historicamente influencia as políticas educacionais e os rumos da universidade brasileira.

Para compreender como as contrarreformas no ensino superior reforçaram esse modelo e situar a universidade dentro do projeto educacional da sociedade capitalista, é necessário analisar os mecanismos estruturais que sustentam essa lógica e seus impactos no acesso e na qualidade da educação.

2.3 A Educação Superior no Brasil: das contrarreformas neoliberais dos governos petistas ao golpe de 2016 e o autoritarismo ultraneoliberal de Jair Bolsonaro

A contextualização das contrarreformas no ensino superior requer uma análise crítica do papel da universidade no capitalismo dependente, situando-a no projeto educacional da sociedade capitalista. Nesse sentido, os estudos de Florestan Fernandes (1987) e Roberto Leher (2022) são fundamentais para compreendermos como as transformações no ensino superior brasileiro estão atreladas à lógica da dependência econômica e da subordinação política e cultural aos interesses do capitalismo global.

A perspectiva desses autores permite problematizar a forma como o ensino superior, ao invés de atuar como um vetor de emancipação social, é transformado em um mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais. Fernandes (1987) enfatiza que a estrutura universitária no Brasil reforça a exclusão das classes populares, enquanto Leher (2022) denuncia como a lógica neoliberal intensificou esse processo, reduzindo a universidade a um espaço cada vez mais submetido aos interesses do mercado. Essa lógica se insere em um movimento mais amplo de reforma empresarial da educação, conforme discutido por Luiz Carlos de Freitas (2018), que analisa como o ensino básico e superior têm sido moldados segundo uma concepção mercadológica.

Freitas argumenta que a reforma empresarial da educação não se apresenta como uma privatização direta da educação pública, mas sim como um processo gradual de transferência de poder e recursos para o setor privado:

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um 'serviço' que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização" (Freitas, 2018, p. 29).

Essa análise se articula com os argumentos de Fernandes (1987) e Leher (2022), que apontam como o ensino superior foi sendo transformado em um instrumento de consolidação do capitalismo dependente. A educação passa a ser submetida à lógica do mercado, enfraquecendo sua função de formação crítica e cidadã.

Florestan Fernandes (1987), ao desenvolver a teoria do capitalismo dependente, argumenta que a universidade brasileira reflete a dinâmica estrutural de um país periférico, reproduzindo desigualdades e marginalizações históricas. Em sua perspectiva, a modernização do Brasil ocorreu sem a inclusão efetiva das classes subalternas, resultando no que ele chama de "revolução burguesa sem revolução" (Fernandes, 1987, p. 25). Isso significa que, apesar do crescimento econômico e industrial, as estruturas de poder permaneceram inalteradas, consolidando uma universidade elitizada, voltada para a reprodução das hierarquias sociais existentes.

Essa lógica de manutenção das desigualdades no ensino superior reforça o caráter subordinado da universidade brasileira dentro do capitalismo global. Ao não garantir um acesso equitativo e universal, o modelo universitário perpetua a exclusão de grande parte da população, limitando as possibilidades de mobilidade social e profissional das classes mais baixas. Como apontam Sousa e Coimbra (2022):

As políticas que compõem o arcabouço da contrarreforma do ensino superior podem ser aparentemente classificadas como 'benéficas' para a classe trabalhadora, no sentido da 'democratização' do acesso a esse nível de ensino, obtendo o consenso ativo das camadas populares e dos movimentos sociais quanto à sua implementação. Entretanto, [...] podemos perceber o caráter conservador e de redefinição do significado da educação superior como direito, erigindo-a como um serviço, subordinada à lógica do mercado (Sousa; Coimbra, 2022, p. 15).

Essa análise revela como as políticas neoliberais, embora aparentemente ampliem o acesso, na realidade reforçam a mercantilização da educação e a

precarização do ensino público. Além disso, a dependência estrutural da universidade em relação ao capital internacional reduz sua capacidade de atuação autônoma e de produção de conhecimento comprometido com a realidade nacional.

A ênfase na privatização e na inserção de parcerias público-privadas impõe uma lógica de produtividade imediata, em detrimento do aprofundamento da pesquisa científica voltada para o desenvolvimento social. Como evidenciam Guerra, Rocha e Ferreira (2020): "A educação superior e suas pesquisas foram alçadas como serviços não exclusivos do Estado que podem ser ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada ou por organizações sociais no formato denominado público não estatal" (Guerra; Rocha; Ferreira, 2020, p. 128).

Roberto Leher (2022) aprofunda essa análise ao demonstrar como o ensino superior no Brasil é influenciado por interesses externos e pelo avanço das lógicas neoliberais. A acumulação de capital no Brasil se dá de forma articulada com os centros hegemônicos do capitalismo global, impactando diretamente as instituições universitárias. Como ele argumenta: "A lógica do mercado é incompatível com a missão pública da universidade" (Leher, 2022, p. 55).

Esse processo reflete o que Leher chama de "universidade zumbi", uma instituição que ainda existe formalmente, mas foi esvaziada de seu papel crítico e social: "A universidade formalmente está aberta, com trabalhos de pesquisa aqui e ali, mas sem condições de uma seiva vital para seu desenvolvimento institucional" (Leher, 2022, p. 274).

Nesse contexto, a fragilidade estrutural das universidades públicas diante da austeridade fiscal e das políticas de cortes reflete um projeto político de desmonte progressivo da educação pública, abrindo espaço para o setor privado. Como enfatizam Sousa e Coimbra (2022): "As políticas educacionais implementadas sob a ótica neoliberal nos últimos vinte anos reeditam antigas fórmulas no sentido da manutenção do caráter dependente da educação superior brasileira" (Sousa; Coimbra, 2022, p. 17).

Diante desse cenário, a resistência contra as contrarreformas educacionais e a defesa de um ensino superior público, gratuito e de qualidade se tornam imperativas. Florestan Fernandes (1975) já alertava para a necessidade de uma revolução educacional que transformasse a universidade em um instrumento de emancipação social, e essa questão permanece atual. Como ressaltam Sousa e Coimbra (2022): "A educação superior, quando submetida à lógica mercadológica, perde sua essência

pública e se torna um mero instrumento de legitimação das desigualdades estruturais” (Sousa; Coimbra, 2022, p. 22).

A trajetória do governo Lula (2003–2010) foi marcada por um duplo movimento contraditório. De um lado, observou-se a ampliação de políticas sociais, com forte apelo distributivo, que consolidaram a popularidade do governo entre os segmentos mais pobres da população. De outro, persistiram — e, em muitos casos, foram aprofundadas — reformas estruturais alinhadas ao ideário neoliberal, com repercussões significativas em setores estratégicos, como a educação superior. Essa ambivalência pode ser interpretada à luz da crítica marxista ao Estado, que, como afirma Mascaro (2013, p. 102), “não apenas regula os conflitos, mas os organiza de maneira funcional à manutenção da exploração”.

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, após dois mandatos do governo FHC, gerou expectativas de ruptura com o projeto neoliberal consolidado nos anos 1990. No entanto, conforme apontam autores como Castelo (2013), o que se estruturou no interior do governo petista foi uma inflexão social-liberal. Esse modelo representou uma tentativa de conciliar os fundamentos da austeridade fiscal com a ampliação de programas sociais focalizados, sem modificar os pilares estruturais da sociabilidade capitalista. Ocorreu, assim, uma adaptação às revisões do Consenso de Washington, que, ao incorporar o discurso da inclusão e da mitigação da pobreza, promoveram uma nova etapa de contrarreformas, agora com ênfase na governabilidade e na estabilidade macroeconômica.

A primeira medida institucional relevante no campo da educação superior foi a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), por meio do Decreto de 20 de outubro de 2003. Esse grupo foi responsável pela elaboração das bases da chamada Reforma Universitária. Embora o relatório final do GTI reconhecesse o sucateamento das universidades públicas, atribuída às próprias Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade por sua sustentabilidade, recomendando a captação de recursos junto a fundações e fomentadores privados, em vez de propor a ampliação do financiamento público (Bastos, 2005). Como observa Netto (2004), tratou-se da continuidade e aprofundamento da “herança maldita” do período FHC, agora por meio de novos instrumentos institucionais e retórica modernizadora.

No ano seguinte, em 2004, o governo lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Medida Provisória nº 213, convertida na Lei nº 11.096/2005. O programa tinha como objetivo ampliar o acesso de estudantes de

baixa renda ao ensino superior, por meio da concessão de bolsas de estudo em instituições privadas em troca de isenções fiscais. Embora o PROUNI tenha possibilitado que milhares de jovens oriundos das camadas populares ingressassem na universidade, trata-se de uma política que redireciona recursos públicos ao setor privado, fortalecendo economicamente um segmento empresarial já beneficiado por isenções anteriores. Como aponta Leher (2004), a contrapartida inicialmente exigida das instituições privadas foi progressivamente reduzida, o que evidencia a assimetria entre os interesses públicos e os empresariais.

É importante destacar que o PROUNI não garantiu políticas efetivas de permanência, nem submeteu as instituições privadas a um controle rigoroso de qualidade ou missão social. Em termos estruturais, portanto, trata-se de uma forma indireta de privatização da educação superior, que desloca a responsabilidade estatal de expansão do setor público para o financiamento da lógica mercantil.

Ainda em 2004, o governo sancionou a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), com o objetivo de aproximar universidades e centros de pesquisa do setor produtivo. A lei autorizou o uso de infraestrutura pública por empresas privadas e permitiu que pesquisadores públicos atuassem em projetos corporativos, mediante critérios genéricos de interesse da administração pública. Essa medida promoveu uma reconfiguração do financiamento da pesquisa, submetendo-o às exigências da competitividade e à lógica empresarial, em detrimento de uma agenda científica orientada pelas demandas sociais. Ao consolidar o modelo de universidade empreendedora, a lei enfraqueceu a autonomia universitária e fortaleceu a função instrumental da ciência no interior do capital.

No mesmo ano, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861/2004. Embora tenha superado o antigo “provão” do governo FHC, sua lógica permaneceu fundamentada em parâmetros de desempenho e competitividade entre as IES. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), como principal instrumento de avaliação discente, operou como mecanismo de ranqueamento institucional, transformando os estudantes em vetores publicitários. Como aponta o ANDES (2004), a avaliação reguladora tornou-se um pilar de governança das universidades, esvaziando seu projeto formativo e sua missão social crítica.

Em 2007, o governo lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096. O

REUNI tinha como meta aumentar o número de matrículas, reduzir as taxas de evasão e ampliar a oferta de cursos noturnos. Foi responsável pela criação de novos campi e pela interiorização das universidades federais. Embora esse programa tenha possibilitado a chegada de milhares de jovens ao ensino superior público, ele foi implementado sem o correspondente investimento em infraestrutura, concursos públicos e financiamento de pesquisa. A expansão ocorreu sob as diretrizes do ajuste fiscal, o que resultou na intensificação da precarização das condições de trabalho e ensino.

A adesão ao REUNI era condicionada ao cumprimento de metas de produtividade, estabelecendo parâmetros de gestão tecnocrática e enfraquecendo a autonomia universitária. A política de expansão quantitativa, desacompanhada de medidas estruturantes, revelou-se funcional à racionalidade instrumental do capital: produziu “acesso” sem garantir qualidade, inclusão sem assegurar permanência e massificação sem democratização substantiva do saber.

Assim, tanto o PROUNI quanto o REUNI, embora tenham promovido avanços relevantes no acesso ao ensino superior por parte das camadas populares, foram estruturados dentro de uma lógica privatista e seletiva. Esses programas ilustram o pacto social-liberal do lulismo, que conciliou a promoção de políticas sociais focalizadas com a manutenção dos princípios do ajuste estrutural.

Como afirmam Sousa e Coimbra (2022, p. 17), “as políticas educacionais implementadas sob a ótica neoliberal [...] reeditam antigas fórmulas no sentido da manutenção do caráter dependente da educação superior brasileira”. Essa constatação é reforçada por Singer (2021), ao demonstrar que a contenção de investimentos públicos, aliada à focalização das políticas sociais, não enfrentou as raízes estruturais da desigualdade, mas as administrou sob novas formas adaptadas à racionalidade do capital.

Diante disso, é necessário afirmar com clareza que, embora os governos de base progressista tenham desempenhado um papel relevante na ampliação do acesso das camadas populares ao ensino superior, essa expansão ocorreu por dentro dos marcos do neoliberalismo e do capitalismo dependente. O fortalecimento do setor privado e a adoção de mecanismos de governança empresarial indicam que não houve ruptura com a lógica imposta pelas revisões do Consenso de Washington — revisões que deslocaram o foco do ajuste estrutural puro para políticas de compensação social, sem alterar as bases da desigualdade estrutural (Castelo, 2013).

Portanto, a crítica aqui formulada não ignora os avanços sociais registrados, mas problematiza sua forma e conteúdo: a educação superior, em vez de consolidar-se como direito universal, foi transformada em mercadoria, reforçando o caráter seletivo, dependente e excludente do sistema educacional brasileiro. Essa leitura articula-se diretamente ao objeto desta dissertação, que busca compreender criticamente a constituição da política educacional no interior do projeto societário burguês, suas inflexões recentes e os limites postos à construção de uma nova hegemonia na formação superior.

Como adverte Sguissardi (2002, p. 49), “a educação superior não pode ser reduzida a uma mercadoria; seu compromisso deve ser com a formação integral dos cidadãos e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática”. A resistência a esse modelo exige mais do que a denúncia das contradições: requer a defesa intransigente de uma universidade pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Como demonstram os dados da Tabela 1, entre 1960 e 2010, o número de matrículas no setor privado saltou de 47.067 para 3.987.424, enquanto no setor público passou de 59.624 para 1.461.696. O crescimento exponencial do setor privado reflete o incentivo sistemático do Estado a esse segmento, em detrimento de um projeto de universidade pública forte e universal.

Essa disparidade indica um processo de privatização do ensino superior, onde a expansão da educação ocorreu predominantemente por meio do setor privado. O crescimento exponencial das matrículas privadas, especialmente a partir da década de 1990, pode ser atribuído a políticas de incentivo governamental, como a abertura de faculdades particulares e programas de financiamento estudantil que favoreceram o setor privado em detrimento do público.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais – Brasil (1960-2010)

Ano	Pública	Privada
1960	59.624	47.067
1970	210.613	214.865
1980	492.232	885.054
1990	578.625	961.455
2000	887.026	1.807.219
2010	1.461.696	3.987.424

Fonte: Corbucci; Kubota; Meira (2016)

A política de expansão do ensino superior nos governos petistas foi acompanhada pela adoção de mecanismos jurídico-institucionais que aprofundaram a lógica privatista do Estado. Um dos marcos dessa reconfiguração foi a Lei nº 11.079/2004, que regulamentou as Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Brasil e representou uma inflexão significativa na forma de financiamento e gestão dos serviços públicos. Elaborada sob a coordenação de Fernando Haddad, à época vinculado à proposta de reforma universitária, a lei consolidou o modelo de transferência de responsabilidades estatais para o setor privado, inclusive no campo da educação superior.

A principal característica dessa legislação é a possibilidade de o Estado firmar contratos em que "poderá arcar, total ou parcialmente, com os custos do investimento e com a remuneração esperada pelos investidores" (Juruá, 2004, p.45).

Isso significa que o Estado, mesmo diante de alegadas restrições orçamentárias para atender direitos constitucionais, compromete-se a garantir a lucratividade dos parceiros privados. Como reforça o Artigo 9º da Lei das PPPs, "a administração pública poderá comprometer receitas futuras para garantir o equilíbrio econômico-financeiro do contrato" (BRASIL, 2004), evidenciando a socialização dos riscos e a privatização dos lucros.

Esse arranjo jurídico-financeiro revela uma contradição estrutural da reforma do ensino superior: ao mesmo tempo em que o Estado se retrai do financiamento direto das universidades, oferece segurança jurídica e econômica ao capital privado.

No campo da educação, as PPPs não apenas viabilizam a participação de empresas na construção de prédios e na prestação de serviços, mas também permitem sua atuação direta na oferta de cursos, na gestão de projetos e no financiamento da pesquisa científica.

A implementação dessa política foi favorecida por processos de cooptação de movimentos sociais historicamente vinculados à defesa da educação pública. A Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), por exemplo, passaram a atuar como legitimadoras das reformas educacionais, mesmo diante de suas consequências precarizantes. No caso da UNE, sua aliança com o governo resultou na neutralização de parte da resistência estudantil, contribuindo para a legitimação de políticas que ampliaram o processo de mercantilização da educação superior.

A expansão do ensino superior durante os governos petistas foi operacionalizada por meio de instrumentos legais como o Decreto nº 5.622/2005, que regulamentou a Educação a Distância (EaD) e instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e o Decreto nº 6.096/2007, que criou o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Embora essas iniciativas tenham sido apresentadas como estratégias de democratização do acesso, na prática consolidaram um modelo de expansão de baixo custo, pautado pela racionalidade econômica e pela lógica da eficiência.

A Educação a Distância, em especial, passou a representar uma alternativa central à expansão presencial. Contudo, conforme adverte Castro (2006), a EaD se insere em uma perspectiva de industrialização do ensino, “onde o conhecimento é transformado em produto de fácil distribuição, enquanto o professor perde sua centralidade no processo educativo” (Castro, 2006, p. 213).

Portanto, a adoção das PPPs e a ampliação da EaD inserem-se no bojo de uma reforma universitária que, longe de representar uma ruptura com o neoliberalismo, reafirma seus pressupostos. A universidade pública, ao se abrir à lógica de mercado, vê comprometida sua autonomia e sua missão social. Em vez de constituir um espaço de produção de conhecimento comprometido com as necessidades populares e com a soberania nacional, torna-se gradualmente um instrumento de reprodução das desigualdades e de atendimento às demandas do capital.

Essa lógica de “ensino fabril” — caracterizada pela padronização de conteúdos, intensificação do trabalho docente e metas de produtividade — reforça a precarização do trabalho nas universidades e compromete seriamente a qualidade da formação acadêmica. Conforme explica Marx (1998), o valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção. Aplicada à educação, essa concepção transforma o conhecimento em mercadoria e o processo formativo em uma atividade mensurável por critérios de eficiência, produtividade e rentabilidade.

Assim, o ensino superior é moldado para atender à lógica da acumulação capitalista: o estudante passa a ser concebido como consumidor; o diploma, como mercadoria; e o professor, como operário do saber. Nesse contexto, a educação, que deveria se constituir como direito social e instrumento de emancipação, é reduzida a um serviço ofertado segundo as leis do mercado, priorizando interesses privados em detrimento das necessidades sociais e da formação crítica e integral dos sujeitos.

Como afirma Marx (1998), "o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens" (Marx, 1998, p. 111). Portanto, a educação ao ser transformada em mercadoria, perde seu caráter social e passa a ser regida pelas leis do mercado.

Neste sentido, o valor da educação não é mais medido por sua capacidade de transformação social ou de produção de conhecimento, mas pelo lucro que ela pode gerar. Assim, a expansão do ensino superior no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, resultou na criação de grandes monopólios e oligopólios educacionais, como o Grupo Kroton (atual Cogna Educação) e o Grupo Ânima, que dominam o mercado de ensino privado no país.

Esses conglomerados operam com uma lógica de baixo investimento e altos lucros, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade. Como aponta Chaves (2010), "a expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro resultou na formação de oligopólios, onde grandes grupos educacionais passaram a dominar o mercado, utilizando recursos públicos para financiar sua expansão" (Chaves, 2010, p. 481).

O Grupo Kroton, por exemplo, tornou-se um dos maiores grupos educacionais do mundo, com um modelo de negócios baseado na expansão acelerada e na oferta de cursos de baixo custo, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD). Essa modalidade, embora apresentada como uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior, consolidou a precarização da educação.

No entanto, essa abordagem resulta em uma formação acadêmica e profissional de qualidade questionável, comprometendo a capacidade dos egressos de atuar de forma qualificada em suas áreas.

O governo Lula, embora tenha implementado políticas de expansão do acesso ao ensino superior, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), contribuiu para a consolidação desse modelo mercantilista. O REUNI, criado em 2007, tinha como objetivo dobrar o número de vagas e matrículas na graduação em cinco anos, mas foi implementado sem o devido aumento de investimentos em infraestrutura, pessoal e pesquisa. Essa expansão acelerada resultou em uma precarização ainda maior das condições de trabalho e estudo nas universidades públicas, além de reforçar a lógica da mercantilização da educação.

Como destaca Oliveira (2009), "a transformação da educação em mercadoria no Brasil foi impulsionada pela globalização dos sistemas educacionais, onde agentes internacionais tiveram papel ativo na reestruturação do ensino superior brasileiro" (Oliveira, 2009, p. 739).

A lógica de democratização do ensino superior, embora tenha ampliado o acesso, criou um grande mercado com formações precárias e uma grande massa de pessoas com nível superior desempregadas. Esse fenômeno, que podemos chamar de exército industrial de reserva diplomado, reflete a contradição entre a expansão quantitativa do ensino superior e a falta de oportunidades no mercado de trabalho.

A formação precária e aligeirada oferecida pelas instituições privadas e pela EaD não garante a inserção profissional qualificada, resultando em um excedente de trabalhadores com diplomas, mas sem empregos.

Esse exército de reserva, composto por profissionais subutilizados e mal remunerados, serve aos interesses do capital, que se beneficia da desvalorização da força de trabalho. Como aponta Marx (1998), "o trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior quantidade de bens produz" (Marx, 1998, p. 111).

A mercantilização da educação, portanto, não apenas precariza a formação acadêmica e profissional, mas também reforça as desigualdades sociais e a subordinação do país ao capitalismo global. Ao transformar a educação em um negócio lucrativo, os grandes grupos educacionais e as políticas governamentais que os apoiam comprometem a missão social da universidade como espaço de produção crítica e transformação social.

A resistência a esse modelo e a defesa de um ensino superior público, gratuito e de qualidade são fundamentais para garantir a autonomia e a missão social das universidades brasileiras. Como destaca Chaves (2010), "a formação de oligopólios na educação superior privada brasileira resultou em uma tendência à desvalorização da qualidade do ensino em busca de um aumento de sua oferta" (Chaves, 2010, p. 81).

Em síntese, a lógica do capitalismo de transformar a educação em mercadoria, aliada à expansão desordenada e precarizada do ensino superior, criou um cenário de formação precária e desemprego em massa entre os diplomados. O governo Lula, ao adotar políticas de expansão sem o devido investimento em qualidade, contribuiu para a consolidação desse modelo mercantilista.

Essa reforma também levantou questões ético-políticas fundamentais. Como

destacam Fétizon e Minto (2007), "qualquer indivíduo obrigado a se autoconstruir abaixo da cultura do seu tempo construir-se-ia infra-histórico – irremediavelmente abaixo de sua condição de humanidade" (Fétizon e Minto, 2007, p. 101).

Ao converter a educação em mercadoria, a universidade passou a operar segundo uma lógica fordista, onde o conhecimento tornou-se um produto passível de consumo rápido e massificado.

Como alerta Castro (2006, p. 140), essa nova estrutura "forma para ofícios desprofissionalizados ou ocupações sem nome", reduzindo a complexidade da formação acadêmica e adequando-a às exigências do mercado de trabalho. A educação pública superior tem sido alvo de uma agenda neoliberal de mercantilização, na qual o ensino deixa de ser tratado como um direito fundamental para ser convertido em um serviço pago e restrito.

O relatório do Banco Mundial (BIRD, 2017), intitulado *"Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil"*, exemplifica essa ofensiva ao defender a redução do financiamento das universidades federais e a introdução de mensalidades. Essa proposta insere-se em um contexto mais amplo de desmonte do Estado, cuja lógica beneficia o capital financeiro às custas do solapamento das condições de sobrevivência da classe trabalhadora.

O Banco Mundial argumenta que a gratuidade do ensino universitário beneficia majoritariamente os mais ricos, sustentando-se em uma manipulação tendenciosa de dados. Segundo o relatório, "embora os estudantes de universidades federais não paguem por sua educação, mais de 65% deles pertencem aos 40% mais ricos da população" (Bird, 2017 p. 13).

No entanto, essa afirmação ignora completamente o impacto das políticas de cotas e assistência estudantil. Dados do estudo de Amaral (2017, *apud* Filgueiras, Druck e Moreira, 2020, p.185), revelam que "51% dos estudantes das universidades federais pertencem a famílias com renda de até três salários mínimos". Isso comprova que a universidade pública tem um impacto fundamental na democratização do ensino, ao contrário do que sugere o relatório do BIRD.

Além disso, a comparação dos custos por aluno entre universidades públicas e privadas desconsidera a complexidade das instituições públicas, que desempenham funções que vão além do ensino. Como afirmam os autores, "as universidades federais possuem hospitais universitários, clínicas, museus, orquestras, teatros e laboratórios, além de serem responsáveis pela maior parte da produção científica

nacional" (Filgueiras, Druck, Moreira, 2020, p. 183).

Outro aspecto fundamental ignorado pelo Banco Mundial é que a privatização do ensino superior já ocorre há décadas no Brasil, promovida pelo próprio Estado. Durante os governos FHC, houve um forte incentivo à expansão do ensino privado por meio de financiamentos do BNDES para construção de infraestrutura e compra de equipamentos. Posteriormente, os governos Lula e Dilma consolidaram esse modelo através do FIES e do PROUNI, que financiaram diretamente as mensalidades de estudantes em instituições privadas. Como resultado, os grandes grupos educacionais passaram a lucrar expressivamente com recursos públicos, sem assumir riscos financeiros significativos.

Tabela 2 – Relação entre o número de financiamentos e repasses do FIES – FNDE (2010-2020)

Ano	Número de financiamentos pelo FIES	Total de Repasse do FIES às IES Privadas (R\$)
2010	75.901	246.601.425,74
2011	154.065	1.299.644.196,46
2012	377.372	3.915.055.856,51
2013	559.259	8.053.175.441,11
2014	731.957	13.585.099.517,84
2015	287.347	13.232.647.375,36
2016	203.392	16.213.050.443,83
2017	258.395	18.058.665.710,43
2018	258.395	14.414.386.250,54
2019	85.037	7.986.389.678,78
2020	32.323	3.901.783.839,24

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

A Tabela 2, baseada nos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), evidencia esse crescimento. O número de contratos do FIES saltou de 75.901, em 2010, para 731.957, em 2014. Enquanto os repasses às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas cresceram de R\$ 246 milhões para mais de R\$ 13,5 bilhões no mesmo período. Entretanto, a partir de 2015, houve uma redução drástica nos financiamentos, impactando a “lucratividade das universidades privadas”.

Tabela 3 – Impacto do FIES em quatro dos maiores grupos educacionais do Brasil – 2010-2016

Ano	Kroton (Repasse FIES/Receita Líquida)	Estácio (Repasse FIES/Receita Líquida)	Ser Educacional (Repasse FIES/Receita Líquida)	Ânima (Repasse FIES/Receita Líquida)
2010	5%	4%	-	8%
2011	23%	1%	-	20%
2012	44%	21%	27%	28%
2013	60%	34%	36%	46%
2014	73%	47%	50%	46%
2015	71%	55%	46%	45%
2016	62%	50%	48%	37%

Fonte: Chaves; Santos; Kato (2020)

A Tabela 3 reforça esse argumento ao demonstrar que, em 2014, os repasses do FIES representavam 73% da receita líquida da Kroton, 47% da Estácio e 50% do Ser Educacional. Com a retração do programa, esses grupos passaram a enfrentar “dificuldades financeiras”, evidenciando a dependência do setor privado em relação aos subsídios estatais.

Tabela 4 – Relação entre número de financiamentos concedidos pelo FIES e os índices de desemprego do país – Brasil 2010-2020

Ano	Número de financiamentos pelo FIES	Índice de desemprego do Brasil (%)
2010	75.901	7
2011	154.065	6
2012	377.372	5,5
2013	559.259	5,7
2014	731.957	4,8
2015	287.347	6,4
2016	203.392	11,8
2017	258.395	12,8
2018	258.395	12,3
2019	85.037	11,93
2020	32.323	14,4

Fonte: FNDE e CIA World Factbook

A redução do financiamento público ao ensino superior e o enfraquecimento dos programas de acesso resultaram em um aumento da exclusão educacional. A Tabela 4, que relaciona o número de financiamentos concedidos pelo FIES e os

índices de desemprego no Brasil, entre 2010 e 2020, sugere que a redução dos contratos do FIES após 2015 impactou negativamente a empregabilidade dos jovens recém-formados. Durante o auge do FIES (2010-2014), o desemprego permaneceu abaixo de 7%. No entanto, com a crise econômica e o ajuste fiscal, o desemprego disparou, chegando a 14,4% em 2020.

A expansão do ensino superior privado no Brasil tem sido marcada por um processo acelerado de mercantilização, no qual a lógica de mercado prevalece sobre os princípios formativos da educação. Essa tendência é expressa na substituição de cursos presenciais por ofertas em larga escala de Educação a Distância (EaD), na precarização do trabalho docente e na intensificação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramentas de racionalização dos custos operacionais.

A adoção massiva do EaD no setor privado, em especial, evidencia a priorização da eficiência econômica em detrimento da qualidade pedagógica. Conforme alerta Saviani (2007), a educação tem sido convertida em serviço, sendo tratada como “mercadoria sujeita às leis da oferta e da procura”, o que compromete sua função social e emancipadora. Nessa lógica, o ensino deixa de ser concebido como direito e passa a ser ofertado como produto ajustado às exigências do mercado.

A substituição de professores por tutores é um dos principais mecanismos utilizados para reduzir custos operacionais. Enquanto o professor possui atribuições que envolvem pesquisa, extensão, elaboração curricular e mediação pedagógica crítica, o tutor, em geral, ocupa uma função limitada à operacionalização de conteúdos previamente formatados, muitas vezes com salários inferiores e vínculos precarizados.

Segundo Leher (2010), essa substituição compromete a qualidade do ensino ao reduzir a complexidade da atividade docente a uma mera função de monitoramento técnico, enfraquecendo a autonomia pedagógica e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O uso indiscriminado das TICs, sob o discurso de modernização, também revela aspectos contraditórios. Embora essas tecnologias possam, quando bem aplicadas, ampliar o acesso e diversificar metodologias, sua utilização com foco exclusivo na redução de custos leva à “padronização dos processos formativos e à superficialidade dos conteúdos” (Moraes, 2008, p. 112).

A expansão do EaD, especialmente em contextos de desproteção social,

acentua desigualdades. A ausência de infraestrutura adequada — como acesso à internet, computadores ou ambientes apropriados de estudo — torna o ensino à distância excludente para amplas parcelas da população. Como observa Gentili (2011), a política educacional neoliberal promove “uma inclusão excludente”, ao expandir o acesso formal, mas sem garantir as condições materiais e pedagógicas necessárias para a permanência e o êxito dos estudantes.

A crise estrutural do financiamento da educação no Brasil não decorre de um excesso de gastos sociais, como afirma o Banco Mundial, mas sim da estrutura tributária regressiva e da financeirização da dívida pública. Filgueiras, Druck e Moreira (2020, p.178) apontam que entre 2000 e 2015, mais de 50% do orçamento federal foi destinado ao serviço da dívida pública, enquanto os investimentos em educação e saúde nunca ultrapassaram 4% do orçamento total. Essa distribuição beneficia os rentistas e o grande capital, enquanto o ensino público segue com recursos cada vez mais limitados.

A reeleição de Dilma Rousseff em 2014 foi seguida por uma crise de legitimidade impulsionada pela oposição, pela mídia corporativa e pelo empresariado, em meio a uma crise econômica crescente. A Operação Lava Jato, inicialmente voltada ao combate à corrupção, tornou-se um instrumento de perseguição política ao PT, enfraquecendo a governabilidade. No Congresso, Eduardo Cunha liderou uma oposição intransigente, bloqueando projetos essenciais, enquanto protestos financiados por setores empresariais intensificaram a instabilidade, culminando no *impeachment* da presidente.

Como Filgueiras e Druck (2020) observam, o golpe judicial-parlamentar-midiático que construiu e executou o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff não foi apenas um movimento contra um governo específico, mas sim um realinhamento estrutural da política brasileira em favor de um projeto neoliberal mais radical, o “ultraneoliberal”.

O termo “ultraneoliberal” é utilizado para descrever a radicalização e aprofundamento do projeto neoliberal no Brasil após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, consolidado no governo Bolsonaro (2019-2022). Essa fase foi marcada por reformas estruturais que ampliaram a desregulamentação trabalhista, impuseram uma austeridade fiscal extrema, desmontaram políticas sociais e aceleraram a financeirização da economia.

Essa caracterização é sustentada por diversos estudiosos. Autores como

Santos (2019), Chaloub (2021) e Cassin (2022) reforçam essa interpretação, ao descrever o pós-2016 como uma fase de neoliberalismo agressivo, vinculado ao desmonte de direitos e à dependência econômica e associam o governo Temer à "institucionalidade autoritária" da ditadura civil-militar, combinada com um "ultraliberalismo" que anteciparia as medidas adotadas por Paulo Guedes sob Bolsonaro. Assim, o termo "ultraneoliberal" não apenas denota a continuidade do neoliberalismo, mas sua mutação em um modelo mais extremo e regressivo.

A narrativa de que a crise econômica era resultado exclusivo da má gestão petista foi amplamente disseminada, ignorando fatores como a queda nos preços das *commodities* e o impacto das medidas de austeridade adotadas pelo próprio governo para tentar conter a recessão. O discurso da "moralização" da política e da necessidade de um governo "técnico" tornou-se o pretexto para a destituição de Dilma Rousseff, com a justificativa de que era necessário restaurar a confiança do mercado e equilibrar as contas públicas.

O período compreendido entre os governos Dilma Rousseff e Michel Temer foi marcado por uma intensa crise política, econômica e institucional que culminou no golpe de 2016, abrindo caminho para a ascensão do bolsonarismo e a consolidação de um projeto neoliberal autoritário no Brasil.

Essa trajetória revelou a confluência de interesses do grande capital, da burguesia nacional e de setores da elite política que, ao romperem com o pacto democrático, instauraram um cenário de instabilidade e aprofundamento das desigualdades sociais.

O desmonte das políticas públicas, a deslegitimação da política tradicional e o enfraquecimento das instituições republicanas criaram um ambiente propício para o avanço da extrema-direita e para o triunfo de um discurso populista e antissistema.

Marilena Chauí (2000) denomina esse modelo de "universidade operacional", uma vez que "submete a produção de conhecimento às exigências do setor produtivo e impõe a lógica da eficiência e da competitividade como critérios de excelência acadêmica" (Chauí, 2000, p. 19). Tal projeto reconfigura o papel da universidade pública, restringindo sua função crítica e autônoma em favor de uma formação voltada à adaptação tecnológica e à lógica do capital.

Assim, o enfrentamento à lógica empresarial da educação e a defesa de um projeto de universidade pública, autônoma, crítica e comprometida com os interesses das classes trabalhadoras exigem uma análise que considere as mediações e

contradições do período recente. É fundamental compreender que a democratização do acesso, por si só, não rompe com a lógica do capital se não estiver articulada a um projeto de nova hegemonia — conforme propõe Gramsci — que reoriente a função social da universidade para a construção de uma sociedade fundada na igualdade substantiva e na produção autônoma do conhecimento.

Com a ascensão de Michel Temer (2016-2018) ao poder, o Brasil entrou em uma nova fase de implementação acelerada da agenda neoliberal, com reformas que precarizaram direitos trabalhistas, enfraqueceram políticas sociais e reduziram investimentos públicos. O congelamento dos gastos sociais por vinte anos, estabelecido pela Emenda Constitucional 95, foi um dos marcos desse período, garantindo a desestruturação progressiva de direitos sociais e políticas públicas.

Com o golpe institucional de 2016 e o início do governo de Michel Temer (2016–2018), esse processo foi intensificado a partir da adoção de medidas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em políticas sociais por 20 anos. A descontinuidade ou reformulação das políticas anteriores sob o paradigma do ajuste fiscal foi acompanhada do crescente incentivo à privatização e mercantilização da educação superior.

A partir de 2016, com o golpe que retirou o Partido dos Trabalhadores do poder, o Brasil passou por um retrocesso nas políticas de democratização do ensino superior. A austeridade fiscal implementada por Michel Temer e continuada por seus sucessores resultou em cortes orçamentários nas universidades públicas e na ampliação do setor privado, consolidando a transformação do ensino superior em mercadoria.

As universidades públicas tornaram-se um dos principais alvos do governo, tanto no plano orçamentário quanto no plano simbólico. Segundo Filgueiras e Druck (2020), "as universidades federais foram agredidas duplamente, numa tentativa de criminalização e desmoralização de sua comunidade e de seus dirigentes". Essa política se materializou por meio de cortes drásticos no financiamento da educação superior e pelo ataque à autonomia universitária, com nomeações políticas e perseguições a docentes e pesquisadores.

O governo Temer também fortaleceu a repressão às mobilizações sociais, criminalizando protestos e restringindo o espaço democrático. A desmoralização da política tradicional, combinada com o aprofundamento da crise econômica e o descrédito das instituições alimentou o sentimento antipolítico que se tornaria central

na campanha presidencial de 2018.

A instabilidade provocada pelo golpe de 2016 não apenas removeu um governo eleito democraticamente, mas também destruiu os alicerces da política institucional no Brasil. O esgotamento da legitimidade dos partidos tradicionais abriu espaço para figuras que se apresentavam como *outsiders*, ainda que fossem, de fato, produtos do próprio sistema político. Nesse contexto, Jair Bolsonaro emergiu como a principal expressão da extrema-direita, canalizando o descontentamento popular para um projeto de governo autoritário e ultraliberal.

A relação entre a burguesia e os regimes fascistas ou totalitários não é um fenômeno isolado na história, mas uma manifestação estrutural da lógica do capitalismo em momentos de crise. O fascismo surge como uma resposta da elite econômica à ameaça de reorganização social e política que possa comprometer a dominação de classe e o processo de acumulação capitalista. Como apontam Filgueiras e Druck (2020), “o grande capital, quando se sente fortemente ameaçado em seus interesses de classe, pode apoiar e utilizar o fascismo como instrumento político” (Filgueiras; Druck, 2020, p. 184).

No Brasil, essa dinâmica se expressa historicamente no apoio da burguesia a regimes autoritários, desde a ditadura militar de 1964 até o (des)governo Bolsonaro. A burguesia brasileira, profundamente dependente do imperialismo e sem compromisso com um projeto nacional autônomo, sempre recorreu à repressão estatal para garantir seus interesses. Como observa Mascaro (2021), “o Estado, no capitalismo, revela-se como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada” (Mascaro, 2021, p. 39).

Leandro Konder (2009) reforça essa análise ao afirmar que o fascismo não pode ser visto como um fenômeno isolado, mas como “um movimento político de conteúdo social conservador [...] guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionalistas e conciliando-os com racionalistas-formais de tipo manipulatório” (Konder, 2009, p. 53).

A presente análise discute a convergência entre a burguesia e o fascismo, destacando como o autoritarismo político se torna um recurso essencial para a elite econômica diante da instabilidade social e da possibilidade de ascensão de forças progressistas.

O fascismo não representa um desvio da normalidade capitalista, mas sim um

recurso utilizado pela burguesia sempre que a democracia liberal se torna incapaz de conter as contradições do sistema. Filgueiras e Druck (2020) destacam que o fascismo “situa-se na extrema direita do espectro político-ideológico e se caracteriza pela defesa da propriedade privada de forma absoluta e do capitalismo – sendo visceralmente anticomunista ou mesmo antissocialdemocrata” (Filgueiras; Druck, 2020, p. 180).

Essa característica faz com que o fascismo seja funcional para o capital, pois permite a repressão de sindicatos, partidos de esquerda e movimentos sociais, garantindo a continuidade do domínio burguês. Segundo Mascaro (2021), “o Estado não é um aparato neutro à disposição da burguesia, mas um derivado necessário da própria reprodução capitalista” (Mascaro, 2021, p. 52). Dessa forma, quando a dominação burguesa não pode mais ser mantida por meios convencionais, a elite econômica passa a incentivar e financiar regimes autoritários.

Os regimes fascistas foram sustentados pelo grande capital. Na Itália e na Alemanha, as grandes indústrias apoiaram Mussolini e Hitler como forma de destruir o movimento operário e garantir uma política econômica favorável ao empresariado. Segundo Konder (2009), o fascismo desenvolveu uma estratégia específica para atrair a classe trabalhadora ao seu projeto, utilizando-se do “mito da Pátria” para transformar as contradições sociais em uma narrativa nacionalista que obscurecia os conflitos de classe (Konder, 2009, p. 36). No Brasil, essa dinâmica se repetiu tanto na ditadura militar de 1964 quanto na ascensão de Bolsonaro, cujas políticas ultraneoliberais beneficiaram diretamente a elite econômica.

A burguesia brasileira tem uma longa tradição de recorrer à violência estatal para preservar seus privilégios. Diferente de outras burguesias nacionais, que articularam projetos de desenvolvimento autônomo, a elite econômica brasileira sempre operou como sócia menor do imperialismo. Como apontam Filgueiras e Druck (2020), “a burguesia brasileira, desde meados do século XX, associou-se cada vez mais ao capital estrangeiro, tornando-se dependente economicamente e politicamente, o que inviabilizou a possibilidade de um projeto nacional autônomo” (Filgueiras; Druck, 2020, p. 191).

Essa dependência estrutural fez com que a burguesia local sempre apoiasse regimes autoritários que garantissem a estabilidade do capitalismo dependente. Konder (2009) analisa esse fenômeno ao afirmar que o fascismo se manifesta em períodos de crise do capitalismo, nos quais a intervenção do Estado se torna ainda

mais forte para garantir os interesses das elites: “o Estado teria fatalmente que assumir, nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, o papel de financiador do projeto hegemônico do capital” (Konder, 2009, p. 53).

No contexto atual, a ascensão do bolsonarismo representa uma nova versão desse pacto entre burguesia e autoritarismo. Como afirmam os autores, “o bolsonarismo, embora não se constitua ainda em um regime neofascista pleno, já apresenta características fundamentais dessa forma política, como a destruição do Estado de Direito e o uso da violência política contra opositores” (Filgueiras; Druck, 2020, p. 197).

O fascismo não se limita a uma ideologia política, mas constitui um modelo de organização social que serve aos interesses da classe dominante. Ele funciona como um mecanismo de desmobilização popular, fragmentação da classe trabalhadora e imposição de um regime de coerção estatal. Esse processo envolve não apenas a repressão policial e jurídica, mas também a criação de uma narrativa ideológica que justifica a perseguição a determinados grupos sociais.

Como destaca Konder (2009), o fascismo se utilizou de métodos modernos de propaganda para consolidar seu domínio, criando o que ele chama de “sociedades de massa de consumo dirigido” (Konder, 2009, p. 47). Essa estratégia foi utilizada amplamente pelo bolsonarismo, que mobilizou as redes sociais como ferramenta de controle ideológico e manipulação das massas. Transformou a mentira na sua bandeira, o ataque à imprensa e a massificação da propaganda fascista.

A relação entre a burguesia e o fascismo não é um acidente histórico, mas sim um fenômeno estrutural do capitalismo. Sempre que a ordem capitalista entra em crise, a elite econômica recorre a formas autoritárias de governo para manter seu domínio. No Brasil, essa dinâmica se manifestou tanto na ditadura militar quanto no apoio ao (des)governo Bolsonaro.

A burguesia brasileira, ao invés de construir um projeto nacional autônomo, sempre se associou ao grande capital internacional e utilizou o Estado para garantir seus interesses. O fascismo, nesse contexto, surge como uma solução política para conter a insatisfação popular e destruir qualquer ameaça à dominação burguesa. Como mostram os autores, “o grande capital pode se utilizar do fascismo como instrumento de controle social e de repressão política, sempre que suas formas tradicionais de dominação são colocadas em xeque” (Filgueiras; Druck, 2020, p. 184).

A burguesia nacional teve um papel fundamental na ascensão do bolsonarismo,

ao apoiar sua candidatura como uma forma de garantir a continuidade das reformas neoliberais iniciadas no governo Temer. Conforme destacam Filgueiras e Druck (2020), "a elite econômica brasileira tem profundo desprezo pelo povo. Suas políticas sempre foram voltadas para manter a desigualdade, garantindo privilégios enquanto a maioria da população vive em condições precárias".

O bolsonarismo consolidou-se como um movimento neofascista, combinando autoritarismo político com a manutenção da agenda econômica Ultraneoliberal. Sua estratégia envolveu ataques sistemáticos às instituições democráticas, a instrumentalização das redes sociais para disseminação de *fake news* e a promoção de uma retórica antissistema que seduziu setores da população desiludidos com a política convencional. A crise das universidades e o ataque ao pensamento crítico foram ampliados no (des)governo Bolsonaro, aprofundando a guerra cultural iniciada no governo Temer.

A trajetória que levou à ascensão do bolsonarismo não pode ser compreendida isoladamente, mas sim como um desdobramento das crises que se iniciaram no governo Dilma Rousseff e se intensificaram no governo Temer. O golpe de 2016, ao romper com a ordem democrática, abriu espaço para a radicalização política e para o avanço de um projeto neoliberal autoritário que encontrou no bolsonarismo sua expressão mais extrema.

O ataque às universidades, a criminalização dos movimentos sociais, a desmoralização da política e a ascensão de um discurso populista e reacionário foram elementos centrais na consolidação desse novo ciclo político. A burguesia nacional, historicamente comprometida com a manutenção da desigualdade e da dependência econômica, foi peça-chave nesse processo, ao apoiar governos que garantiram seus privilégios em detrimento do desenvolvimento nacional.

Dessa forma, a crise brasileira dos últimos anos não foi apenas um resultado da má gestão de determinados governos, mas sim um processo estrutural de aprofundamento das contradições do capitalismo dependente, que culminou na ascensão de um regime de características neofascistas. A resistência a esse projeto passa necessariamente pela reconstrução da política institucional e pelo fortalecimento das forças democráticas, capazes de reverter os retrocessos impostos pelo golpe de 2016 e seus desdobramentos.

A política de austeridade se aprofundou nos governos Temer e Bolsonaro. Em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional 95, que congelou os investimentos

públicos por 20 anos, afetando diretamente a manutenção e expansão das universidades federais. Com Bolsonaro, os ataques à educação se intensificaram, com cortes em bolsas de pesquisa, contingenciamento de recursos e a proposta do programa "Future-se", que buscava submeter as universidades públicas a parcerias privadas.

O Brasil já figurava, até recentemente, entre os 13 países que mais produzem ciência no mundo, um avanço que só foi possível graças ao fortalecimento das universidades federais (Filgueiras, Druck e Moreira, 2020, p. 186). No entanto, as políticas de austeridade ameaçam essa posição, colocando em risco a soberania científica e tecnológica da nação.

A análise dessa conjuntura revela que as políticas educacionais do (des)governo Bolsonaro, longe de serem meras medidas administrativas, representam um ataque sistemático à educação pública e à produção de conhecimento científico.

Conforme argumenta Leher (2023, p. 15), "o (des)governo Bolsonaro é o mais radical na prática do darwinismo social", negando recursos para a universalização do acesso à internet nas escolas e bloqueando verbas para a infraestrutura educacional. Isso se insere em um contexto mais amplo de sucateamento das instituições públicas como meio de viabilizar sua privatização e de reforçar uma estrutura social excludente.

Ele implementou sucessivos cortes no orçamento das universidades federais, comprometendo diretamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como destaca Leher (2019, p. 32),

[...] o desfinanciamento das universidades públicas não é uma consequência da crise fiscal, mas uma estratégia deliberada de desmonte da educação pública. Essa política visou não apenas a redução dos investimentos, mas a desmoralização das instituições perante a opinião pública.

Isso reforça a narrativa de que o ensino superior não deve ser acessível a todos, mas apenas àqueles que podem arcar com altos custos privados, enfraquecendo o caráter democrático da educação.

Outro impacto direto das políticas bolsonaristas foi o contingenciamento de bolsas de pesquisa, atingindo programas de pós-graduação e projetos científicos essenciais para o desenvolvimento nacional. Segundo Leher (2019, p. 45),

[...] o bloqueio das bolsas de pesquisa faz parte da tentativa de asfixiar financeiramente as universidades e reduzir sua produção acadêmica. Essa

ação não só impacta os pesquisadores diretamente, mas compromete a produção científica do país, tornando-o mais dependente de tecnologia estrangeira e limitando sua soberania científica.

O programa Future-se representou uma tentativa de privatizar as universidades públicas por meio da captação de recursos privados, submetendo a produção acadêmica aos interesses do mercado. Como apontam Filgueiras e Druck (2020, p. 287),

[...] o Future-se é um mecanismo de subordinação das universidades aos interesses do setor financeiro, retirando sua autonomia e comprometendo sua função pública. O objetivo era transformar as universidades em centros de inovação orientados pela lógica empresarial, distanciando-as de seu compromisso com o pensamento crítico e a pesquisa voltada para o interesse social.

O (des)governo Bolsonaro sistematicamente desconsiderou as consultas acadêmicas para a escolha de reitores, nomeando candidatos alinhados ideologicamente ao governo. Como analisa Leher (2019, p. 76), "a intervenção do governo na nomeação de reitores representa um ataque à autonomia universitária e uma tentativa de aparelhamento político das instituições".

Professores e pesquisadores passaram a ser alvo de perseguições e ameaças, especialmente aqueles que manifestavam críticas ao governo. Segundo Leher (2019, p. 88), "a criminalização do pensamento crítico é uma característica dos regimes autoritários, e o (des)governo Bolsonaro vem promovendo essa prática de forma sistemática". Esse movimento reflete uma tentativa de desmobilização da classe acadêmica, restringindo o debate intelectual e silenciando vozes divergentes.

A retórica do governo, pautada na ideia de que as universidades são centros de "doutrinação marxista", contribuiu para o enfraquecimento das instituições perante a sociedade. Como observam Filgueiras e Druck (2020, p. 177), "a estratégia do (des)governo Bolsonaro busca desmoralizar as universidades para justificar sua privatização". Essa postura desconsidera o papel essencial das universidades como espaços de construção do conhecimento e de promoção do debate plural.

A militarização das escolas foi promovida como uma solução para os problemas da educação pública, restringindo a liberdade de ensino e impondo um modelo disciplinador. Leher (2019, p. 104) afirma que

[...] a militarização da educação pública é um retrocesso que substitui o

pensamento crítico pelo autoritarismo. Esse modelo reforça uma lógica hierárquica e punitiva, distanciando-se de práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na formação cidadã.

Entre 2019 e 2022, o governo Jair Bolsonaro promoveu um conjunto articulado de contrarreformas marcado por forte conservadorismo reacionário, ultraneoliberalismo e autoritarismo, impactando significativamente a estrutura do Estado e as políticas públicas, especialmente na educação. Esse projeto de poder assumiu contornos neofascistas, segundo Leher (2020), ao articular práticas autoritárias, culto à violência, militarização da política e desmonte dos direitos sociais.

No campo educacional, a defesa da educação domiciliar (homeschooling) evidencia a estratégia de desresponsabilização do Estado e aprofundamento da desigualdade social. Como analisa Leher (2019, p. 132), “o homeschooling é uma estratégia de desresponsabilização do Estado pela educação e de aprofundamento da desigualdade social”. Tal medida favorece segmentos com maior poder aquisitivo e compromete o desenvolvimento de habilidades sociais e coletivas fundamentais à formação cidadã.

Paralelamente, houve ataques sistemáticos às humanidades e às disciplinas que fomentam o pensamento crítico, como filosofia e sociologia. Leher (2019, p. 148) observa que “o ataque às humanidades reflete uma estratégia de silenciamento das ciências sociais e da crítica ao governo”. Essa ofensiva ideológica visou enfraquecer a função formativa da escola pública e desestruturar sua capacidade de promover reflexão crítica, cidadania e democracia.

Adicionalmente, o governo interrompeu ou enfraqueceu políticas de inclusão como o Prouni e o Fies, restringindo o acesso ao ensino superior das camadas populares. Para Filgueiras e Druck (2020, p. 201), “o desmonte das políticas de inclusão tem um efeito direto no aprofundamento das desigualdades educacionais”, reforçando a exclusão histórica das classes trabalhadoras da universidade.

A atuação do governo Bolsonaro insere-se em uma lógica de necropolítica, conforme o conceito de Achille Mbembe (2019), em que o poder do Estado se exerce através da decisão sobre quem deve viver e quem deve morrer. As decisões tomadas no contexto da pandemia de Covid-19 expressam essa racionalidade, evidenciada na negação a ciência, sabotagem das campanhas de vacinação e abandono deliberado de populações em situação de pobreza e extrema pobreza. Nas palavras de Mbembe (2019), a necropolítica implica o uso do poder “para submeter a vida à morte”, o que

se materializou na precarização e no abandono da saúde pública, especialmente das populações negras, pobres e indígenas.

Essa racionalidade autoritária se estendeu às universidades, que foram alvos de cortes orçamentários, perseguição ideológica e desvalorização institucional. Como observa Mbembe (2019), a necropolítica também se manifesta “na produção da precariedade como forma de controle”, realidade evidente no desmonte da pesquisa científica e na criminalização da docência crítica.

Para compreender a funcionalidade do neofascismo no capitalismo contemporâneo, Leandro Konder (2009, p. 53) adverte que se trata de um fenômeno com raízes profundas no conservadorismo social, apoiado por “um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionalistas e conciliando-os com racionalismos-formais de tipo manipulatório”. O neofascismo, nesse sentido, não é uma repetição mecânica do fascismo clássico, mas sua reconfiguração sob os marcos do capitalismo globalizado e em crise.

A função histórica do fascismo – e de suas expressões contemporâneas – tem sido a de garantir os interesses do grande capital em momentos de instabilidade. Como afirmam Filgueiras e Druck (2020, p. 184), “o grande capital pode se utilizar do fascismo como instrumento de controle social e de repressão política, sempre que suas formas tradicionais de dominação são colocadas em xeque”. No Brasil, essa aliança entre elites econômicas e autoritarismo político se expressa na recusa em construir um projeto nacional autônomo, optando por subordinar o país aos interesses do capital financeiro internacional.

A ascensão do bolsonarismo também se deu em resposta à crise econômica e política que marcou os anos anteriores, especialmente após 2016. Leher (2020) aponta o paralelismo entre essa conjuntura e a crise de 1929, que deu origem ao fascismo europeu. A precarização das relações de trabalho, o desemprego estrutural e o aumento das desigualdades criaram terreno fértil para o avanço de um projeto autoritário que canaliza a insatisfação popular para discursos de ódio e exclusão social.

O conservadorismo reacionário do bolsonarismo promoveu uma ofensiva moralizante sobre a educação, os direitos humanos e as pautas de diversidade, resultando na regressão de políticas públicas inclusivas. Farias (2019) analisa que esse projeto político “reforça desigualdades e exclusões”, ao substituir direitos por valores religiosos e moralistas.

As políticas sociais também foram profundamente desarticuladas durante esse período. Zimmermann e Uzêda (2022) destacam que, sob Bolsonaro, essas políticas foram marcadas por “descasos, retrocessos e desmontes”, comprometendo a função protetiva do Estado e agravando a exclusão social. Já Lima Sobrinho e Veiga (2024) observam que a agenda ultraneoliberal resultou em “desfinanciamento e moralização das políticas públicas”, afetando diretamente as populações mais empobrecidas.

O (des)governo Bolsonaro promoveu um projeto de contrarreforma estrutural que articulou ultraneoliberalismo econômico, conservadorismo moral e neofascismo político, com forte repressão a direitos, desmonte das instituições democráticas e precarização das condições de vida.

Conforme apontado por Leher (2020, p.62), “a pandemia expôs ainda mais a pobreza e desproteção social das populações marginalizadas, tornando evidente a seleção social que determina quem tem acesso a direitos e quem pode ser descartado”. Esse cenário fortalece discursos autoritários e justifica políticas de corte ultraneoliberal que ampliam a exclusão social.

Por outro lado, ao analisar os Determinantes Conjunturais, destacaram-se dois elementos centrais: a Guerra Cultural e o Conservadorismo Reacionário. A Guerra Cultural configurou-se como um embate ideológico entre distintos grupos sociais que disputaram narrativas e valores em áreas como política, educação, mídia e comportamento. Esse fenômeno foi impulsionado pela polarização crescente e pelo uso estratégico das redes sociais para reforçar identidades, mobilizar apoio e deslegitimar adversários.

O conservadorismo reacionário, por sua vez, manifestou-se como uma resposta às transformações sociais, políticas e culturais, pautando-se na defesa intransigente de valores tradicionais e na resistência a mudanças percebidas como ameaças à ordem estabelecida. Essa postura frequentemente se ancorou em discursos que evocavam um passado idealizado, legitimando políticas de restauração e controle social sob o pretexto de resgatar princípios supostamente perdidos.

Esses dois elementos exerceram forte influência sobre o cenário político e social, aprofundando a radicalização do debate público e contribuindo para a formação de um ambiente de constante confronto, no qual o diálogo e a construção de consensos se tornaram cada vez mais difíceis.

No contexto brasileiro, a Guerra Cultural emergiu como um dos pilares estruturantes do neofascismo bolsonarista. Leher (2020) analisou essa estratégia sob

duas dimensões interligadas:

1. Braço ideológico: atacou os fundamentos do Iluminismo, a ciência e a cultura emancipatória, promovendo o negacionismo científico, a censura em escolas e universidades e o combate ao chamado "marxismo cultural". Essa ofensiva buscou minar a produção do conhecimento crítico e moldar uma sociedade submissa a valores conservadores.
2. Braço econômico: implementou uma agenda ultraneoliberal voltada para o desmonte do Estado de bem-estar social, com cortes expressivos no orçamento da educação e da saúde, além de privatizações massivas. Essa política favoreceu grandes conglomerados econômicos enquanto precarizou os direitos da população.

Ambas as estratégias encontraram respaldo em um conservadorismo reacionário que instrumentalizou discursos moralistas para justificar repressão política e retrocessos sociais. Segundo Leher (2020, p. 78), "o conservadorismo bolsonarista instrumentalizou valores morais para justificar a repressão política e o desmonte de direitos".

O respaldo das Forças Armadas foi um elemento crucial para a sustentação do governo Bolsonaro. Como apontou Leher (2020), setores militares ocuparam posições-chave no governo, compartilhando uma visão autoritária do Estado e classificando movimentos sociais como "inimigos internos" a serem combatidos. Essa lógica repressiva se refletiu no avanço da militarização da política, evidenciado pelo aumento da presença de militares em cargos civis e pela articulação com grupos paramilitares e milicianos.

Leher (2020, p.95) argumentou que "essa militarização é um traço comum entre o fascismo clássico e o neofascismo atual, pois buscou controlar a sociedade por meio da força e do medo". Esse processo fortaleceu mecanismos de coerção e enfraqueceu instituições democráticas, consolidando uma governança autoritária.

A educação figurou entre os principais alvos da ofensiva bolsonarista no contexto da Guerra Cultural. De acordo com Leher (2020), o governo atacou a autonomia universitária, promoveu a militarização das escolas e desmontou políticas de inclusão social, como as cotas raciais.

O programa Future-se, por exemplo, foi interpretado como uma tentativa de privatização das universidades federais, subordinando a educação aos interesses do mercado.

O programa Future-se, lançado em julho de 2019 pelo Ministério da Educação durante o governo Jair Bolsonaro, foi apresentado como estratégia para conferir “autonomia financeira” às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Formalmente sustentado em três eixos — (1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; (2) Pesquisa e Inovação; e (3) Internacionalização —, o programa retoma os pressupostos da Reforma do Aparelho do Estado (1995), formulada por Bresser-Pereira, ao propor a reorganização do ensino superior público como serviço não exclusivo do Estado, a ser transferido à gestão de Organizações Sociais (OS).

A proposta representava uma inflexão neoliberal autoritária, que almejava reorganizar o sistema universitário segundo a lógica da universidade empreendedora, subtraindo seu caráter público, laico e socialmente referenciado. Como observa Leher (2018; 2020), trata-se não apenas de um projeto de reestruturação administrativa, mas de uma ofensiva político-ideológica voltada ao desmonte da função crítica da universidade e à sua reconfiguração como espaço de prestação de serviços ao mercado.

O Future-se institui um modelo institucional orientado pela racionalidade empresarial, no qual a universidade pública assume feições de empresa prestadora de serviços. Conforme Oliveira e Silva (2020) a proposta contemplava medidas como:

- Contratos de gestão com OS para administração de recursos e patrimônio das IFES, sem necessidade de chamamento público;
- Exploração comercial de bens públicos, inclusive com a criação de naming rights para prédios e campi universitários;
- Criação de fundos privados de investimento, oriundos da venda de produtos com a marca da universidade e da cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação lato sensu;
- Estímulo à competição entre pesquisadores, com incentivo a registro de patentes em nome próprio e remuneração privada vinculada a publicações em revistas de prestígio internacional;
- Ampliação da lógica meritocrática e tecnocientífica, atrelada à busca por rankings e por parcerias público-privadas como fonte principal de financiamento.

A base jurídica dessa proposta se apoia no arcabouço da Nova Gestão Pública (NGP) e na Lei nº 9.637/1998 (OSs), cuja origem remonta à concepção bresseriana

de que serviços não exclusivos do Estado — como universidades e centros de pesquisa — devem ser administrados por entidades privadas com acesso a recursos públicos. A lógica subjacente consiste na substituição da função pública pela contratualidade privada, comprometendo a autonomia didático-científica garantida pelo art. 207 da Constituição Federal.

A racionalidade imposta pelo Future-se submete a pesquisa universitária à demanda externa e à lógica da tecnociência, ou seja, à fusão entre ciência e tecnologia subordinada à produção de inovações com valor de mercado (Oliveira, Silva, 2020). Como alerta Harvey (2016), esse processo converte o conhecimento em ativo estratégico do capital e a universidade em empresa de inovação subordinada às dinâmicas da acumulação.

Tal arranjo altera profundamente o trabalho docente. A pauta de pesquisa passa a ser definida por interesses empresariais, a temporalidade do fazer científico é comprimida e a autonomia intelectual é sacrificada em nome da produtividade e da competitividade. O docente-pesquisador transforma-se em trabalhador superqualificado em regime de serviço contratual, submetido a metas externas e desempenho quantificável. Como apontam Silva Júnior e Fargoni (2019), a universidade perde seu tempo histórico e passa a operar sob o cronômetro do mercado global.

Slaughter e Rhoades (2010), ao cunharem o termo *capitalismo acadêmico*, descrevem esse processo como uma mudança estrutural na prática cotidiana das universidades, que passam a produzir mercadorias educacionais e científicas com vistas à obtenção de lucros. Nesse cenário, a formação humana cede lugar ao treinamento técnico, e o conhecimento deixa de ser um bem público para se tornar propriedade mercantil.

O empreendedorismo universitário, exaltado no programa como “modelo de negócios diferenciado”, aprofunda o reordenamento neoliberal da educação superior. A proposta de consolidar ambientes de inovação, parques tecnológicos e incubadoras de empresas, com base na Lei nº 13.243/2016, resulta na conversão das universidades em plataformas de desenvolvimento de produtos e serviços para o mercado, reforçando a privatização da produção de conhecimento.

A internacionalização, por sua vez, é apresentada como estratégia de ascensão no ranking global do ensino superior. No entanto, esse processo é seletivo, centrado na produção de artigos em periódicos internacionais e na atração de capital

transnacional. A promoção da EaD e da mobilidade acadêmica instrumentaliza o intercâmbio internacional como mecanismo de concorrência entre instituições, em detrimento de uma cooperação solidária e democrática.

Como adverte Chauí (2001), o objetivo final é fazer da universidade pública uma réplica das corporações privadas, com “missão, visão e valores” voltados ao mercado, transformando o saber em produto e a educação em mercadoria.

A essência do Future-se está na tentativa de reorganizar a universidade segundo a lógica da financeirização. Como indica Paulani (2019), o regime de acumulação contemporâneo opera sob a égide do rentismo, no qual a especulação sobre direitos sociais torna-se mais lucrativa do que sua realização efetiva. O programa insere a educação superior nesse circuito, criando fundos bilionários sob gestão privada, destinados a remunerar investidores enquanto se comprimem os investimentos públicos diretos.

A promessa de autonomia financeira esconde a retração do Estado e a abertura ao capital especulativo. A gestão universitária é subordinada a princípios como “eficiência”, “economicidade” e “compliance”, redefinindo o conceito de universidade pública a partir da linguagem empresarial.

Essa inflexão constitui o que Leher (2020) denomina de “projeto neofascista-neoliberal”: uma combinação perversa entre autoritarismo, militarização e mercado, que busca formar uma juventude submissa, despolitizada e funcional à lógica do capital. A universidade, em vez de espaço de crítica, se converte em instrumento de dominação e reprodução da ordem vigente.

A resistência ao Future-se foi ampla. Mais de 70% das universidades federais rejeitaram formalmente o projeto, destacando sua incompatibilidade com a autonomia universitária, com os princípios constitucionais e com a função pública da educação superior. Entidades como o Andes-SN e diversos fóruns de docentes e estudantes se manifestaram contra a proposta.

A rejeição contundente, somada à saída do ministro Abraham Weintraub em 2020, inviabilizou a tramitação do projeto no Congresso. Contudo, a lógica que o sustenta permanece ativa e se expressa em outras frentes — como a expansão da EaD privada, os cortes orçamentários, a militarização das escolas e o avanço das parcerias público-privadas (PPPs) —, o que reforça a necessidade de vigilância e resistência.

O Future-se representou uma tentativa de aprofundar a mercantilização da

educação superior pública no Brasil, sob os auspícios de um governo autoritário e de um projeto neoliberal radicalizado. Sua proposta visava não apenas a reformulação da gestão universitária, mas a completa reconfiguração do papel social da universidade, submetendo-a ao capital financeiro e às dinâmicas da competição mercadológica.

A crítica ao programa não pode se restringir ao campo técnico-administrativo, mas deve ser compreendida como denúncia de um projeto de sociedade excludente, regressivo e antidemocrático. Defender a universidade pública significa, portanto, lutar contra sua mercantilização e reafirmar seu compromisso com a formação crítica, a produção científica independente e a construção de uma sociedade justa, solidária e emancipada.

Além disso, o movimento Escola Sem Partido foi identificado como um instrumento de censura e doutrinação ideológica conservadora. Conforme Leher (2020, p. 72), "o movimento visou transformar a educação em um instrumento de formação de uma juventude submissa e alinhada ao conservadorismo reacionário".

O governo Bolsonaro configurou-se como uma autocracia burguesa com marcantes traços neofascistas, articulando ultraneoliberalismo econômico, conservadorismo reacionário e militarização da política. Esse projeto foi sustentado por uma base social heterogênea, que incluiu setores da classe média, igrejas neopentecostais e milícias, além de contar com o financiamento do capital financeiro.

Diante desse cenário, a Guerra Cultural e o Conservadorismo Reacionário não apenas alimentaram a polarização política, mas também serviram como instrumentos para a imposição de uma agenda regressiva, que enfraqueceu direitos sociais, ampliou a desigualdade e comprometeu os fundamentos democráticos.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DA OFENSIVA ULTRANEOLIBERAL: desafios e implicações para o projeto crítico

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente a formação profissional em Serviço Social no contexto da ofensiva ultraneoliberal, articulando os fundamentos teóricos da profissão com reformas educacionais presentes nas instituições formadoras e, conseqüentemente demarcando as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro nas últimas décadas.

Para tanto, inicialmente, o capítulo resgata a trajetória histórica da formação em Serviço Social no Brasil, destacando sua origem conservadora e moralizante e, em seguida, o processo de ruptura protagonizado pelo Movimento de Reconceituação. Esse movimento marca a consolidação de um projeto profissional crítico, alinhado aos interesses da classe trabalhadora, fundamentado na teoria social marxista e orientado pela defesa dos direitos sociais. Nesse processo, demarca-se que o Serviço Social maranhense teve papel relevante, contribuindo de forma ativa para o fortalecimento da formação crítica e socialmente referenciada.

Em seguida, discute as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, que reorganizaram a formação profissional a partir de três núcleos estruturantes: os fundamentos teórico-metodológicos, os fundamentos da formação sociohistórica da sociedade brasileira e os fundamentos do trabalho profissional. Essa proposta buscou superar a fragmentação curricular a partir da unidade teoria, método, história e ética com o trabalho profissional. No entanto, observa-se que, no processo de regulamentação pelo Ministério da Educação, as diretrizes sofreram esvaziamentos e cortes significativos, abrindo espaço para a mercantilização e a flexibilização da formação.

Por fim, o capítulo aborda os impactos da expansão do ensino superior privado, que têm promovido uma formação tecnicista, aligeirada e desprovida de densidade teórico-crítica.

3.1 O Projeto Crítico de Formação Profissional em Serviço Social: bases sociohistórica e a proposta curricular de 1979/1982 a 1996

O Serviço Social, enquanto profissão inserida no âmbito das relações sociais capitalistas, tem passado por transformações significativas ao longo de sua história.

Essas mudanças estão diretamente relacionadas ao contexto sócio histórico em que a profissão se desenvolveu, bem como às demandas postas pela sociedade e pela classe trabalhadora. Para iniciar a análise sobre a formação profissional da/o assistente social no país na atualidade, é necessário discorrer brevemente a sua trajetória histórica para compreender as mudanças ocorridas em seu interior. De acordo com Silva (1995)

[...] a formação profissional é entendida como processo dialético, portanto aberto, dinâmico e permanente, incorporando as contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. Com esse entendimento, falar em formação profissional implica [...] entender os condicionamentos que a sociedade impõe sobre a prática profissional. (Silva, 1995, p. 73).

De acordo com Oliveira (2009), a formação profissional iniciou-se predominantemente sob a influência do pensamento europeu, pelo modelo franco-belga limitado a uma formação essencialmente pessoal e moral, numa base doutrinária conservadora e religiosa. Desde o princípio, tratava-se de uma formação destinada exclusivamente a mulheres oriundas da elite paulistana, muitas das quais já estavam envolvidas com ações de caridade promovidas pela Igreja Católica.

Nas palavras de Yamamoto (1992), tratava-se de uma “especialização da ação social da Igreja”, surgida da necessidade de formar quadros profissionais capazes de ocupar funções específicas diante do avanço da industrialização e da emergência da chamada “questão social” no país, expressando o conflito entre capital e trabalho.

O Serviço Social brasileiro nasce, portanto, inserido nas contradições inerentes à sociabilidade capitalista, especialmente na tentativa do Estado e das classes dominantes de forjar mecanismos de regulação e contenção das manifestações dessa relação antagônica. Sua institucionalização, longe de ser um processo neutro, resulta da legitimação promovida pelas frações hegemônicas da burguesia e da mediação exercida pela Igreja Católica, que assume a condução da formação profissional nos moldes de um projeto conservador, de viés moralizante e profundamente marcado pela doutrina cristã (Cardoso, 2013, p. 114).

A formação profissional, nesse momento, tem como base o referencial teológico-filosófico da Igreja Católica, especialmente o neotomismo, sustentado pelo ensino das encíclicas papais e por uma concepção de mundo fundada em valores normativos, com o objetivo de orientar os “desviantes” a um comportamento mais

“socialmente adequado”. Essa perspectiva se evidencia de forma marcante nos currículos da Escola de Serviço Social de São Paulo nas primeiras décadas de sua existência.

A estrutura curricular entre os anos de 1936 e 1945 expressa com nitidez o conteúdo conservador da formação, reiterando o caráter doutrinário e moralizante da profissão. Como mostra a organização curricular do período, disciplinas como religião, moral, puericultura, higiene, psicologia, psiquiatria, anatomia e psicotécnica compõem um núcleo fundamental da formação, revelando a adesão a uma concepção biologizante, patologizante e individualizante dos problemas sociais. Tal concepção, coerente com os fundamentos do positivismo, interpretava a questão social a partir de disfunções e desvios individuais, ocultando sua gênese estrutural.

Nessa lógica, a formação profissional visava dotar a/o assistente social de instrumentos teóricos e morais para atuar na “correção” de comportamentos desviantes, promovendo o ajustamento dos sujeitos à ordem vigente, conforme os valores e os padrões de normalidade impostos pelas classes dominantes e pela moral cristã.

O chamado modelo franco-belga, adotado inicialmente, limitava-se a formar profissionais vocacionados, centrados numa ética pessoal e na interiorização de valores morais. O Serviço Social era compreendido como missão, e não como campo de conhecimento científico e crítico. Como observa Silva (1995, p. 40), tratava-se de uma formação fortemente doutrinária, voltada para a conformação da realidade social, e não para sua transformação.

Não por acaso, já na década de 1940, o currículo passa a incorporar disciplinas vinculadas ao mundo do trabalho, à infância e adolescência e à gestão administrativa, como contabilidade e administração, evidenciando a vinculação do Serviço Social aos interesses do empresariado e do Estado. A introdução, em 1945, da disciplina “Serviço Social da Indústria” é sintomática desse movimento. A profissão se articulava, desde a origem, aos projetos da Igreja e da burguesia industrial, visando à aproximação com os trabalhadores a partir de um processo de recristianização e disciplinamento moral.

Essa aproximação se dava não só por meio do aparato estatal, mas também por meio de instituições criadas e dirigidas pela própria burguesia industrial, como o Senai e o Sesi, consolidando o papel do Serviço Social enquanto estratégia funcional à ordem capitalista.

A partir de meados da década de 1940, o Serviço Social no Brasil passa por

um processo de reorganização curricular e teórico-metodológica, em que a busca por maior “tecnicidade” leva à incorporação de influências norte-americanas, em especial dos métodos de caso, grupo e comunidade. Ainda que essa transição sinalize uma inflexão metodológica, ela não rompe com a matriz conservadora que estruturava a profissão.

Conforme destaca Iamamoto (1992), essa mudança marca a substituição gradual da hegemonia europeia pelo ideário funcionalista norte-americano, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos assumem a liderança econômica e política no Ocidente e impõem sua influência sobre a América Latina, inclusive por meio de programas de assistência técnica e cooperação internacional.

O currículo de 1945 já indica essa transição, com a introdução das disciplinas “Serviço Social de Grupo” e “Organização Social da Comunidade”. Entretanto, é com o currículo mínimo de 1953 que essa influência se consolida no plano nacional, reforçando a hegemonia da sociologia conservadora estadunidense.

Esse processo de reconfiguração do Serviço Social, portanto, não pode ser analisado de forma isolada, mas sim em articulação com as transformações da ordem mundial e com as exigências postas ao campo profissional diante da nova conjuntura do pós-guerra e da consolidação da ofensiva do capital.

Nos anos 1960 e 1970, com a ditadura empresarial-militar e a incorporação do Serviço Social ao sistema universitário, ocorre uma nova inflexão na profissão, expressa no movimento de renovação. Esse processo, contudo, não rompe imediatamente com o projeto conservador, mas convive com sua reatualização por meio do chamado projeto modernizador, que se molda aos novos desafios técnicos e institucionais, sem romper com os fundamentos ideológicos que marcaram a gênese da profissão.

Desse modo, podemos afirmar que os traços fundantes da formação em Serviço Social no Brasil estiveram, desde o início, subordinados à lógica de reprodução da ordem vigente, moldados por uma racionalidade conservadora, funcionalista e moralizante, que buscava “ajustar” os sujeitos à sociabilidade capitalista e naturalizar suas contradições estruturais.

[...] a partir da perspectiva hegemônica, [...] impõe aos assistentes sociais a necessidade de ruptura com o caráter conservador que deu origem à profissão, calcado no atrelamento às demandas e interesses institucionais, e

coloca como exigência a necessidade de construção de uma nova proposta de ação profissional, tendo em vista as demandas e interesses dos setores populares que constituem, majoritariamente, a clientela do Serviço Social. (Silva, 2002, p. 72).

A profissão ampliou sua atuação profissional mediante a expansão do mercado de trabalho, impulsionada pelo crescimento do Estado e das políticas sociais durante a Ditadura Militar. Nesse período, intensificou-se o debate profissional sobre as questões teóricas e metodológicas da profissão, marcado por uma visão cientificista e tecnicista, alinhada à tendência modernizadora que buscava a racionalização e a eficiência das práticas profissionais, em sintonia com o projeto desenvolvimentista do regime.

A vertente modernizadora do Serviço Social, indicada por vários autores, foi orientada pela perspectiva desenvolvimentista, fundamentando-se teoricamente no estrutural-funcionalismo, que se pauta na manutenção da ordem social estabelecida, onde o desenvolvimento era compreendido como superação do atraso, modernização. Nessa vertente, cabia ao Serviço Social a adesão da população aos programas governamentais, sem uma crítica ao sistema vigente. A formação profissional do assistente social era centrada na busca da eficiência e da modernização da profissão que assumiu, apesar do rigor técnico e científico, uma postura assistencialista. Embora esta vertente ter sido hegemônica no Serviço Social, alguns setores profissionais, ainda que minoritários, colocaram-se em contraposição a ela por conceberem que a profissão era compreendida como um mero instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico (Oliveira, 2009, p. 7).

Até a década de 1970, o currículo de Serviço Social era marcado por concepções tecnicistas e funcionais, baseadas na manutenção da ordem vigente. A formação priorizava o domínio técnico-operativo, sem uma leitura crítica da realidade social. Para Silva (1995), "a formação profissional era entendida como técnica e moralmente orientada, desprovida de uma análise crítica da realidade social" (Silva, 1995, p. 74).

Os métodos clássicos – Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade – tornaram-se não davam conta de analisar as múltiplas expressões da questão social. "A persistência desses métodos na formação revelava a dificuldade de superação de uma perspectiva funcionalista e moralizante da profissão" (Yazbek, 1999, p. 103).

A conjuntura marcada pelo desenvolvimentismo nacionalista e pelo movimento de reformas de base é alterada, significativamente, no período da Ditadura Militar que se propõe a promover a modernização da sociedade e a internacionalização da economia brasileira, pautada num padrão excludente de desenvolvimento. Essa conjuntura passa a colocar novas demandas ao Serviço Social, com rebatimentos e alterações nas bases e nas condições da formação e do exercício profissional. (Silva et al, 2008, p. 11)

Durante a Ditadura Militar (1964 -1985), apesar da repressão política, o Serviço Social começou a desenvolver uma vertente crítica, influenciada por movimentos sociais e pelo pensamento de esquerda. Esse processo culminou no Movimento de Reconceituação, que propunha uma ruptura com o conservadorismo, destacando a necessidade de uma prática comprometida com os interesses populares.

Segundo Silva (2002), esse movimento "impõe aos assistentes sociais a necessidade de ruptura com o caráter conservador que deu origem à profissão, calcado no atrelamento às demandas e interesses institucionais" (Silva, 2002, p. 72).

Inspirado pela teoria marxista, o movimento passou a compreender a profissão como inserida nas contradições do sistema capitalista. Iamamoto (2014) afirma que a questão social deve ser entendida como expressão das desigualdades estruturais, exigindo mediações profissionais comprometidas com a classe trabalhadora.

Durante os anos de 1960 e 1970, houve um intenso debate sobre a proposta curricular do Serviço Social. Esse debate foi impulsionado pelo Movimento de Reconceituação latino-americano, que trouxe perspectivas ideológicas diversas para a profissão. Enquanto alguns defendiam a manutenção das bases conservadoras, outros questionavam a ordem social burguesa e destacavam a importância da defesa dos interesses populares, além da necessidade de uma revisão crítica das bases teórico-metodológicas do Serviço Social.

Sob influência do pensamento gramsciano, a partir de 1978, o Movimento de Reconceituação, pautou-se numa perspectiva dialética, no sentido de fortalecer a prática institucional do Serviço Social, articulada à organização dos movimentos populares, admitindo-se assim a contraposição dos objetivos profissionais com os institucionais (Oliveira, 2009, p. 8).

Inserido nos processos dinâmicos das transformações societárias, o Serviço Social, nesta circunstância, passa a discutir as direções que o Movimento de Reconceituação vinha trilhando no país, de franco apoio ao projeto de modernização conservadora imposto pelos militares no poder, iniciando assim um processo de renovação profissional em novas bases, marcada, sobretudo, pela influência da teoria marxista e pela defesa das classes subalternas.

Cabe destacar o protagonismo do Serviço Social maranhense no contexto de renovação e ruptura que ocorria no Serviço Social brasileiro, refletindo sobre a realidade local e nacional e buscando construir uma proposta de formação profissional que estimulasse uma postura crítica frente à sociedade e aos setores dominantes,

fortalecendo e dando sentido ao Projeto Profissional de Ruptura.

O Serviço Social no Maranhão não só compartilhou desse movimento histórico, mas contribuiu, efetivamente, para sua construção no campo acadêmico: na formação profissional em nível de graduação e pós-graduação; na organização profissional; na produção do conhecimento; na intervenção na realidade social e, destacadamente, foi sujeito na construção dos projetos profissionais históricos do Serviço Social, merecendo ressaltar o Projeto Ético-Político e Profissional que marca um Serviço Social crítico e comprometido com os segmentos subalternizados da sociedade brasileiras, os sujeitos usuários dos nossos serviços. (Silva, Pereira, Guilhon, Sousa, 2008).

Nesta perspectiva, Brandão (2007) aponta que a formação acadêmica será alvo de profundos questionamentos, destacando-se a discussão sobre a necessidade de revisar o Currículo Mínimo, que vigorava no país desde 1970. Iniciado em meados da referida década, o processo de revisão curricular, sob a coordenação da então Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) foi concluído em 1979, passando a nortear os Cursos de Serviço Social, em todo o território nacional, a partir de 1982.

De acordo com Oliveira (2009), a formação profissional, assumiu um cunho crítico tendo como eixo central a necessidade de novos pressupostos teóricos e novas propostas de ação profissional comprometidas com os interesses populares e, para que houvesse tal mudança, a categoria precisou organizar-se em diferentes entidades, particularmente pela Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) que instituiu, no ano de 1979, um fórum de discussões sobre o projeto político acadêmico, resultando em um currículo mínimo que foi implantado nas universidades em 1984. Dessa forma

A aprovação desta nova proposta de currículo mínimo impõe a exigência de revisão curricular a todas as Unidades de Ensino de Serviço Social no país, devendo antes de tudo, constituir-se a expressão de um amplo processo de avaliação e redefinição da formação profissional, desenvolvido com a participação efetiva de professores, alunos, supervisores e profissionais. É fundamental que todos esses segmentos significativos que, nas suas diferentes formas de inserção, estão configurando o Serviço Social no contexto da realidade brasileira participem, de fato, do processo de revisão curricular, contribuindo, de forma específica, na definição do currículo pleno para que as propostas atendam às exigências específicas de cada realidade regional e às exigências fundamentais do atual momento histórico. (Oliveira, 2009, p.9).

O projeto crítico de formação profissional do Serviço Social, que emerge a partir do Movimento de Reconceituação e se consolida com o currículo de 1979/1982,

representa um marco na história da profissão, ao propor uma formação alinhada com os interesses da classe trabalhadora.

Segundo Iamamoto (2014), "a década de 1980 é um marco no debate sobre os fundamentos do Serviço Social no Brasil inspirado na teoria social crítica, que norteia um projeto acadêmico-profissional do Serviço Social brasileiro". O Movimento de Reconceituação trouxe para o Serviço Social uma nova perspectiva teórica e metodológica, baseada na teoria social crítica, especialmente no marxismo.

Nesse contexto, o currículo de 1982 aprovado pelo MEC consolidou uma matriz curricular centrada em três eixos: História, Teoria e Metodologia do Serviço Social, além do estágio supervisionado. Essa reestruturação demandou um expressivo esforço teórico-metodológico e de produção de conhecimento capaz de sustentar os conteúdos críticos dessa nova proposta formativa (Iamamoto, 2014, p. 615).

Essa nova perspectiva permitiu que a profissão se distanciasse das práticas assistencialistas e passasse a compreender a realidade social a partir de uma análise das relações de classe e das contradições do sistema capitalista.

A partir dessa nova visão, o Serviço Social brasileiro começou a construir um projeto de formação profissional que buscava superar o caráter técnico e burocrático da profissão e propor uma prática mais crítica e comprometida com a transformação social.

O projeto crítico de formação profissional do Serviço Social, que emergiu a partir do Movimento de Reconceituação e se consolidou com o currículo de 1979/1982, representou um marco na história da profissão. Esse projeto trouxe uma nova perspectiva teórica e metodológica, baseada na teoria social crítica, e propôs uma formação mais alinhada com as demandas da sociedade.

A crítica ao caráter endógeno e positivista que marcava a formação em Serviço Social representou um ponto de inflexão fundamental na trajetória da profissão. Superar essa perspectiva significou compreender as relações sociais não como expressões isoladas ou técnicas, mas como construções históricas determinadas por mediações de classe, ideologia e projeto societário.

O currículo de 1982 incorporou disciplinas como Sociologia, Economia Política e Psicologia no ciclo básico, enquanto no ciclo profissionalizante foram incluídas disciplinas voltadas para a teoria e a metodologia do Serviço Social, além de política social e ética profissional.

Essa mudança teve impactos profundos na formação profissional, suscitando a

necessidade de revisão do currículo de 1982, que rompe com a metodologia tradicional baseada nos modelos de caso, grupo e comunidade. O currículo de 1982 nega essa metodologia clássica e passa a estruturar a formação com base em disciplinas que envolvem teoria, história e metodologia do Serviço Social, fortemente influenciadas por um debate crítico fundamentado no marxismo.

A formulação e implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social ocorreram em meio a transformações estruturais do capitalismo, marcadas pela crise do padrão fordista de acumulação e pela consolidação da financeirização da economia global (Mandel, 1985). Esse contexto impôs contradições à educação superior, que passou a ser tensionada entre atender às exigências do capital, como a produção de força de trabalho qualificada e inovação tecnológica, e os interesses coletivos das classes trabalhadoras na democratização do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares de 1996 marcam uma nova etapa. O debate já não se concentra apenas na história ou na teoria do Serviço Social enquanto campo específico, mas na necessidade de compreender a realidade social em sua totalidade, a partir dos fundamentos que a estruturam. Essa concepção se expressa na reestruturação do currículo a partir de três núcleos de fundamentação: a proposta de 1996 reorganizou o currículo a partir de três núcleos fundamentais: (1) Fundamentos teórico-metodológicos da vida social; (2) Fundamentos da formação sociohistórica da sociedade brasileira; (3) Fundamentos do trabalho profissional. Essa proposta de estrutura curricular permitiu maior integração entre os conhecimentos e superou a dicotomia entre teoria e prática (ABESS, 1996).

Essas diretrizes representaram uma nova concepção e direcionamento para a formação profissional em Serviço Social, buscando fortalecer o Projeto Ético-Político da profissão e defender um projeto societário emancipatório.

Contudo, esse processo emancipatório sofreu forte desvio com a intensificação das contrarreformas neoliberais no ensino superior. O discurso da flexibilidade curricular, da formação por competências e da autonomia institucional, promovido pelos organismos multilaterais, desloca o eixo da formação crítica para uma lógica de adaptação ao mercado. Conforme Iamamoto (2014), os currículos mínimos foram substituídos por diretrizes genéricas que retiraram do texto legal os princípios e fundamentos ético-políticos do projeto profissional, esvaziando seu conteúdo crítico e submetendo a formação à lógica mercantil.

Esse tensionamento entre projetos distintos de formação se manifesta no

embate em torno das diretrizes curriculares nacionais de 2001. Ainda que formuladas com a participação da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social — integrada por intelectuais como José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, Marina Maciel Abreu, e outros —, o texto homologado pelo CNE descaracterizou aspectos centrais da proposta original, eliminando, por exemplo, a menção ao compromisso com os princípios do Código de Ética e à análise crítica da realidade brasileira (MEC-SESu/CONESS, 1999).

Essa descaracterização evidencia o avanço da racionalidade neoliberal sobre a formação profissional, alicerçada na noção de competências funcionalistas, na lógica da empregabilidade e na fragmentação dos conteúdos. Como aponta Saviani (2008), essa concepção reflete a pedagogia das competências, voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do capital, em detrimento de uma formação omnilateral que possibilite a leitura crítica da totalidade social.

A resistência a essa ofensiva se materializou na articulação entre entidades como o CFESS, a ABEPSS e a ENESSO, que se posicionaram contra a descaracterização das diretrizes e afirmaram a centralidade do projeto ético-político da profissão. Esse projeto, fundado na defesa intransigente dos direitos humanos, na universalização das políticas sociais e na luta contra todas as formas de opressão, encontra-se diretamente ameaçado pelos processos de mercantilização e financeirização da educação superior, como denunciam Chaves et al. (2020) e Minto (2016).

No entanto, nas palavras de Iamamoto (2007, p.444), as diretrizes curriculares atualmente em vigor, sofreram uma profunda descaracterização da proposta inicial.

[...] as diretrizes curriculares legalmente vigentes não exprimem integralmente o projeto de formação profissional da ABEPSS. A proposta das diretrizes curriculares, encaminhada ao então Ministério da Educação e do Desporto, foi fruto de uma construção coletiva das unidades de ensino, com ampla representatividade, sob a liderança da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) [...] (Iamamoto. 2007, p.444)

Desta feita, a formação passa a ser submetida à livre iniciativa das unidades de ensino. Nesta perspectiva Iamamoto (2007) destaca que:

Essa total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal e condizendo com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para ao ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado. Esse é um forte desafio a

construção do projeto do Serviço Social brasileiro. (Iamamoto, 2007, p.446)

A universidade tornou-se uma arena de disputa entre projetos societários: de um lado, o avanço do ideário neoliberal, promovido por organismos multilaterais como Banco Mundial, OCDE e União Europeia, com forte influência da lógica empresarial, privatizante e voltada à formação por competências instrumentais; de outro, a resistência em defesa de uma universidade pública, gratuita, crítica e socialmente referenciada.

No Serviço Social, essa tendência encontra terreno fértil devido à centralidade da prática profissional na formação. Contudo, Iamamoto adverte que isso pode reforçar um perfil conservador da profissão, alinhado às “tecnologias sociais para o desenvolvimento”, em detrimento de uma formação sólida, crítica e comprometida com os valores emancipatórios do projeto ético-político.

No que tange à implementação das Diretrizes Curriculares propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 1996, é imprescindível situar esse processo no contexto dos compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, que influenciaram decisivamente a reestruturação da educação superior no país.

Instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) desempenharam papel central ao impor agendas de reformas educacionais pautadas na lógica neoliberal. Segundo Carnoy (1999) e Ball (2012), esses organismos financiaram e condicionaram políticas públicas que enfatizavam a eficiência, a gestão gerencial, a redução do papel do Estado na oferta direta de serviços e a promoção da privatização, flexibilização e mercantilização da educação. O BM, em particular, orientou reformas que visavam aumentar a competitividade e alinhar a produção de conhecimento às demandas do mercado global, estimulando uma formação profissional focada na adaptabilidade e na capacitação técnica para o mercado (Verger et al., 2016).

Iamamoto (2014) destaca que a política de ensino superior vem sendo reconfigurada pela imposição de modelos como o *Processo de Bolonha* e o *Projeto Alfa-Tuning* na América Latina, que reforçam a flexibilização curricular, a padronização por competências e a adaptação da formação às necessidades imediatas do mercado. Tais propostas deslocam o eixo da formação do conhecimento crítico para habilidades técnicas e experiências subjetivas, favorecendo uma pedagogia da prática esvaziada

de fundamentos teórico-críticos.

O Processo de Bolonha, lançado em 1999 na Europa, buscou a harmonização dos sistemas de ensino superior para facilitar a mobilidade acadêmica e a competitividade no cenário global, promovendo a padronização dos currículos, a flexibilização dos cursos e a valorização da empregabilidade dos estudantes (Dobbins & Knill, 2009).

Esse modelo serviu de referência para muitos países periféricos, incluindo o Brasil, que passaram a reestruturar seus sistemas educacionais em consonância com a lógica de mercado, enfatizando a formação técnica e profissionalizante em detrimento da pesquisa crítica e do compromisso social da universidade (Castro & Rodrigues, 2012).

Dentro desse quadro, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, refletiu essas pressões externas e internas. Como observa Boschetti (2004), o texto original das Diretrizes, que continha uma forte ênfase na formação crítica e emancipatória, sofreu intervenções que diluíram essa dimensão, alinhando a formação profissional a uma lógica mais tecnicista e funcionalista. Tal modificação resultou da convergência entre interesses mercadológicos, a influência de setores conservadores e a hegemonia da lógica capitalista na educação, que buscava preparar profissionais para um mercado cada vez mais competitivo e menos voltado à transformação social profunda.

Esse processo compromete a capacidade dos profissionais de Serviço Social de analisar e intervir nas relações de poder e desigualdades sociais, fragilizando a dimensão crítica indispensável para a defesa dos direitos humanos, da justiça social e da emancipação. Portanto, compreender esses compromissos internacionais é fundamental para situar as contrarreformas no ensino superior brasileiro e seus impactos na formação profissional.

Segundo Cardoso (1998, *apud* Brandão, 2007), compreende-se a formação profissional da/o assistente social como um amplo processo determinado socialmente, de um lado pelas relações mais gerais de uma dada formação social e, de outro, pela Universidade enquanto instituição diretamente responsável pela formação básica do profissional. Assim definida, a formação profissional é um projeto complexo, que inclui na sua estrutura, além do ensino acadêmico, da graduação e pós-graduação, a pesquisa como importante instrumento na definição e redefinição desse projeto, a

capacitação de profissionais docentes e não docentes.

Parte-se, portanto, do pressuposto que a universidade é um *lócus* privilegiado da formação acadêmica profissional, que segundo Koike (1996, *apud* Iamamoto, 2009, p. 252-253):

A universidade é o *lócus* de formação profissional. Partimos da compreensão que as universidades são elementos constitutivos e essenciais de todo o processo estratégico de construção de uma identidade social e de qualquer projeto de soberania nacional. Entendemos que, no próximo século, não haverá lugar para uma sociedade autônoma e soberana que não domine o conhecimento vigente e alternativo, a informação, a ciência, a tecnologia, a arte.

Deste modo, ao se abordar a formação profissional e seus principais desafios na contemporaneidade, obrigatoriamente, perpassa pelo debate da formação acadêmico-profissional sobre a qual incidem, sobretudo, as políticas precarizantes e mercadológicas impostas ao ensino superior brasileiro.

As novas configurações para educação do ensino superior brasileiro afetam o Serviço Social de forma direta tendo em vista que as bases da formação profissional devam estar pautadas na formação e intervenção crítica na realidade social, fruto de um projeto de profissão construído coletivamente e que está expresso no arcabouço legal da profissão: o Código de Ética, de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão n. 8.662, de 1993 e as Diretrizes Curriculares, de 1996.

A lógica proposta à formação acadêmica e ao cotidiano docente tende à formatação de um projeto de formação acadêmico/profissional, cujos princípios norteadores se direcionam à excessiva centralidade no espaço de sala de aula em detrimento das atividades de pesquisa e extensão que, originalmente, marcam a identidade de uma universidade.

As mudanças nas políticas educacionais fazem parte de uma série de medidas estratégicas voltadas para garantir a hegemonia do modelo neoliberal. Isso implica a difusão de um novo modelo de sociabilidade burguesa a nível global, cujos impactos diretos são observados na formação profissional no âmbito acadêmico.

Partindo do entendimento sobre a necessidade de fortalecer a luta em defesa do Projeto Ético Político, Abreu (2011) destaca que:

Os grandes desafios dos processos de luta no contexto atual da sociedade brasileira, considerando os avanços e a solidificação das políticas de flexibilização econômica, sob a ideologia neoliberal, se expressam

principalmente na perda de referências históricas significativas no campo econômico e político. Isso se reflete na reestruturação da produção e do trabalho, com a desarticulação de grandes parques industriais, como o ABC Paulista, que foi o berço das greves de 1978 e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e que hoje tem fortes aliados no governo. Assim, temos um contexto de retrocesso expressivo na organização da classe trabalhadora brasileira e na histórica solidariedade e luta dessa classe pela sua emancipação e pela emancipação de toda a humanidade. Nesse movimento, a classe trabalhadora se reposiciona como classe e reconstrói suas instituições de mediação política. (Abreu, 2011, p. 77).

Nesse contexto, tanto Netto (2008) quanto Braz (2008) analisam a degradação das condições de trabalho, a redução do Serviço Social à “profissão da assistência”, a conformação de segmentos de “esquerda” ao possibilismo da perspectiva governista, e os ataques às condições de formação dos(as) assistentes sociais. Esses fatores se entrelaçam, no plano estrutural, com a reestruturação produtiva, a crise dos projetos de transformação e o avanço das teorias chamadas “pós-modernas”, juntamente com as novas configurações políticas e econômicas globais.

O ineditismo do momento para o Serviço Social é evidenciado pela aceleração da massificação e desqualificação da formação, com repercussões futuras para o exercício da profissão [...] “é na Universidade que o estudante conhece e se apropria das bases do projeto. (Braz, 2008, p. 09)

Em face disso, a conjuntura atual das organizações de mediação política da profissão, nos marcos históricos da organização e luta dos trabalhadores, intensifica e aprofunda os desafios para o exercício profissional que esteja alinhado ao Projeto Ético Político.

Brandão (2013) alerta sobre os desafios para garantir uma formação profissional crítica e qualificada, conforme as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. No processo de expansão dos cursos de Serviço Social, a elaboração dos projetos pedagógicos foi baseada na proposta das diretrizes aprovadas pelo MEC em 2001, mas essas diretrizes apresentaram distorções significativas em relação àquelas da ABEPSS.

Como se vê, a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social, como vem ocorrendo no país a partir da década de 1990 e no pós 2000, via EAD ou nas IFES, através do REUNI, desafia enormemente a formação profissional, tal como preconizado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, sob orientação do Projeto Ético-Político. Isto porque, [...] os cursos de Serviço Social, [...], foram criados majoritariamente em instituições não universitárias, de natureza privada mercantil e o que é pior: com a maioria esmagadora de matrículas efetivadas na modalidade EaD (Brandão, 2013, p. 144)

Lima (2014), por sua vez, destaca que como principais tendências deste processo:

Não prevalece a concepção de formação profissional que busca erigir o assistente social compromissado com a transformação social e a superação da ordem capitalista com vistas à emancipação. Dessa forma, as tendências (i) à consolidação da política privatista na formação profissional nas escolas de Serviço Social; (ii) à educação a distância como principal modalidade do ensino de Serviço Social no Brasil; e (iii) à precarização das condições do ensino do Serviço Social conduzem a mais impactante das tendências junto ao Projeto Ético Político da profissão: a restauração do conservadorismo no Serviço Social metamorfoseado pelo pensamento da ideologia pós-moderna. (Lima, 2014, p. 201-202)

A trajetória da formação em Serviço Social no Brasil evidencia um movimento dialético entre avanços teórico-metodológicos e retrocessos impulsionados por pressões externas. Se, por um lado, as Diretrizes Curriculares de 1996 representaram um marco ao integrar núcleos fundamentais como a análise da totalidade social e o compromisso ético-político, por outro, sua aprovação pelo MEC em 2001 revelou um esvaziamento desse projeto, com a supressão de elementos críticos em favor de uma formação técnica e adaptativa. Essa contradição reflete a disputa de projetos em jogo: um vinculado à emancipação humana e outro subordinado à lógica mercadológica.

O cenário atual, marcado pela expansão precarizada de cursos – especialmente via EaD em instituições privadas – e pela flexibilização curricular, coloca em risco a qualidade da formação e a própria identidade do Serviço Social. A tendência à mercantilização do ensino superior, aliada ao avanço de perspectivas pós-modernas que fragmentam a análise das relações sociais, exige uma resistência organizada. Como apontam Lima (2014) e Brandão (2013), a restauração de um conservadorismo "modernizado" sob o neoliberalismo desafia não apenas a formação, mas a capacidade de intervenção profissional alinhada aos interesses da classe trabalhadora.

Esses impasses não se restringem ao campo educacional, mas repercutem diretamente no exercício profissional e nas condições de trabalho das/os assistentes sociais. A precarização da formação converge com a degradação das relações laborais, a terceirização dos serviços e a redução do papel profissional a funções assistencialistas – temas que serão explorados no próximo item, onde se analisa como a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais impactam a prática cotidiana e a

autonomia do Serviço Social. A defesa do Projeto Ético-Político, portanto, exige articulação entre a luta por uma formação crítica e a resistência às transformações regressivas no mundo do trabalho.

3.2 As Diretrizes Curriculares de 1996 e a Concepção de Fundamentos do Serviço Social: os fundamentos históricos e teórico-metodológicos como matéria e disciplina

A reforma curricular de 1996, promovida pela ABEPSS, representou um marco na história da profissão, ao buscar romper com as especializações e priorizar uma formação generalista, crítica e comprometida com a transformação social. Conforme Faleiros (2005), essa reforma buscou "a formação de um profissional generalista, em ruptura com especializações, que compreenda a sociedade de forma crítica e que atue no enfrentamento da questão social" (Faleiros, 2005, p. 32).

A ABEPSS, portanto, não apenas define as diretrizes curriculares, mas também promove debates, seminários e encontros que visam atualizar constantemente a formação dos (as) assistentes sociais, garantindo que ela esteja em sintonia com as transformações do mundo do trabalho e com as expressões da questão social.

A formação em Serviço Social, que ao longo dos últimos trinta anos construiu um acúmulo teórico-prático crítico, passa a ser alvo de ataques do capital no sentido de descaracterizar sua proposta ético-política. Isso ocorre à medida que o processo de formação profissional sofre repercussões dos processos pedagógicos implementados, que afetam a organização das disciplinas e seus conteúdos, o estágio, a pesquisa, a extensão e a elaboração das monografias finais de curso, além das condições de trabalho dos profissionais envolvidos nos diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Portanto, o aprofundamento desse debate passa pela discussão sobre os fundamentos do Serviço Social, para que possamos confrontar a proposta de formação, que tem desdobramentos sobre o exercício profissional, com o quadro universitário atual que assume contornos claramente neoliberais, sobretudo na iniciativa privada. A partir desse confronto, podemos conjecturar os dilemas e desafios profissionais, com o intuito de assegurar a direção social da profissão, o que não ocorre de forma desconexa, mas sim a partir do esforço coletivo dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A literatura especializada identifica duas grandes abordagens nesse debate: a interpretação endogenista, que concebe a profissão como uma evolução das práticas assistenciais, e a análise histórico-crítica, que a insere na dinâmica da questão social e na reprodução das relações sociais capitalistas (Netto, 1992; Iamamoto; Carvalho, 1982). Essa discussão se desdobra no campo teórico-filosófico, onde há um embate entre perspectivas funcionalistas e positivistas, por um lado, e a abordagem materialista histórico-dialética, por outro (Guerra, 2023; Yazbek, 2018).

Apresentamos uma revisão de literatura sobre os fundamentos do Serviço Social, incorporando as contribuições de autores como Carlos Montaña, Yolanda Guerra, Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Thais Felipe Silva dos Santos, Maria Carmelita Yazbek, Michael da Costa Lampert e Ana Clara Serpa Cardoso e Luciana Gonçalves Pereira de Paula. A análise busca identificar os principais eixos de discussão sobre o tema e evidenciar os desafios ainda presentes na formação e prática profissional das/os assistentes sociais.

Os fundamentos sócio históricos do Serviço Social referem-se à sua constituição dentro da divisão social e técnica do trabalho no capitalismo. Como argumentam Montaña (2007) e Netto (1992), a profissão surge não como uma extensão linear das práticas assistenciais, mas como um mecanismo estruturado pelo Estado para administrar a "questão social", termo que define as expressões das desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista (Iamamoto, 1998).

A interpretação endogenista considera que o Serviço Social se desenvolveu de maneira autônoma, partindo da filantropia e da caridade até atingir um estágio de profissionalização técnica (Netto, 1992). Essa abordagem tem sido amplamente criticada por estudiosos como: Guerra, 2023; Iamamoto; Carvalho, 1982, dentre outros, pois entendem que ela desconsidera a inserção histórica da profissão nas relações sociais capitalistas

Por outro lado, a abordagem histórico-crítica defende que a profissão emerge como uma resposta estatal às demandas da burguesia industrial no contexto do capitalismo monopolista. Netto (1992, p. 69-70), por exemplo, enfatiza que "a profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à 'evolução da ajuda', mas à dinâmica da ordem monopólica".

Para Maria Carmelita Yazbek (2018), os fundamentos do Serviço Social devem ser compreendidos como matrizes explicativas que influenciam a formação e o trabalho profissional. Segundo a autora: "Os fundamentos consistem na matriz

explicativa da realidade e da profissão, permeando a interlocução entre o Serviço Social e a sociedade" (Yazbek, 2018, p. 47).

Por outro lado, Yolanda Guerra (2023) argumenta que os fundamentos do Serviço Social não podem ser reduzidos a matrizes explicativas, pois são elementos ontológicos e históricos que sustentam a profissão. Para a autora: "O Serviço Social tem bases e fundamentos histórico-ontológicos que sustentam, estruturam e movimentam a sua constituição, o seu modo de ser e de existir" (Guerra, 2023, p. 44).

Como podemos evidenciar, a temática dos fundamentos do Serviço Social tem ganhado destaque nos últimos anos, tanto na produção acadêmica quanto em eventos profissionais da área. Desse modo, há uma vasta literatura que contextualiza o surgimento desse debate, apontando o currículo mínimo de 1982 como marco inicial e os avanços teóricos consolidados a partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996 e revisadas em 1999 pelo MEC.

Com base nas contribuições de autores como Iamamoto (2014), Yazbek (2018) e Guerra (2018; 2023), os fundamentos do Serviço Social representam as mediações estabelecidas entre a profissão e o pensamento doutrinário, as correntes teórico-metodológicas da sociologia e, mais recentemente, as perspectivas pós-modernas e decoloniais. Essas mediações são guiadas por concepções específicas de realidade e de profissão. Dessa forma, os fundamentos constituem "a matriz explicativa da realidade e da profissão, permeando a relação entre o Serviço Social e a sociedade" (Yazbek, 2018, p. 47), partindo do princípio de que a profissão só pode ser compreendida no contexto histórico da realidade, no processo de produção e reprodução social. Assim, entende-se que "a história da sociedade é o terreno privilegiado para compreender as particularidades do Serviço Social: seu modo de atuação e pensamento ao longo de seu desenvolvimento" (Iamamoto, 2014, p. 621).

Para essa compreensão, é essencial destacar que cada teoria social que fundamenta a interpretação e análise da realidade e da profissão está ancorada em um método específico de conhecimento. Em outras palavras, toda construção teórica é impulsionada por uma base metodológica. Isso se reflete na concepção dos fundamentos teórico-metodológicos presentes nas Diretrizes Curriculares, que expressam uma nova lógica de organização curricular (núcleos de fundamentação e disciplinas básicas). Os fundamentos do Serviço Social não se limitam a uma matriz teórico-metodológica, mas também abrangem fundamentos político-ideológicos que "subjazem determinadas concepções de homem e mundo, priorizam valores

específicos e defendem um projeto de sociedade e de profissão" (Guerra, 2023, p. 45).

O debate sobre os fundamentos do Serviço Social contemporâneo revela uma complexidade que ultrapassa a mera discussão teórica, adentrando o campo das práticas e mediações profissionais. Essa articulação, conforme Jacques (2022), é essencial para apreender a unidade entre realidade e profissão, sendo configurada por mediações reflexivas e ontológicas: "Os Fundamentos do Serviço Social contemporaneamente se configuram enquanto bases analítico-interventivas da unidade realidade-profissão, conformadas a partir de mediações reflexivas e ontológicas na sua relação com o objeto de intervenção profissional" (Jacques, 2022, p. 5). Essa definição destaca o papel essencial das mediações no enfrentamento das contradições sociais, mas também evidencia a dificuldade de operacionalização teórico-prática desses fundamentos.

A análise crítica dos fundamentos também requer uma perspectiva ontológica, conforme Jacques (2022), para captar a totalidade dos fenômenos sociais: "A mediação se situa processualmente enquanto um sistema de mediações do método dialético-crítico, o qual pode fornecer maiores subsídios para a apreensão dos fenômenos em sua totalidade" (Jacques, 2022, p. 12). Essa abordagem permite conectar o singular, o particular e o universal, conforme Kosik (1989, *apud* Jacques, 2022, p. 11), contribuindo para uma prática que não se restrinja às demandas imediatas, mas que também questione as estruturas que as produzem.

Por outro lado, Cardoso e Paula (2024) destacam que os fundamentos consistem na matriz explicativa que permeia a interlocução entre a profissão e a sociedade: "Os fundamentos consistem na matriz explicativa da realidade e da profissão, permeando a interlocução entre o Serviço Social e a sociedade" (Yazbek *apud* Cardoso e Paula, 2024, p. 42).

Ao analisar a reprodução social, Jacques (2022) observa que a divisão social e técnica do trabalho não apenas impacta os espaços sociocupacionais, mas também estrutura o campo acadêmico: "A divisão social e técnica do trabalho não impacta somente os espaços sociocupacionais nos quais se realiza o exercício profissional, ele também conforma o espaço universitário na divisão do saber" (Jacques, 2022, p. 8).

Essa observação remete à crítica de Cardoso e Paula (2024) sobre a necessidade de resgatar o significado social do Serviço Social dentro das relações

capitalistas: “Estudar os Fundamentos do Serviço Social deve nos levar à apreensão do significado social do nosso fazer profissional [...], analisado no processo de reprodução das relações sociais” (Cardoso, Paula, 2024, p. 49).

O debate sobre os fundamentos do Serviço Social está intrinsecamente ligado à análise da essência e da função dessa profissão. No Brasil, assim como em outras partes do mundo, o Serviço Social surge e se desenvolve em resposta às demandas da realidade social. Desde sua origem, a profissão está organicamente vinculada às necessidades sociais que emergem das contradições do sistema capitalista, expressas nas chamadas "expressões da questão social" (Netto, 1992).

De acordo com Teixeira (2019), os fundamentos do Serviço Social transcendem um mero componente curricular e manifestam-se no conjunto da matriz curricular, na articulação dos núcleos de fundamentação delineados pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). Esses fundamentos estão ancorados na perspectiva de totalidade, presente na formação profissional para a leitura crítica do Serviço Social, compreendendo seu significado sócio histórico, os valores construídos pela categoria profissional e as respostas construídas pelos seus agentes na intervenção profissional.

As Diretrizes Curriculares estabelecem três núcleos de fundamentação que são essenciais e interligados para a intervenção profissional: o Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, o Núcleo de Fundamentos da Formação Sociohistórica da Vida Social e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional (Abepss, 1996). De acordo com Teixeira (2019, p.66):

A lógica articulada entre os núcleos de fundamentação apreende, e ao mesmo tempo explica, que a matriz teórica que orienta as diretrizes é o eixo teórico-metodológico e sócio histórico dos Fundamentos do Serviço Social. Apreende porque a partir do projeto de formação é possível analisar o significado social do Serviço Social.

Esses núcleos representam conjuntos de conhecimentos que embasam o trabalho profissional da(o) assistente social, abrangendo aspectos teóricos, metodológicos e histórico-sociais da vida em sociedade. Eles fornecem as bases necessárias para compreender e intervir nas demandas sociais, contribuindo para uma formação sólida e coerente com os princípios e valores do Serviço Social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de 1996 (Abepss, 1996), o Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social tem como objetivo abordar o ser

social em sua historicidade, considerando as múltiplas determinações que o influenciam. A centralidade do trabalho no processo de reprodução da vida social é destacada, sendo entendido como uma prática transformadora (*práxis*) que envolve o desenvolvimento da sociabilidade, consciência, universalidade e capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades. Dessa forma, o trabalho é visto como uma forma de promover a liberdade individual e coletiva (Abepss, 1996, p. 10).

No Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira, conforme as Diretrizes Curriculares de 1996 (Abepss, 1996), são abordados os conhecimentos relacionados à constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira. O objetivo é compreender as particularidades do padrão de desenvolvimento capitalista no país, incluindo suas desigualdades sociais, diferenciações de classe, gênero e étnico-raciais, bem como a exclusão social e outros aspectos relevantes (Abepss, 1996, p. 11).

É essencial realizar uma análise criteriosa da conjuntura da sociedade brasileira e sua inserção internacional, acompanhando os processos sociais em curso e as manifestações da Questão Social. Esse núcleo fornece uma base sólida de compreensão da realidade social brasileira, considerando suas características históricas e atuais.

O Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional é responsável por tratar do trabalho profissional da(o) assistente social como especialização do trabalho coletivo e "sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social" (Abepss, 1996, p.12). Para tanto, as dimensões constitutivas do fazer profissional precisam estar articuladas no sentido de favorecer a compreensão e identificar o "objeto... a qual incide a ação", sua instrumentalidade e as implicações ético-políticas, materiais e objetivas de seu trabalho.

Dentre as disciplinas básicas, as Diretrizes pontuam: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio-histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional (Abepss, 1996).

O enfoque dado pelas novas diretrizes articula-se com o trabalho profissional da(o) assistente social, que, ao intervir no âmbito da questão social, assume um papel

fundamental na luta contra as desigualdades e na defesa dos direitos das classes subalternas. Esse direcionamento reafirma o compromisso ético-político com a emancipação humana e a transformação social, conforme explicitado: “ênfatizam uma formação profissional crítica, interventiva e comprometida com a transformação social, vinculada aos interesses das classes subalternas” (Cardoso, 2000, p. 9).

Os conteúdos das disciplinas e outros componentes curriculares devem ser desenvolvidos a partir das matérias mencionadas, visando a integração dos núcleos e a articulação dos referenciais teórico-críticos com a realidade social que fundamenta o trabalho profissional. Essa perspectiva exige uma relação dialética entre formação e trabalho, na qual o conhecimento teórico não apenas orienta a intervenção, mas também é constantemente reelaborado a partir das demandas concretas do exercício profissional. Como destaca Teixeira (2019),

Na concepção de Fundamentos aqui apresentada a relação trabalho e formação é uma via dupla de articulação. Ao mesmo tempo em que a formação deve compreender o trabalho na ontologia do ser social, em suas históricas formas de aparecer, no desenvolvimento da sociedade capitalista, nas particularidades históricas da formação social do Brasil; o trabalho profissional da/o assistente social, tendo essa matriz teórica, deve apresentar elementos que subsidiam a formação profissional, com novos elementos da realidade, demandas e requisições que possam surgir no trabalho profissional que retornam para a formação profissional. (Teixeira, 2019, p.66)

As Diretrizes Curriculares para a formação da/o assistente social buscaram romper com o modelo tecnicista e instrumental, enfatizando uma formação crítica, interventiva e comprometida com a emancipação humana. Essas diretrizes particularizam o Serviço Social como uma profissão de caráter interventivo, voltada para o enfrentamento da questão social, compreendida como “o conjunto das expressões das desigualdades sociais, materializadas nos problemas sociais, econômicos e políticos, que se acirram no curso da constituição da sociedade capitalista” (Cardoso, 2000, p. 10).

Entretanto, o contexto contemporâneo impõe desafios à materialização desse currículo, especialmente diante da mercantilização do ensino superior, que tende a reduzir o tempo de formação e a flexibilizar as matrizes curriculares (Andrade *et al.*, 2018). Isso gera um tensionamento entre a formação crítica e o atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho, afetando diretamente a abordagem dos FHTM como matéria e como disciplina.

A análise da dualidade dos FHTM no currículo de Serviço Social revela um aspecto essencial: sua configuração tanto como matéria (conteúdo programático) quanto como disciplina (unidade curricular). Como matéria, os FHTM estruturam o conhecimento teórico necessário à compreensão crítica da realidade social. Como disciplina, eles se organizam em componentes curriculares que visam desenvolver habilidades analíticas e interventivas no exercício profissional.

Ao tratar os Fundamentos como Matéria estamos nos referindo ao conteúdo ou ao corpo de conhecimentos de um determinado campo do saber. No caso do Serviço Social, a matéria dos Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos abrange o conjunto de teorias, conceitos e abordagens que sustentam a formação e a prática profissional. Já a Disciplina diz respeito à organização institucional desse conteúdo dentro do currículo acadêmico. Ou seja, é a forma como a matéria é sistematizada e oferecida no curso, incluindo carga horária, ementa, metodologia e objetivos pedagógicos.

Conforme indicado nas diretrizes da ABEPSS (1996), mas a fragmentação curricular ainda persiste em muitas instituições de ensino. Essa fragmentação dificulta a integração dos FHTM com outros componentes curriculares, limitando sua potencialidade crítica e reflexiva (Abepss, 1996; Iamamoto, 2014).

Rodrigo Teixeira (2019), em sua análise sobre os núcleos de fundamentação, destaca que a unidade articulada dos núcleos é fundamental para evitar a fragmentação e a superficialidade na apreensão dos fundamentos do Serviço Social. Segundo Teixeira (2019), os FHTM devem ser trabalhados de forma articulada e dialética, permitindo uma análise histórica e totalizante da realidade social. Para o autor, o descolamento entre conteúdo teórico e prática profissional limita a efetividade crítica dos FHTM como eixo estruturante do currículo (Teixeira, 2019).

Além disso, Santos (2022) argumenta que a apreensão da concepção materialista de história, presente nos FHTM, é essencial para a intervenção crítica e emancipatória das/os assistentes sociais. Ela defende que a história, conforme concebida nas diretrizes da ABEPSS, não deve ser vista como um pano de fundo cronológico, mas sim como uma categoria ontológica que orienta o trabalho profissional em sua direção social (Santos, 2022).

Diante da flexibilização e mercantilização do ensino superior, a formação em Serviço Social enfrenta o desafio de manter a qualidade e a criticidade na abordagem dos FHTM. A tendência à instrumentalização imediatista e à racionalidade técnica

desvirtua o projeto ético-político da profissão, comprometendo a formação de assistentes sociais críticos e reflexivos (Iamamoto, 2015).

Nesse cenário, reafirmar os FHTM como eixo estruturante do currículo é fundamental para resistir às pressões do mercado e garantir uma formação comprometida com a emancipação humana e a justiça social. Para isso, é necessário um esforço coletivo da categoria profissional, das instituições de ensino e dos estudantes na defesa de um currículo que valorize a historicidade, a teoria social crítica e a intervenção ético-política.

Para Cardoso (2007), a fragmentação dos conteúdos e a falta de um eixo articulador nos estudos sobre fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social são alvos de crítica. Essa abordagem fragmentada dificulta a compreensão das conexões e inter-relações entre os diferentes aspectos da profissão, como a história, a teoria e o método. Isso compromete a formação dos assistentes sociais, que precisam de uma visão integrada e contextualizada para atuar de forma efetiva na complexa realidade social.

Nesse sentido, Guerra (2019) denuncia a permanência de três tendências históricas: o teorismo (teoria descolada da prática), o metodologismo (redução do método a procedimentos técnicos) e a abordagem cronológica da história (linear, despolitizada e descontextualizada). Tais tendências, ao se manterem vigentes, produzem um ensino dos fundamentos descolado das mediações reais da profissão, impedindo que os(as) futuros(as) assistentes sociais compreendam o processo histórico como totalidade contraditória e dinâmica.

Além disso, destaca que essas limitações comprometem não apenas a apreensão dos fundamentos, mas também a capacidade de formular respostas profissionais comprometidas com o projeto ético-político da profissão. É nesse sentido que a ausência de um eixo articulador – apontada por Cardoso (2007) – não se limita à perda de conexão entre teoria, método e história, mas se estende à desconexão entre essas dimensões e o trabalho profissional, em suas dimensões técnico-operativa, investigativa e formativa.

Para Guerra (2019), superar essa lógica exige ancorar a formação na ontologia do ser social, valorizando a tríade fundante do pensamento marxiano: a crítica da economia política, o método dialético-materialista e a perspectiva de emancipação.

Outra contribuição importante de Guerra (2019) é o alerta quanto à reatualização do pensamento conservador, que se infiltra na formação por meio de

tendências pragmáticas e esvaziadas de criticidade. Essa ofensiva conservadora se materializa, por exemplo, na proliferação do ensino à distância (EaD), cujos currículos aligeirados e instrumentalizados priorizam conteúdos operacionais e omitem fundamentos teóricos, ético-políticos e históricos que estruturam a identidade profissional.

Dessa forma, ao reduzir os fundamentos a compartimentos isolados ou a conteúdos “reprodutivos” e genéricos, perde-se a dimensão radicalmente crítica da formação. Guerra (2019) propõe que o ensino dos fundamentos seja capaz de restituir a historicidade da profissão, suas contradições e mediações com a totalidade social. Isso requer, por exemplo, trabalhar as categorias da teoria social de Marx (trabalho, divisão social do trabalho, valor, ideologia, alienação) como elementos ontológicos, articulando-as às expressões contemporâneas da questão social, às requisições institucionais e às possibilidades de resistência no cotidiano profissional.

Segundo Silva (1995, p. 191), uma das exigências básicas para a construção de um projeto profissional de ruptura perpassa pela aproximação do Serviço Social com a teoria social crítica, e esse processo deve obrigatoriamente “resgatar a questão da formação acadêmica, tendo em vista a capacitação do profissional para a compreensão de um universo conceitual básico, permitindo uma identificação explícita dos fundamentos teóricos de sua prática profissional”.

No âmbito do Serviço Social, esse processo de enfrentamento será levado adiante no campo da tradição marxista. Por isso, a reivindicação de radicalização desse projeto está articulada ao conjunto de demandas da classe trabalhadora, que inclui um aprofundamento do caráter democrático e público do Estado. Isso é especialmente relevante em referência à reversão da lógica do direito à educação, que hoje é vista como um campo lucrativo para o grande capital.

Assim sendo, nos termos de Iamamoto (1995), o Serviço Social, enquanto profissão “socialmente inserida na divisão sociotécnica do trabalho e uma especialização do trabalho coletivo”, balizou historicamente seus campos de atuação, garantindo sua legitimidade e construindo um projeto profissional que transcende o viés meramente técnico-operativo, haja vista que estes.

[...] apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços,

com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (Netto, 1999, p. 95)

É importante salientar que um processo de formação profissional qualificado, nos moldes universitários, pode contribuir para ampliar a capacidade crítica de compreensão da realidade em uma perspectiva de transformação. Por isso, o atual quadro de rebaixamento do ensino superior apresenta sérios desafios para afirmar a direção crítica construída no Serviço Social.

Assim, a mercantilização da educação e as estratégias de manutenção das relações de dominação têm contribuído para a flexibilização e precarização da formação profissional em Serviço Social, podendo enfraquecer a capacidade de intervenção crítica dos profissionais. É fundamental problematizar essas questões e buscar alternativas que fortaleçam a formação crítica e a compreensão dos Fundamentos do Serviço Social e sua contribuição para a transformação social.

Isto porque o cenário político e social contemporâneo tem sido marcado por uma espécie de reatualização do pensamento conservador, aliado a uma agenda ultraneoliberal que busca desmontar direitos sociais e consolidar um modelo de sociedade baseado na meritocracia, no individualismo e na desregulamentação do Estado.

Nesse contexto, o Serviço Social, enquanto profissão que historicamente, desde sua reconceituação se alinhou às lutas da classe trabalhadora e à defesa dos direitos sociais, tem sido alvo de críticas por parte de setores que defendem uma reorientação conservadora da profissão.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social, embora consolidado como expressão hegemônica no interior da profissão, encontra-se em permanente disputa. O cenário político-social brasileiro, sobretudo após o golpe institucional de 2016, tem favorecido o avanço de forças neoconservadoras que, articuladas à agenda ultraneoliberal, buscam reconfigurar os fundamentos da profissão. Trata-se de um processo que alia a ofensiva moral conservadora à racionalidade mercantil do capital, promovendo a despolitização da formação e da prática profissional. Neste contexto, emergem movimentos que, ainda que não constituam uma ruptura hegemônica com o atual projeto profissional, representam fissuras ideológicas que expressam tendências reacionárias no campo da formação e do exercício profissional.

Exemplo notório dessa ofensiva é o documento “23 Teses pela Reforma do

Serviço Social Brasileiro” (Oliveira, 2017), que propõe uma reorientação conservadora da profissão, ancorada em valores religiosos, tecnicismo e moralismo. Essas teses criticam frontalmente o Projeto Ético-Político vigente, acusando-o de “doutrinação ideológica” e propondo um retorno ao Serviço Social “tradicional”, de base assistencialista e apolítica. Apesar de não possuírem força suficiente para desestabilizar a hegemonia do projeto crítico, tais propostas evidenciam uma reação organizada que atua no campo ideológico e formativo, disputando a direção social da profissão e tensionando sua identidade político-pedagógica.

Esse movimento conservador ganha fôlego na reconfiguração curricular, especialmente no contexto do Ensino à Distância (EaD), que se expande de forma vertiginosa nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Os cursos ofertados nessa modalidade, frequentemente alicerçados em modelos gerenciais e pragmáticos, promovem uma formação aligeirada, despolitizada e esvaziada das dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas. Conforme aponta Guedes (2019), essa tendência formativa reduz a intervenção profissional a práticas psicossociais e de aconselhamento moral, deslocando o foco das determinações estruturais da realidade social para as relações interpessoais e familiares, esvaziando, assim, o potencial crítico do Serviço Social.

A crítica ao marxismo e à tradição crítica da profissão tem sido um dos alvos centrais dessa ofensiva. Conforme analisa Silveira (2020), o discurso neoconservador acusa o ensino de Fundamentos do Serviço Social de promover uma “doutrinação de esquerda”, e reivindica uma “neutralidade científica” que, na prática, serve para reafirmar o senso comum, o tecnicismo e a adaptação à ordem vigente. Tais críticas ganham materialidade na pressão por alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Serviço Social, que buscam deslocar os fundamentos da formação para uma perspectiva instrumental, técnica e mercadológica, descolada dos princípios da totalidade e da crítica social.

A disputa em torno do projeto profissional, portanto, se condensa nas estruturas curriculares, nos espaços de formação e nos processos de regulamentação profissional. A expansão do EaD e a mercantilização da educação superior contribuem para a flexibilização da formação, impactando diretamente a capacidade de leitura crítica da realidade e a elaboração de respostas profissionais comprometidas com os direitos sociais e a justiça social. Trata-se de um movimento articulado entre o desmonte do ensino público, a precarização do trabalho docente e o avanço de

propostas conservadoras que visam reconstruir o Serviço Social como um campo técnico e despolitizado, afinado aos interesses do capital e às reformas ultraneoliberais.

A ofensiva neoconservadora tem impactado o cotidiano profissional dos assistentes sociais ao:

- Enfraquecer o compromisso com a defesa de direitos humanos e sociais;
- Reduzir a autonomia profissional ao impor uma prática despolitizada;
- Intensificar a precarização das condições de trabalho e a desvalorização salarial, devido à redução do papel do Estado nas políticas públicas.

É fundamental, diante deste cenário, reafirmar o compromisso da formação com os Fundamentos do Serviço Social, com a análise crítica da realidade social e com o projeto societário emancipatório inscrito no Projeto Ético-Político da profissão. Isso implica resistir às investidas neoconservadoras e construir coletivamente estratégias de enfrentamento que fortaleçam a formação crítica, pública, presencial e socialmente referenciada.

O Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, enfrenta desafios constantes para garantir uma formação profissional crítica e alinhada aos princípios éticos e políticos que norteiam a categoria. Nesse contexto, as entidades representativas - a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais (CRESS), além da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) - desempenham um papel fundamental na defesa de uma formação de qualidade, articulando-se para enfrentar as precarizações do ensino superior e as transformações do mundo do trabalho no século XXI.

A ABEPSS, fundada em 1946, tem sido uma das principais entidades responsáveis pela organização e defesa da formação em Serviço Social no Brasil. Ao longo de sua história, a ABEPSS consolidou-se como um espaço de reflexão crítica sobre os currículos e as diretrizes curriculares, buscando garantir que a formação dos (as) assistentes sociais esteja alinhada com as demandas da realidade social e com os princípios do Projeto Ético-Político Profissional.

Além disso, a ABEPSS tem se articulado com outras entidades, como o CFESS

e a ENESSO, para enfrentar os desafios impostos pela precarização do ensino superior, especialmente com a expansão do ensino a distância (EAD). A entidade tem sido crítica em relação à modalidade EAD, argumentando que ela tende a formar profissionais acríticos e despreparados para atuar de forma reflexiva e transformadora na realidade social. Como destacado por Iamamoto (2015), a formação EAD corre o risco de criar "um profissional que, aparentemente sabe fazer, mas não sabe explicar suas razões, o conteúdo, a direção social e os efeitos de seu trabalho na sociedade" (Iamamoto, 2015, p. 28).

O CFESS tem sido ativo na luta contra a precarização do ensino superior, especialmente no que diz respeito à expansão desregulada de cursos de Serviço Social, tanto presenciais quanto à distância. Conforme Barroco (2012), o CFESS tem buscado garantir que as/os assistentes sociais sejam formados com base em um "*ethos* profissional", que exige competência, postura democrática e compromisso com a defesa dos direitos sociais (Barroco, 2012, p. 76). Para isso, o CFESS tem elaborado resoluções e normativas que visam regular a formação e o exercício profissional, garantindo que as/os assistentes sociais estejam preparados para atuar de forma crítica e reflexiva na realidade social.

A ENESSO, enquanto entidade representativa dos estudantes de Serviço Social, tem sido um espaço fundamental para a defesa de uma formação crítica e comprometida com a transformação social. Desde sua fundação, a ENESSO tem se organizado em torno de eixos temáticos que buscam promover a formação política e profissional dos estudantes, articulando-se com as demais entidades representativas da categoria.

A ENESSO tem sido crítica em relação à expansão do ensino a distância e à precarização do ensino superior, argumentando que essas tendências ameaçam a qualidade da formação dos (as) assistentes sociais. Conforme Chimini e Lampert (2016), a ENESSO tem buscado garantir que os estudantes tenham acesso a uma formação que vá além do tecnicismo, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade social e o compromisso com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária (Chimini; Lampert, 2016, p. 5).

A articulação entre a ABEPSS, o CFESS, os CRESS e a ENESSO tem sido fundamental para a defesa coletiva de um projeto profissional crítico e comprometido com a transformação social. Essas entidades têm trabalhado de forma conjunta para enfrentar os desafios impostos pela precarização do ensino superior, pela expansão do EAD e pelas

transformações do mundo do trabalho no século XXI.

Conforme Netto (2009), a organização coletiva das entidades representativas é essencial para a construção de um projeto profissional que esteja alinhado com os interesses da classe trabalhadora. "É através de sua organização que um corpo profissional elabora seu projeto. Se considerarmos o Serviço Social no Brasil, tal organização compreende o sistema CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e as demais associações de assistentes sociais" (Netto, 2009, p. 144).

Portanto, a concepção de Fundamentos do Serviço Social, tal como delineada pelas Diretrizes Curriculares de 1996, representa um avanço teórico e político fundamental para a consolidação de um projeto de formação crítica, comprometida com a leitura ontológica da realidade e com a emancipação humana. Nesta perspectiva, entendendo que ao tratar os Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos como matéria e disciplina, as Diretrizes Curriculares, impõe uma concepção que tensiona a fragmentação curricular e aponta para a necessidade de articulação entre teoria, método, história, ética e prática profissional, numa perspectiva de totalidade. Contudo, apesar dos esforços empreendidos pelas entidades da categoria, observa-se que tal diretriz ainda enfrenta limites e contradições em sua efetivação concreta, especialmente diante dos processos de mercantilização da educação, da proliferação do ensino à distância e da ofensiva neoconservadora que busca despolitizar a formação e redefinir os rumos da profissão.

Nesse sentido, reafirmar os FHTM como eixo estruturante da formação profissional é uma tarefa política e pedagógica de grande envergadura. Isso exige não apenas o combate à racionalidade técnico-pragmática e às tendências conservadoras que permeiam a formação universitária, mas também o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, a valorização da mediação teoria-prática e a produção constante de conhecimento socialmente referenciado.

4 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL: reflexões sobre as configurações assumidas pelo processo de formação profissional em Serviço Social no Maranhão

O Serviço Social, enquanto profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho e determinada pelas contradições do modo de produção capitalista, situa a formação profissional como um campo estratégico de disputas. Em um contexto marcado pela intensificação da precarização do ensino superior e pela reconfiguração do papel do Estado na efetivação dos direitos sociais, torna-se fundamental apreender as mediações que conformam os projetos formativos nos cursos de Serviço Social, com vistas a desvelar os rumos da profissão e os desafios colocados à consolidação de um projeto ético-político crítico e emancipador.

Nesse contexto esse capítulo se propõe a analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social a partir da organização e do conteúdo das disciplinas— Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos, Processos de Trabalho e Ética Profissional — em três instituições de ensino superior que ofertam o curso no estado do Maranhão: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA) e a UNIASSELVI.

A investigação parte do entendimento de que o projeto formativo da profissão está profundamente vinculado às disputas entre projetos societários que atravessam o Serviço Social brasileiro. Dessa forma, os currículos, ementas e bibliografias não são considerados apenas como instrumentos pedagógicos, mas como expressões objetivas de concepções de formação e de exercício profissional, revelando os nexos entre as determinações estruturais da sociabilidade capitalista e os projetos em disputa no interior da profissão.

O objetivo é identificar se, e de que forma, essas instituições asseguram uma formação ancorada no projeto ético-político do Serviço Social, fundamentado na tradição marxista, na análise crítica da realidade social e na defesa intransigente dos direitos da classe trabalhadora. Nesse contexto, importa também apreender em que medida as propostas curriculares em questão resistem ou se ajustam às determinações do mercado, à lógica da mercantilização do ensino superior e ao avanço do conservadorismo nas políticas educacionais.

Ao desenvolver esse percurso investigativo, o capítulo busca problematizar os

desafios contemporâneos da formação profissional no Maranhão, evidenciando as contradições, tensões e limites que permeiam as propostas curriculares das instituições analisadas, sem perder de vista os embates societários mais amplos que configuram o cenário da educação e da profissão no país.

4.1 A Formação Profissional em Serviço Social no Maranhão: trajetória, reconfigurações curriculares e desafios contemporâneos

O Serviço Social, enquanto profissão historicamente determinada e socialmente construída, fundamenta-se em uma base teórico-filosófica que orienta suas práticas e direciona suas intervenções na realidade social. Esses fundamentos não são estáticos; ao contrário, refletem as transformações históricas, políticas e sociais de cada contexto, moldando as diretrizes da formação profissional em diferentes regiões do Brasil. No Maranhão, em particular, o processo de formação em Serviço Social revela configurações específicas, resultantes das peculiaridades socioeconômicas, culturais e políticas que caracterizam o estado.

O desenvolvimento do Serviço Social no Maranhão acompanha as mudanças estruturais e conjunturais do país, especialmente em relação às políticas sociais e às demandas por direitos sociais. A formação profissional, nesse sentido, não apenas capacita tecnicamente as(os) futuras(os) assistentes sociais, mas também orienta o posicionamento ético-político diante das desigualdades sociais e das condições de vida da população maranhense.

Ao refletir sobre as configurações assumidas pelo processo de formação em Serviço Social no Maranhão, é fundamental considerar as rupturas e continuidades que marcam a trajetória da profissão. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de compreender como os desafios sociais locais, como a pobreza, a exclusão social e as políticas públicas insuficientes, impactam a formação e a atuação das/os assistentes sociais. Além disso a unidade teórico-prática emerge como um aspecto central para a consolidação de uma formação crítica e comprometida com a emancipação humana.

Diante desse cenário, o debate sobre os fundamentos do Serviço Social ganha relevância, ao provocar uma reflexão profunda sobre os caminhos trilhados e as perspectivas futuras da profissão no Maranhão. Assim, a compreensão das configurações da formação profissional torna-se indispensável não apenas para a qualificação técnica, mas, sobretudo, para o fortalecimento do Projeto Ético-Político

do Serviço Social, comprometido com a justiça social e os direitos humanos.

As diretrizes curriculares, embora ainda ancoradas em uma perspectiva crítica, enfrentam desafios concretos: a precarização das instituições de ensino, o desmonte das políticas públicas, a desvalorização da educação superior e a crescente influência de ideias conservadoras no campo da formação.

O estado do Maranhão, localizado na região Nordeste do Brasil, é um exemplo emblemático das contradições do capitalismo dependente e do desenvolvimento desigual e combinado. Essas teorias, formuladas por Florestan Fernandes (1987) e Leon Trotsky (1985), respectivamente, oferecem ferramentas analíticas para compreender como o Maranhão reproduz dinâmicas de subordinação e exploração, ao mesmo tempo em que apresenta características únicas em sua formação socioeconômica e política.

A lei do desenvolvimento desigual e combinado⁴, proposta por Leon Trotsky (1985), postula que as sociedades periféricas não seguem um caminho linear de desenvolvimento, como ocorreu nos países centrais. Em vez disso, elas combinam elementos arcaicos e modernos, resultando em uma formação social híbrida e contraditória. No caso do Maranhão, essa teoria se manifesta na coexistência de estruturas econômicas modernas, como o agronegócio e os grandes projetos industriais, com práticas arcaicas, como a grilagem de terras e a exploração do trabalho análogo à escravidão.

O Maranhão, historicamente marcado pela concentração fundiária e pela exploração de recursos naturais, exemplifica essa combinação de modernidade e atraso. Por um lado, o estado recebe investimentos em infraestrutura e tecnologia, especialmente em setores como mineração e agronegócio. Por outro, essas transformações não resultam em desenvolvimento social equitativo, mas sim na

⁴ A teoria do desenvolvimento desigual e combinado, formulada por Leon Trotsky, parte da premissa de que o desenvolvimento histórico das formações sociais não ocorre de forma linear nem homogênea, mas de maneira desigual, influenciada pelas relações internacionais e pela posição que cada país ocupa na divisão global do trabalho. Segundo Trotsky (1985 [1930]), países atrasados não repetem mecanicamente as etapas históricas das nações centrais, mas incorporam elementos avançados do desenvolvimento capitalista ao lado de estruturas arcaicas, gerando formas sociais híbridas e contraditórias. Essa combinação peculiar de atraso e modernidade produz saltos históricos e revoluções em contextos inesperados, como foi o caso da Revolução Russa. A teoria revela, assim, que o atraso pode conter uma potencialidade revolucionária, ao expor de forma aguda as contradições sociais. Aplicada ao contexto latino-americano, essa perspectiva contribui para compreender a reprodução das desigualdades estruturais e a dependência das economias periféricas diante do centro do capitalismo mundial, sendo fundamental para a crítica das limitações dos projetos de desenvolvimento subordinados.

intensificação das desigualdades e na expropriação de comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas.

No Maranhão, essa dependência se expressa na forma como o estado se integra à economia global: exportando *commodities* agrícolas e minerais, enquanto importa bens industrializados e tecnologia. Essa dinâmica gera uma economia voltada para fora, que pouco beneficia a população local.

A questão social no Maranhão, portanto, está intrinsecamente ligada à sua inserção subordinada no capitalismo global. A expansão do agronegócio, por exemplo, tem levado à expulsão de pequenos agricultores de suas terras, ao aumento dos conflitos fundiários e à precarização do trabalho rural. Além disso, os grandes projetos de mineração e infraestrutura, como o Programa Grande Carajás, têm impactado negativamente o meio ambiente e as comunidades locais, sem gerar benefícios significativos em termos de emprego e renda para a população. Muito pelo contrário, tem cada vez mais degradado as condições e a qualidade de vida da população.

O Maranhão é um dos estados com os piores indicadores sociais do Brasil, e essa realidade está diretamente relacionada à sua formação histórica e econômica. A concentração fundiária, herdada do período colonial, foi agravada por políticas modernizadoras que privilegiaram grandes proprietários e empresas transnacionais. A Lei de Terras de 1969, conhecida como "Lei Sarney", é um exemplo disso, pois facilitou a apropriação de terras devolutas por grandes empresas, em detrimento dos pequenos produtores e das comunidades tradicionais. Os conflitos fundiários no Maranhão são uma expressão objetiva da questão social no estado. A grilagem de terras, a violência no campo e a expulsão de famílias de suas propriedades são fenômenos recorrentes, especialmente em regiões como a Pré-Amazônia maranhense.

Conforme já apontava Brandão (2007, p. 17):

Nesse processo, a questão social, que no Maranhão sempre esteve centrada na questão da terra, neste período se agudiza, em função da política modernizadora adotada, caracterizada pela frente de expansão monopolista na área rural do estado. Como consequência assiste-se à proliferação dos conflitos no campo, com a expulsão de um grande número de trabalhadores rurais de suas terras, o aumento da concentração fundiária e a prática da grilagem, em decorrência da progressiva valorização das terras, resultante da implantação de infraestrutura para atrair os investimentos dos empresários do Centro-Sul do país, o que aprofundou as condições de pobreza no Estado, tanto no campo quanto na cidade.

A análise do Maranhão à luz das teorias apresentadas, portanto, revela que o estado é um exemplo emblemático das contradições do capitalismo dependente e do desenvolvimento desigual e combinado. A modernização conservadora, que combina avanços tecnológicos com a manutenção de estruturas arcaicas, tem gerado crescimento econômico, mas à custa da exclusão social e da degradação ambiental.

Torreão (2024) traça um percurso histórico detalhado que revela a evolução da educação na área e as disputas em torno do modelo de formação adotado ao longo das décadas. A análise de Torreão (2024) evidencia três grandes fases na constituição do ensino de Serviço Social no estado, cada uma delas marcada por influências políticas, ideológicas e institucionais que moldaram o perfil da profissão e seus profissionais.

Nesse contexto, a história do Serviço Social no Maranhão é marcada por transformações significativas, que refletem tanto as mudanças no contexto nacional quanto as particularidades locais. Desde sua origem, em 1953, até a consolidação de um projeto ético-político crítico, a profissão passou por diferentes fases, caracterizadas pela influência da Igreja Católica, pela modernização conservadora e, finalmente, pela ruptura com o conservadorismo e a adoção de uma perspectiva crítica e engajada.

A primeira fase, que compreende o período de 1953 a 1966, caracteriza-se pela forte influência da Igreja Católica na criação e consolidação dos primeiros cursos de formação em Serviço Social no Maranhão. Segundo Torreão (2024), "oficialmente a primeira escola de Serviço Social do Estado do Maranhão surgiu em 1953, fundada através da Ação Social Arquidiocesana (ASA) da Igreja Católica" (Torreão, 2024, p. 127). Essa fase enfatizava uma formação confessional e assistencialista, pautada na caridade e no controle social, o que se refletia no currículo ofertado, com disciplinas como Cultura Religiosa, Doutrina Social da Igreja e Moral (Torreão, 2024).

Brandão (2007, p. 87-89) ao descrever o processo de formação profissional da/o assistente social no Maranhão, iniciado em 1953 com a fundação da Escola de Serviço Social no estado, diz que embora a inserção profissional das (os) assistentes sociais tenha começado anos antes, por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), foi a partir do final dos anos 1970 que esse processo sofreu mudanças significativas, marcadas pela redefinição dos rumos da profissão na América Latina e no Brasil. Diferentemente das primeiras escolas de Serviço Social no país, que foram criadas pela Igreja Católica, no Maranhão, a Igreja utilizou o trabalho das Missionárias

de Jesus Crucificado, organizado pela Sociedade Feminina de Instrução e Caridade, sediada em São Paulo, para administrar a escola.

Silva et al. (2008) destacam que o Serviço Social no Maranhão surgiu em um contexto de desigualdades sociais e influência da Igreja Católica, que via a questão social como um problema moral e religioso, não político ou econômico. Inicialmente, a profissão estava alinhada a um projeto conservador, baseado em práticas assistencialistas e doutrinárias. Segundo as autoras, "o Serviço Social se gesta e se desenvolve no âmbito das relações sociais, marcado pelo embate entre o conservadorismo e a renovação" (Silva et al., 2008, p. 2).

É importante destacar que, no mesmo ano em que foi fundada a Escola Maranhense de Serviço Social, em 1953, ocorreu um marco significativo para a profissão em nível nacional: a criação do primeiro currículo mínimo para os Cursos de Serviço Social. Esse marco foi estabelecido pela Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953, que definiu as disciplinas obrigatórias para a formação das (os) assistentes sociais em todo o país. Entre as disciplinas mínimas previstas estavam:

Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional; Introdução e Fundamentos do Serviço Social; Serviço Social de Casos, de Grupo e Organização Social da Comunidade; Pesquisa Social (Cardoso, 2016, p. 441, *apud* Torreão, 2024, p. 130).

Esse currículo refletia a influência do pensamento conservador e positivista, com foco em práticas assistencialistas e técnicas de intervenção social. No entanto, ele representou um marco importante na regulamentação e na organização da profissão no Brasil.

No período inicial, entre 1953 e 1979, o curso de Serviço Social no Maranhão foi marcado por uma formação conservadora, influenciada pela Igreja Católica e pelo pensamento positivista-funcionalista. As disciplinas ofertadas na década de 1950, como Cultura Religiosa, Doutrina Social da Igreja e Serviço Social de Caso, refletiam essa orientação, com foco em questões morais e religiosas, em detrimento de uma análise crítica da questão social. A criação da Escola Maranhense de Serviço Social, em 1953, foi um marco inicial, mas a formação ainda estava distante de uma perspectiva científica e crítica (Lima et al., 2024).

Torreão (2024) destaca que, na criação da Escola Maranhense de Serviço Social, em 1953, houve uma ênfase inicial na questão agrária, mas, ao longo do

tempo, essa temática foi pouco abordada, dando lugar às questões urbanas, especialmente as relacionadas à mulher e à criança. Isso ocorreu, em parte, devido à maior facilidade de atuação no meio urbano e ao receio de comprometer o modelo econômico brasileiro, já que as causas da questão social estavam no campo, mas suas consequências eram mais visíveis nas cidades.

Conforme Brandão (2007), o processo de formação profissional no Maranhão pode ser dividido em dois grandes momentos: o primeiro, denominado "projeto político-ético religioso", foi marcado pela forte influência da Igreja Católica, com disciplinas como Cultura Religiosa e Doutrina Social da Igreja, e durou de 1953 a 1969. Esse período tinha como objetivo combater o avanço do comunismo no país. O segundo momento, iniciado no final dos anos 1970, foi chamado de "crítico-político", caracterizado pela busca de um Projeto Político Alternativo, vinculado aos movimentos sociais que buscavam uma sociedade alternativa ao capitalismo.

Com a incorporação da Faculdade de Serviço Social à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 1966, inicia-se uma nova fase (1966-1985), na qual ocorre uma transição para um modelo de formação laico e tecnicista. Torreão (2024, p. 147) destaca que "a integração da Universidade ao projeto modernizador na realidade maranhense alinha-se à ideologia 'desenvolvimentista-populista' do Governo Sarney". Esse período está inserido no contexto da modernização conservadora promovida pela Ditadura Militar, que via no Serviço Social um instrumento de controle social.

Conforme apontam Lima *et al.* (2024), a partir da década de 1960, com o Movimento de Reconceituação na América Latina, o Serviço Social começou a questionar sua prática tradicional e a buscar novas bases teórico-metodológicas, influenciadas pela sociologia crítica e pelo marxismo. No Maranhão, esse movimento ganhou força com a incorporação da Faculdade de Serviço Social à Universidade Católica do Maranhão e, posteriormente, à UFMA. Apesar das mudanças, ainda persistiam disciplinas conservadoras, como Cultura Religiosa, mesmo em um contexto de modernização e profissionalização do curso.

No que diz respeito ao contexto das disciplinas ofertadas no cenário mudancista da profissão, observa-se a implementação de disciplinas como Administração em Serviço Social, Antropologia Cultural, Estatística e Pesquisa Social, Psiquiatria, Seminário de TCC - (Estágio) e Estágio Supervisionado. Contudo, nota-se que, apesar do intuito de modernização e profissionalização do curso, ainda é possível observar a permanência de disciplinas da matriz conservadora, como Cultura

Religiosa e Doutrina Social da Igreja (Lima *et al.*, 2024, p. 8).

A partir da década de 1960, especialmente com a incorporação da Faculdade de Serviço Social à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 1966, tem início uma fase de transição institucional marcada por contradições. Embora inserida em um projeto de modernização alinhado à ideologia desenvolvimentista-populista do regime militar, essa fase abriu brechas para o contato com correntes críticas do pensamento social.

Tal ambivalência permitiu o florescimento de perspectivas teóricas comprometidas com a crítica ao conservadorismo e com a construção de uma nova direção ético-política para a profissão. Netto (2015, *apud* Torreão, 2024, p. 148) observa que "a autocracia burguesa, ao mesmo tempo em que demandava práticas e concepções profissionais conservadoras, acabou por criar um espaço onde alternativas a essas práticas puderam ser gestadas".

O Currículo 1A, implementado em 1966, foi um marco na formação profissional do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Com uma carga horária total mínima de 2.850 horas, distribuídas em oito níveis, o currículo refletia as demandas da época, marcada pela influência do pensamento conservador e pela busca de uma formação técnica e profissionalizante. A estrutura curricular era composta por disciplinas obrigatórias, com ênfase em áreas como Psicologia, Sociologia, Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, e Administração em Serviço Social.

Nesse contexto, houve uma gestação da consciência e politização popular, que atingiu operários, camponeses, estudantes e intelectuais, com a presença de movimentos como as Ligas Camponesas, Sindicatos Rurais, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC), entre outros (Silva, 2007, p. 27, *apud* Torreão, 2024, p. 148).

Segundo Lima *et al.* (2024, p.05), "o Serviço Social no Maranhão registrou um intenso desenvolvimento no final da década de 1960 e início da década de 1970, caracterizado pela busca de uma prática mais crítica e engajada".

Esse contexto representou um período de profundas transformações no Serviço Social, no qual a profissão passou a se alinhar mais claramente às lutas sociais e às demandas das classes subalternas, buscando superar o caráter tradicional e conservador que havia predominado em sua atuação até então. A crítica ao modelo autocrático burguês e a aproximação com a teoria marxista foram

elementos centrais nesse processo de renovação, que teve reflexos tanto na formação profissional quanto na prática das/os assistentes sociais.

Brandão (2007, p. 92-93) complementa essa análise ao destacar que a revisão do currículo pleno do curso de Serviço Social da UFMA, em 1978, foi determinada por fatores importantes, como a participação efetiva de professores do Departamento de Serviço Social (DESES) no processo de revisão curricular nacional, os debates promovidos pela ABESS, o retorno de professores que haviam concluído pós-graduação e a rearticulação do Movimento Estudantil. Esse processo refletiu as profundas mudanças que vinham ocorrendo no curso, em consonância com a renovação da profissão no Brasil e na América Latina, marcada pela crítica e enfrentamento ao projeto político conservador e modernizador presente na sociedade e na profissão naquela conjuntura.

Ainda de acordo com Brandão (2007), experiências importantes em defesa das lutas sociais ganharam espaço na universidade e, especificamente, no curso de Serviço Social da UFMA, demarcando uma mudança de rumo na formação profissional. Um exemplo emblemático foi o Projeto da Pesca Artesanal, iniciado pelo DESES - Departamento de Serviço Social⁵, em 1977 na praia do Boqueirão. Esse projeto integrou pesquisa e extensão, foi fundamental para a formação crítica dos estudantes e para a construção de um projeto profissional alternativo, comprometido com as demandas das classes subalternas e com a transformação social.

A década de 1980 representou um período de busca de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social, impulsionado pelo movimento nacional de revisão curricular liderado pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS). O novo currículo, aprovado em 1979 e implementado na UFMA, em 1980, como Currículo 10, refletiu essa mudança, com uma carga horária ampliada (2.955 horas) e a inclusão de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Pesquisa Social e Metodologia Básica do Serviço Social. Esse currículo foi influenciado pelas experiências de pesquisa e extensão desenvolvidas no curso, como o projeto “Trabalho junto ao Pescador Artesanal da Ilha de São Luís”, que destacou a importância da educação popular e da conscientização crítica da classe trabalhadora.

⁵ Instância acadêmico administrativa que congrega o conjunto de docentes que ministram as disciplinas no Curso de serviço social da UFMA.

A participação ativa de docentes da UFMA⁶, na ABESS e na elaboração do novo currículo, foi fundamental para a consolidação de um projeto profissional alternativo, comprometido com as lutas das classes subalternas e com a transformação social. A implementação do Currículo 10 representou uma mudança significativa, com maior ênfase na formação crítica e na capacidade de intervenção profissional, além da ampliação do estágio supervisionado (450 horas).

Silva *et al.* (2008) ressaltam que a formação profissional passou a ser orientada por um projeto ético-político comprometido com os interesses das classes trabalhadoras, rompendo com a neutralidade e assumindo um papel ativo na luta por direitos e justiça social. Como afirmam as autoras, "a busca de novas bases teórico-metodológicas para a profissão, buscando a Sociologia Crítica e principalmente o referencial marxista, desmistificou a pretensa neutralidade da profissão" (Silva *et al.*, 2008, p. 3). Esses esforços culminaram na implementação de uma nova estrutura curricular em 1990, denominada Currículo 21, e, posteriormente, em sua atualização em 1996, com o Currículo 20.

Já o Currículo 20, implementado em 1996, trouxe uma carga horária ampliada para 3.525 horas. Ele manteve a estrutura de disciplinas nucleares, com ênfase em Filosofia, Sociologia, Psicologia e Economia, e aprofundou a formação profissional com disciplinas como Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, Política Social e Pesquisa em Serviço Social. Além disso, o currículo incorporou novas disciplinas, como Questão Social e Relações Internacionais, Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social e A Questão Regional do Brasil - Norte e Nordeste, refletindo uma abordagem mais contextualizada e crítica da realidade social. Este currículo fortaleceu a interdisciplinaridade e a unidade teoria e prática no Serviço Social.

Como destacam Lima *et al.* (2024), "a partir da aproximação com a tradição marxista, demarcou-se a noção de que a intervenção profissional não está dissociada da realidade social; pelo contrário, é só a partir da leitura crítica dessa realidade que o profissional terá condições de desenvolver qualquer metodologia" (Lima *et al.*, 2024, p. 12).

⁶ No Maranhão, esse movimento ganhou força com a atuação de profissionais como Josefa Batista Lopes, Marina Maciel Abreu e Franci Gomes Cardoso, que lideraram a revisão curricular e a inserção de novas bases teórico-metodológicas no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A trajetória do Curso de Serviço Social da UFMA, marcada por essas reformulações curriculares, demonstra a constante busca por uma formação profissional crítica, contextualizada. Essas mudanças não apenas refletiram as transformações sociais e políticas do país, mas também consolidaram o papel do Maranhão na construção de um projeto ético-político alternativo para o Serviço Social no Brasil.

A trajetória do Serviço Social no Maranhão, analisada por Silva *et al.* (2008) e Lima *et al.* (2024), revela um processo de busca de ruptura com o conservadorismo e a construção de uma formação profissional crítica e engajada. A participação ativa do Maranhão nesse processo, especialmente através de docentes e projetos de extensão, contribuiu significativamente para a consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social no Brasil.

O Serviço Social no Maranhão não apenas acompanhava o quadro nacional, mas participava ativamente dos processos que iam sendo desenhados coletivamente pela categoria. Surgindo, assim, uma vasta produção intelectual, contribuindo para que fossem desencadeadas profundas discussões no interior da profissão⁷.

Portanto, nos termos de Silva *et al.* (2008) cabe destacar que o processo de redefinição do Serviço Social na direção de ruptura ocorre, em âmbito local, mediante a articulação de todos os segmentos pertencentes ao processo de formação, tendo assim, a forte participação de professores, alunos, profissionais e supervisores do Curso de Serviço Social do Maranhão, referenciando-se nas exigências da realidade local e brasileira.

Acompanhando a dinâmica das transformações societárias a partir dos anos de 1990, o Serviço Social no Maranhão enfrenta novos desafios colocados a partir da égide das políticas neoliberais e a reconfiguração do estado, orquestrados pelo capital internacional, para atender às demandas do mercado e desenvolver um Estado

⁷ A contribuição teórica dos assistentes sociais do Maranhão foi decisiva para a consolidação do Projeto Ético-Político do Serviço Social. Destacam-se produções como: Objeto e especificidade do Serviço Social (1979), de Josefa Batista Lopes; A política social do dia-a-dia (1982), de Terezinha Moreira Lima; Formação Profissional do Assistente Social (1984), de Maria Ozanira da Silva e Silva; A questão da transformação e do trabalho social: uma análise gramsciana (1986), de Alba Pinho de Carvalho; e O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura (1995), também de Maria Ozanira da Silva e Silva. Soma-se a essas contribuições a produção de Franci Gomes Cardoso, como o artigo Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social (2007), e a atuação teórica e política de Marina Maciel Abreu. Essa produção, articulada à prática docente, à extensão universitária e à militância política, posicionou o Maranhão como referência nacional na formulação e defesa de um projeto profissional crítico e comprometido com a classe trabalhadora (SILVA *et al.*, 2008).

enxuto e ágil.

Estas (re)configurações do Estado alteram consideravelmente os espaços sociocupacionais da profissão, exigindo dos profissionais a construção de respostas qualificadas às necessidades sociais, trazendo em seu bojo novas questões relacionadas ao compromisso éticos e político-ideológicos da prática profissional. (Santana *et al*, 2006).

No âmbito da educação superior, as exigências decorrentes da reestruturação produtiva impõem novos desafios à formação profissional. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as normas de regulação e controle dos processos formativos, fundamentadas em um modelo de formação ajustado aos imperativos do mercado. Tal orientação evidencia a subordinação da educação às demandas do capital, deslocando o foco da formação crítica para uma perspectiva instrumental, tecnicista e funcional à lógica produtivista.

Diante da lógica privatizante/mercadológica imposta à educação, o Serviço Social busca formas de consolidar os avanços obtidos nas décadas anteriores com referência na direção social da profissão, pode-se neste sentido, apontar como principais instrumentos de resistência constituídos no seio da categoria nas palavras de Silva *et al* (2008): as Diretrizes Curriculares, o Código de Ética de 1993, a regulamentação da profissão pela Lei 8662 de 7 de junho de 1993 e a produção intelectual que resulta de um significativo avanço da pesquisa.

Ainda no âmbito do DESES houve também a criação de grupos⁸ que atuariam como centro nucleador de experiências de pesquisa e de extensão, os quais congregaria além de docentes, discentes de graduação e pós-graduação, o que possibilitou um grande avanço nos termos de produção bibliográfica e técnicas dos assistentes sociais do Maranhão.

Nacionalmente, as formas de resistência à precarização da formação e do exercício profissional, têm sido elaboradas e executadas a partir do processo de organização política da categoria de assistentes sociais em torno da defesa de uma formação acadêmica pública, gratuita, crítica, laica e de qualidade representada pela

⁸ Grupo de Avaliação e Estudos da Pobreza e das Políticas Direcionadas à Pobreza – GAEPP; Grupo de Pesquisa, Extensão sobre relações de Gênero; Étnico-Raciais, de Mulheres e Feminismo - GERAMUS; Núcleo de Estudo de Política, Lutas Sociais e Ideologias – GPOLIS; Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos de Desigualdades e Exclusão Social – GDES; Grupo de Estudos, Pesquisa e Debate em Serviço Social e Movimentos Sociais – GSERMS.

ABEPSS que articula as Unidades de Formação – UFAs; e a ENESSO que representa a organização das (os) estudantes. Por outro lado, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e os Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS que mobilizam os profissionais e se voltam para a normatização e fiscalização do exercício profissional.

A expressão viva desta articulação se expressa na proposta de currículo do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão o qual, constitui-se uma síntese do amplo processo de avaliação e revisão do projeto de formação profissional desenvolvido no âmbito deste curso, oficina de currículo e debates aprofundados e/ou consolidados os quais envolveram todos os professores vinculados ao Departamento de Serviço Social/UFMA, estudantes de Serviço Social, supervisores técnicos de estágio e assistentes sociais representantes do Conselho Regional de Serviço Social/MA.

A ampliação das horas destinadas à pesquisa e à prática profissional demonstra um avanço na formação crítica dos alunos. A presença de um vasto conjunto de disciplinas optativas também permitiu maior flexibilidade na especialização dos futuros assistentes sociais, contribuindo para uma atuação mais dinâmica e adaptada às demandas sociais emergentes.

Como analisado anteriormente, a adoção de políticas neoliberais a partir dos anos 1990 reconfigurou profundamente o Estado brasileiro, com impactos específicos no Maranhão - onde a reforma administrativa do governo Roseana Sarney (1995-1998) afetou significativamente o mercado de trabalho, particularmente no setor agrário.

Contudo, como destaca Brandão (2013, p. 148), "a UFMA permaneceu, até o ano de 2005, como a única instituição de ensino superior a oferecer o Curso de Serviço Social no estado", mantendo um padrão de formação universitária em meio a esse cenário de transformações.

Esta posição singular da UFMA contrasta com a expansão privatista que marcou os anos 2000, quando surgiram os primeiros cursos privados na região - no IESMA/UNISULMA (2005) e no Uniceuma (2007) -, processo que acompanhou a interiorização do SUAS e refletiu a crescente mercantilização da educação superior no estado.

Tabela 05 - Mapeamento das Instituições de Ensino Superior Presencial no Maranhão

Nome da IES	Início de Funcionamento	Modalidade	Categoria Administrativa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	05/01/1953	Presencial	Pública Federal
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO MARANHÃO	03/01/2005	Presencial	Privada com fins lucrativos
UNIVERSIDADE CEUMA	01/02/2007	Presencial	Privada sem fins lucrativos ⁹
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO MARANHÃO	07/10/2010	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE ANHANGUERA DE SÃO LUÍS	15/02/2011	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE DO MARANHÃO – FACAM	28/10/2013	Presencial	Privada com fins lucrativos
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO	28/11/2013	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE MARANHENSE SÃO JOSÉ DOS COCAIS	27/01/2014	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE ANHANGUERA DE IMPERATRIZ	23/02/2015	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA	16/08/2015	Presencial	Privada com fins lucrativos
CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE SÃO LUÍS	06/04/2016	Presencial	Privada sem fins lucrativos
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MEMORIAL ADELAIDE FRANCO	20/04/2016	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE SANTA FÉ	30/01/2017	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE DE CIÊNCIAS E SAÚDE EDUFOR	12/06/2017	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE DO CENTRO MARANHENSE	01/08/2017	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE ADELINA MOURA – FAADEMA	05/02/2018	Presencial	Privada com fins lucrativos
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SÃO LUÍS	05/09/2018	Presencial	Privada com fins lucrativos
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE BACABEIRA	25/02/2019	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADES FAMEP UNIDADE IMPERATRIZ – MA	18/03/2019	Presencial	Privada com fins lucrativos
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR MÚLTIPLO	27/03/2019	Presencial	Privada com fins lucrativos
FACULDADE PETRUS	01/07/2019	Presencial	Privada com fins lucrativos

Fonte: E-mec, 2025.

⁹ A Universidade CEUMA – Associação de Ensino Superior é uma entidade que, conforme seu estatuto, possui natureza jurídica de associação sem fins lucrativos, voltada à prestação de serviços educacionais, como cursos de graduação e pós-graduação. Essa configuração estatutária, estabelecida em 2005, quando a instituição passou de Uniceuma – Centro de Ensino Universitário do Maranhão LTDA para uma associação mantenedora, visa enquadrá-la nos requisitos do artigo 150, inciso VI, alínea "c" da Constituição Federal, que concede imunidade tributária a instituições de educação e assistência social sem finalidade lucrativa (MPMA, 2022).

A análise dos dados do sistema e-MEC sobre os cursos de Serviço Social no Brasil revela um cenário de expansão da oferta educacional, principalmente no ensino superior privado. Conforme apresentado na tabela 5, das 21 instituições que ofertam curso de Serviço Social, apenas uma é pública e as demais são privadas. O que conforme Torreão (2024, p. 156): “[...] confirma a tendência de que a expansão dos cursos de Serviço Social no Maranhão, reflete as principais tendências do movimento no âmbito nacional: predomínio de cursos privados e inseridos em instituições não universitárias”.

Tabela 06 - Mapeamento das Instituições de Ensino Superior na Modalidade à Distância

Nome da IES	Início de Funcionamento	Modalidade	Categoria Administrativa
1.UNIVERSIDADE NHANGUERA	07/02/2007	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
2.UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ANHANGUERA	12/02/2007	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
3. UNIVERSIDADE PAULISTA	18/02/2008	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
4. UNIVERSIDADE SANTO AMARO	22/04/2008	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
5. CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	02/05/2008	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
6. CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	01/08/2008	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
7. UNIVERSIDADE SALVADOR	03/02/2010	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
8. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	22/07/2010	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
9. UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	15/02/2011	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
10. CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO	20/07/2011	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
11. UNIVERSIDADE CESUMAR	03/02/2014	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
12. UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	03/02/2014	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
13. CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	01/08/2015	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
14. CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN	03/08/2015	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos

15. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	01/02/2017	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
16. CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO SANTA CATARINA	09/02/2017	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
17. CENTRO UNIVERSITÁRIO FACVEST	02/08/2017	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
18. CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA	01/10/2017	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
19. FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA	01/02/2018	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
20. CENTRO UNIVERSITÁRIO INGÁ	03/02/2018	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
21. FACULDADE DO MARANHÃO - FACAM	12/02/2018	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
22. FACULDADE MULTIVIX SERRA	19/02/2018	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
23. UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	01/02/2019	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
24. UNIVERSIDADE LA SALLE	25/02/2019	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
25. CENTRO UNIVERSITÁRIO FAEL	01/03/2019	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
26. CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENEU	20/05/2019	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
27. FACULDADE DOM ALBERTO	15/09/2019	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
28. CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIBTA	07/11/2019	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
29. CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDOM – BOSCO	02/03/2020	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
30. FACULDADE DE EDUCAÇÃO MEMORIAL ADELAIDE FRANCO	06/07/2020	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
31. FACULDADE UNYLEYA	25/02/2022	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
32. UNIVERSIDADE CEUMA	08/05/2023	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
33. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO MARANHÃO	14/06/2023	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
34. CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	05/02/2024	Educação à Distância	Privada sem fins lucrativos
35. FACULDADE EDUFOR	19/02/2024	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos
36. CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE FORTALEZA	03/02/2025	Educação à Distância	Privada com fins lucrativos

Fonte: Produzido pelo autor.

A prática de instituições de ensino superior privadas, como a Universidade Ceuma, se autoproclamarem "sem fins lucrativos" para obter isenções fiscais expõe uma estratégia que explora lacunas regulatórias, priorizando interesses financeiros em detrimento do bem público. As Tabelas 05 e 06 revelam a predominância de IES privadas no Maranhão, com algumas, como a UniCeuma, adotando essa classificação jurídica para justificar a imunidade tributária. Em 2005, o Ceuma alterou sua natureza jurídica de sociedade limitada para associação de ensino, deixando de emitir notas fiscais e recolher o ISS, o que resultou em uma sonegação superior a R\$ 400 milhões, conforme denúncia do Ministério Público do Maranhão (2022).

Instituições que adotam práticas comerciais, como mensalidades elevadas e expansão de cursos voltada à maximização de lucros, aliadas à falta de fiscalização rigorosa e transparência, mantêm estruturas jurídicas complexas e opacas. O uso de mantenedoras que direcionam recursos a empresas coligadas mascara a natureza lucrativa dessas entidades, comprometendo sua legitimidade como organizações sem fins lucrativos.

Em relação ao Ensino a Distância (EaD), foram identificadas 36 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos nessa modalidade no estado do Maranhão. Essas instituições estão presentes em 94, dos 217 municípios do estado, distribuindo-se em 369 polos, conforme dados do sistema e-MEC (2025).

Se de um lado a grande proliferação de cursos de graduação em Serviço Social como vem ocorrendo no Maranhão se dá em total confronto com o projeto de formação profissional, desenhado nas diretrizes curriculares da ABEPSS em 1996, de outro, o processo de reestruturação pelo qual a UFMA está passando desde 2007 - a partir da adesão ao Programa REUNI - impõe sérios limites e desafios à formação acadêmica do Curso de Serviço Social desta IES, cuja perspectiva é garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em todo o processo formativo, como recomendam as referidas diretrizes. (Brandão, 2013, p. 150)

A modalidade de Educação a Distância (EaD) apresentou um crescimento expressivo na oferta de cursos de Serviço Social, caracterizado por três aspectos principais: o aumento acelerado no número de vagas autorizadas, a predominância esmagadora de instituições privadas nesse segmento e a consequente preocupação com os impactos diretos na formação das (os) futuras (os) assistentes sociais e na qualidade do ensino ofertado

Além disso, observa-se uma expansão considerável da modalidade EaD, com universidades como a Anhanguera e Unopar, que possuem cursos com até 16.800

vagas autorizadas cada. Esse crescimento do EaD levanta preocupações sobre a qualidade da formação, uma vez que o Serviço Social exige um conhecimento crítico, práticas presenciais e uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais.

Lima e Pereira (2009) destacam que, durante o governo Lula (2003-2010), uma nova tendência emergiu na formação em Serviço Social: a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). Embora apenas 5,2% dos cursos criados na época fossem EaD, essa modalidade concentrava 46.620 vagas anuais, quase o dobro das 24.824 vagas oferecidas nos cursos presenciais. Iamamoto (2007) reforça essa análise, apontando que, em 2007, os cursos EaD já representavam uma parcela significativa das vagas totais, o que levantou preocupações sobre a formação de um "exército assistencial de reserva" e a precarização da profissão.

A expansão do EaD, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, gerou impactos negativos na qualidade da formação em Serviço Social. Em vez de priorizar uma base teórico-metodológica sólida e uma formação ético-política, a modalidade EaD tendeu a massificar a emissão de diplomas, desalinhando-se das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que defendem uma formação crítica e qualificada. Diante disso, entidades como a ABEPSS, o CFESS, os CRESS e a ENESSO mobilizaram-se para frear a autorização de novos cursos EaD, argumentando que a modalidade não atendia às exigências pedagógicas e profissionais da área.

A formação em Serviço Social, historicamente alicerçada em um projeto ético-político crítico, enfrenta, assim, desafios significativos diante da mercantilização do ensino superior. A lógica neoliberal, ao priorizar a formação em larga escala e desconsiderar a qualidade, ameaça a direção social da profissão e sua capacidade de intervir criticamente na realidade. Nesse contexto, a defesa de uma formação qualificada e alinhada aos princípios éticos do Serviço Social torna-se essencial para resistir à precarização e garantir a relevância da profissão na luta por direitos e justiça social.

Os dados mostram que o ensino presencial tem sido reduzido gradativamente, com algumas instituições encerrando cursos presenciais. Esse é o caso do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão, que tem um curso em extinção. A preferência pelo EaD, motivada por custos operacionais mais baixos para as universidades, pode comprometer a formação prática dos estudantes, especialmente considerando a necessidade de estágios supervisionados e atividades presenciais para consolidar os conhecimentos teóricos.

A diminuição dos cursos presenciais públicos também reflete a ausência de políticas governamentais que incentivem a formação de assistentes sociais em instituições federais e estaduais. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) permanece como única opção de instituição pública para a formação em Serviço Social, com apenas 80 vagas autorizadas, um número muito inferior ao das instituições privadas.

Outro aspecto preocupante é a quantidade expressiva de vagas autorizadas nas universidades privadas, especialmente no ensino EaD. Enquanto instituições públicas oferecem um número reduzido de vagas, as privadas lucram com a educação superior, autorizando milhares de vagas sem necessariamente garantir uma estrutura adequada para o aprendizado das (os) alunas (os).

Essa mercantilização do ensino superior é um reflexo do modelo educacional vigente no Brasil, que permite uma grande expansão das instituições privadas sem um controle rigoroso da qualidade do ensino ofertado. O Serviço Social, como área de conhecimento que exige uma formação humanística e crítica, pode ser prejudicado por esse modelo, uma vez que a formação puramente teórica e mediada por tecnologias pode limitar a capacidade dos alunos de compreender a complexidade das desigualdades sociais e das políticas públicas.

A expansão desenfreada dos cursos EaD e a alta concentração em instituições privadas impõem desafios significativos aos órgãos reguladores, especialmente ao Ministério da Educação (MEC), cuja atuação em termos de fiscalização e regulação tem sido alvo de debates. A qualidade do ensino, bem como o acompanhamento das atividades práticas e de estágio, são aspectos centrais que demandariam uma ação mais efetiva para assegurar a formação adequada das (os) futuras (os) profissionais.

Além disso, a homologação de cursos com um alto número de vagas, sem um estudo aprofundado das demandas regionais e das capacidades estruturais das universidades, pode resultar na formação de profissionais com baixa qualificação, enfraquecendo a profissão e comprometendo a prestação de serviços sociais à população.

Nesse contexto, torna-se relevante analisar como essas dinâmicas nacionais repercutem na formação em Serviço Social no Maranhão, particularmente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que passou por dois momentos importantes de reformulação curricular na última década. As transformações ocorridas nos currículos da UFMA refletem tanto as diretrizes nacionais para a educação

superior quanto as particularidades regionais e institucionais que moldam a formação profissional no estado.

O Currículo 30, implementado em 2006, trouxe uma reestruturação significativa na formação da/o assistente social na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ampliando a carga horária. Com uma carga horária total mínima de 3.420 horas, o currículo mantém a ênfase na formação crítica do profissional, distribuindo 1.260 horas em disciplinas práticas e 1.980 horas em disciplinas teóricas. Além disso, a carga horária obrigatória para as demais atividades acadêmicas como estágio e atividades complementares foram expandidas para 930 horas, garantindo uma preparação mais ampla para os desafios contemporâneos do Serviço Social.

Implementado a partir de 2016, o currículo 40 apresenta uma carga horária total mínima de 3.000 horas, sendo 1.545 horas destinadas às disciplinas práticas e 1.335 horas voltadas para disciplinas teóricas. Comparado ao Currículo 30, implementado em 2006, houve uma redução da carga horária total (de 3.420 para 3.000 horas). No entanto, essa diminuição foi acompanhada por uma ampliação da carga horária prática, refletindo uma ênfase na atuação profissional e na pesquisa. Além disso, a carga horária obrigatória para atividades acadêmicas especiais foi ampliada para 1.125 horas, reforçando o compromisso com uma formação mais aprofundada e interdisciplinar.

Além disso, a manutenção das disciplinas de pesquisa e a ampliação das atividades acadêmicas especiais reforçam o compromisso do curso com a produção de conhecimento científico e com a formação crítica das (os) assistentes sociais.

Comparado ao Currículo 30, percebe-se que o Currículo 40 adota um modelo mais enxuto, porém mais direcionado para o trabalho profissional e para o desenvolvimento de habilidades analíticas. Isso reflete um esforço para adequar o curso às necessidades do mercado de trabalho, sem comprometer a qualidade acadêmica.

A reformulação do currículo do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre os anos de 2006 e 2016 reflete transformações significativas na formação profissional, acompanhando tanto as diretrizes educacionais quanto as mudanças paradigmáticas que afetam o campo do Serviço Social. O currículo 40 (2016) evidencia uma reorganização estrutural que inclui redução da carga horária teórica e ampliação das Atividades Acadêmicas Especiais,

além da incorporação de novas disciplinas com ênfase em diversidade, relações de gênero e étnico-raciais.

As principais modificações no currículo 40 incluem a diminuição da carga horária total de 3.420h para 3.000h, sendo a carga obrigatória reduzida de 3.240h para 2.880h. Em contrapartida, as horas destinadas às Atividades Acadêmicas Especiais aumentaram significativamente, passando de 930h para 1.125h. Além disso, houve a redução da carga horária mínima de disciplinas optativas de 180h para 120h, acompanhada de uma ampliação dos temas disponíveis.

Uma das mudanças mais evidentes no currículo 40 é a incorporação de disciplinas obrigatórias que enfatizam relações étnico-raciais e de gênero. Diferente do currículo 30 (2006), no qual tais debates estavam diluídos em disciplinas mais amplas, ou seja, o novo currículo introduz disciplinas específicas como "Relações Étnico-Raciais e Serviço Social" e "Relações de Gênero e Serviço Social".

Dessa forma, a reformulação curricular do curso de Serviço Social na UFMA deve ser compreendida como um processo que articula dimensões técnicas, pedagógicas e político-ideológicas, refletindo tanto as disputas internas à profissão quanto as transformações mais amplas da sociedade. As mudanças curriculares, ao incorporar novos conteúdos e reorganizar a estrutura do curso, expressam os embates entre diferentes projetos de formação e de sociedade, reafirmando a centralidade do compromisso ético-político da profissão com a análise crítica das expressões da questão social.

O grande desafio colocado à formação das(os) assistentes sociais é incorporar as novas demandas sociais que emergem no contexto contemporâneo sem abrir mão da análise estrutural das desigualdades que marcam a sociedade capitalista. Trata-se de garantir que a luta por direitos mantenha sua perspectiva crítica e totalizante, evitando sua fragmentação em abordagens pontuais ou adaptativas, que enfraquecem a capacidade de resistência frente às múltiplas tensões e correntes teóricas, políticas e pedagógicas que incidem sobre o processo formativo da profissão.

Dentre essas corrente, o pensamento pós-moderno tem se configurado como uma das principais influências teóricas e ideológicas no campo das ciências sociais, impactando diretamente as práticas profissionais e os projetos societários. No contexto do Serviço Social, essa influência se manifesta de maneira complexa, desafiando os fundamentos ético-políticos da profissão e questionando as bases que tradicionalmente orientaram a atuação dos assistentes sociais.

A crítica pós-moderna às metanarrativas, como aponta Harvey (1992), desestabiliza a concepção de totalidade histórica, central para o projeto ético-político do Serviço Social. Essa perspectiva é ampliada por Barroco (2011), que destaca como o neoconservadorismo - derivado da pós-modernidade - instrumentaliza a racionalidade técnica, convertendo o profissional em executor de tarefas burocratizadas, distanciando da crítica estrutural. Para a autora, essa tendência reforça a "ontologia oculta" do capitalismo, que naturaliza desigualdades sob a égide da eficiência.

Essas reflexões dialogam com Netto (1999), para quem o pluralismo pós-moderno, embora aparentemente democrático, fragmenta a unidade da categoria, favorecendo a adesão a práticas ecléticas e despolitizadas.

Segundo Harvey (1992), a pós-modernidade se caracteriza pela fragmentação, pela descrença nas metanarrativas e pela valorização da subjetividade e da estética em detrimento da ética. Essa perspectiva questiona a possibilidade de uma verdade universal, defendendo que a realidade é construída a partir de múltiplas interpretações e contextos.

No contexto do Serviço Social, essa influência se reflete na adoção de abordagens ecléticas e pragmáticas, que muitas vezes priorizam intervenções pontuais e individualizadas em detrimento de uma análise crítica da totalidade social. Como apontam Silva e Oliveira (2018), a pós-modernidade tem contribuído para a desarticulação dos movimentos sociais e para a fragmentação das lutas coletivas, enfraquecendo a capacidade de resistência frente às investidas neoliberais.

O projeto ético-político do Serviço Social, construído a partir da década de 1970, tem como base a crítica radical à ordem capitalista e a defesa de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, o avanço do pensamento pós-moderno tem colocado em xeque os fundamentos desse projeto, questionando a validade das metanarrativas marxistas e propondo uma visão mais fragmentada e pluralista da realidade social.

Por outro lado, autores como Iamamoto (2015) destacam que o Serviço Social tem conseguido resistir às investidas pós-modernas, mantendo uma direção social estratégica alinhada aos princípios ético-políticos da profissão. A autora argumenta que a categoria tem se fortalecido no campo da produção do conhecimento e da organização política, consolidando-se como uma referência crítica no debate sobre as políticas sociais no Brasil.

Para Netto (2007), a pós-modernidade representa uma ameaça à hegemonia do projeto ético-político, ao favorecer a fragmentação e a desarticulação da categoria, o que poderia resultar em uma crise de hegemonia e na retomada de práticas conservadoras, enfraquecendo a luta por transformações estruturais.

Iamamoto (2015) e Mota (2016) destacam a capacidade de resistência da categoria à essa ameaça, enfatizando os avanços no campo da produção de conhecimento e da organização política.

Para os autores, o Serviço Social tem conseguido manter uma direção social estratégica, articulando-se com movimentos sociais e fortalecendo a luta por direitos sociais, embora reconheçam que os desafios impostos pela pós-modernidade e pelo neoliberalismo exigem uma contínua revisão e atualização do projeto ético-político.

Diniz e Boschi (2007) demonstram como a agenda pós-neoliberal, marcada por alianças entre elites econômicas e setores progressistas, aprofunda a desnacionalização de políticas públicas. Esse processo é ampliado por Montaño e Duriguetto (2011) que denunciam a terceirização de serviços sociais como mecanismo de transferência de responsabilidades do Estado para o "terceiro setor", sob a retórica da eficiência - uma manifestação clara do pragmatismo pós-moderno.

Nesse contexto, a categoria profissional tem se mostrado capaz de resistir às pressões pós-modernas, mantendo uma direção social estratégica alinhada aos princípios ético-políticos da profissão.

Entretanto, para compreender a conjuntura contemporânea do Serviço Social, é necessário considerar não apenas o impacto da pós-modernidade, mas também o contexto mais amplo de reestruturação do capitalismo global. O avanço do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo redefine os padrões de regulação social e de gestão das políticas públicas, aprofundando a precarização do trabalho e a mercantilização dos direitos sociais. Esse movimento não apenas intensifica os desafios postos pela pós-modernidade, mas também impõe novas ameaças ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, exigindo uma análise crítica ampliada e estratégias de resistência mais eficazes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as consequências desse modelo para o Serviço Social e as estratégias que podem ser adotadas para resistir a esse contexto adverso. Como campo de atuação profissional e política, o Serviço Social não está alheio às contradições sociais, sendo constantemente

tensionado por interesses conservadores que buscam restringir seu papel crítico e transformador.

O avanço do conservadorismo no Brasil é perceptível em diversas esferas: no discurso governamental, na produção legislativa, na mídia e no cotidiano das instituições. A retirada de direitos, a precarização das políticas públicas e a normalização da violência contra grupos historicamente marginalizados são alguns dos reflexos desse processo. Trata-se de uma agenda que não apenas desfavorece a classe trabalhadora, mas também reforça o caráter opressor e excludente do sistema.

Iamamoto (2008) aponta que essa dinâmica está associada a um momento de crise estrutural do capitalismo, que não se limita ao campo econômico, mas também se manifesta em uma degradação da vida social, no crescimento das desigualdades e na intensificação da exploração do trabalho. A questão que se impõe, portanto, é como o Serviço Social pode se posicionar diante dessas transformações e quais respostas são necessárias para enfrentar esse avanço reacionário.

Contudo, apesar dos avanços teóricos e políticos, o Serviço Social continua sendo alvo de pressões conservadoras que tentam limitar sua atuação e despolitizar suas práticas. A pandemia de COVID-19, por exemplo, expôs de forma contundente essa realidade, quando assistentes sociais foram sobrecarregados, tiveram suas atribuições desvirtuadas e enfrentaram condições de trabalho cada vez mais precárias. Esse episódio reforça a necessidade de reafirmar a autonomia profissional e de resistir às tentativas de instrumentalização da profissão para fins que contrariem seus princípios fundamentais.

O Serviço Social lida historicamente com expressões da questão social que, muitas vezes, são tratadas de forma fragmentada e individualizada, desviando a atenção das verdadeiras causas estruturais das desigualdades. Ceder a essas pressões significa aceitar um papel passivo na manutenção do *status quo*, enquanto a perspectiva crítica exige um compromisso ativo com a transformação social. Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais da área fortaleçam sua atuação política, aprofundem o debate teórico e se engajem em movimentos que busquem a superação das injustiças e opressões.

Em um contexto de avanço ultraneoliberal e neoconservador, resistir não é apenas uma escolha, mas uma necessidade ética e política. O Serviço Social tem um papel crucial na defesa dos direitos sociais e na luta contra retrocessos que ameaçam

a dignidade e a cidadania da população. Para isso, é fundamental que os profissionais estejam preparados para enfrentar desafios, articular estratégias coletivas e consolidar práticas que reafirmem o compromisso com uma sociedade mais justa e democrática.

A influência do pensamento pós-moderno no Serviço Social contemporâneo é inegável, manifestando-se na fragmentação das lutas, na mercantilização da formação e na ascensão de práticas neoconservadoras. No entanto, como demonstram Iamamoto (2015), Mota (2016) e Duriguetto (2008), a categoria tem construído estratégias de resistência ancoradas em três pilares:

1. Produção crítica de conhecimento: Mantendo o marxismo como eixo teórico hegemônico.
2. Articulação política: Fortalecendo alianças com movimentos sociais e entidades de classe e da categoria.
3. Defesa intransigente dos direitos sociais: Combatendo a refilantropização e a terceirização.

Esses elementos sugerem que o projeto ético-político não está em colapso, mas em constante renovação. Como conclui Mészáros (2011), a superação das amarras pós-modernas exige não apenas a crítica ao capitalismo, mas a construção de alternativas que unam teoria e prática em prol da emancipação humana.

4.2 Disputas Pedagógicas na Formação em Serviço Social: análise dos projetos pedagógicos e diretrizes curriculares

Em 1996, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) formulou as Diretrizes Curriculares, reafirmando um modelo de formação comprometido com a análise crítica da realidade social, pautado por uma teoria social que apreenda a totalidade histórica da sociedade capitalista. Segundo o documento, “O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social” (ABEPSS, 1996, p. 6). Essa perspectiva, ancorada no materialismo histórico-dialético, posiciona a formação como um processo ontológico, que rejeita visões fragmentadas e positivistas, promovendo uma práxis profissional voltada para a transformação das contradições estruturais do capitalismo (Santos, 2022).

No entanto, conforme já apontado neste trabalho, esse pressuposto tem sido

ameaçado por reformas educacionais que têm impulsionado a flexibilização dos processos formativos e, portanto destas diretrizes curriculares na medida em que introduziram um modelo de ensino voltado às demandas do mercado de trabalho. De fato, no caso específico da formação de assistentes sociais tem sido evidenciado que essa formação tem sido ofertada majoritariamente por instituições privadas e quase sempre na modalidade EAD.

Por outro lado, Santos (2022) destaca que a formação em Serviço Social deve ser compreendida a partir de sua concepção materialista de história, orientada pela teoria marxista. Segundo a autora, a construção do conhecimento na área deve rejeitar uma visão positivista e cronológica da história, defendendo que “o real está na processualidade histórica, na realidade objetiva” (Santos, 2022, p. 7).

Essa perspectiva reforça o papel da história como elemento central na formação dos assistentes sociais, pois “o passado consubstancia as determinações causais que explicam por que somos o que somos” (Lessa, 2005, p. 72, *apud* Santos, 2022, p. 7).

As Diretrizes Curriculares expressam essa concepção por meio da constituição de três núcleos fundantes: o Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, o Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. Tais núcleos, embora distintos, não se apresentam como blocos estanques, mas como campos interdependentes que operam em níveis diversos de abstração, possibilitando a análise da profissão em sua historicidade e inserção concreta na totalidade social. A efetividade dessa proposta está diretamente ligada à capacidade de articular, de forma dinâmica, os conteúdos curriculares, superando o modelo fragmentado de ensino.

A formação de assistentes sociais enfrenta desafios históricos, como aponta Guerra (2019):

[...] o teorismo ou a teoria concebida de maneira formal-abstrata (o formalismo da teoria); o metodologismo (o método tomado como um conjunto de procedimentos e pautas operativas ou a busca incessante por elas); a história tratada de maneira evolutiva, linear e cronológica” (Guerra, 2019, p. 31).

Essa concepção impõe uma exigência teórico-metodológica e um desafio político: integrar as dimensões da história, da teoria e do método, não apenas como

conteúdos, mas como fundamentos que permeiam toda a formação e qualificam a intervenção profissional. Como aponta Iamamoto (2014), compreender o Serviço Social na história difere de uma narrativa interna à profissão. Trata-se de situá-lo nas contradições da sociedade capitalista, entendendo-o como uma especialização do trabalho coletivo, historicamente determinada e vinculada às expressões da questão social.

A apreensão do Serviço Social como especialização do trabalho inscreve a profissão na divisão social e técnica do trabalho e exige a elucidação das formas pelas quais ela se insere no campo das disputas ideológicas, culturais e políticas. Assim, os Fundamentos do Serviço Social não devem ser entendidos como meras disciplinas curriculares, mas como elementos estruturantes que possibilitam a análise crítica da prática profissional em suas múltiplas dimensões.

Essa abordagem refuta leituras mecanicistas e reducionistas, propondo a defesa de um debate teórico-metodológico que permita apreender a profissão em seu movimento histórico e nas exigências decorrentes das transformações sociais, considerando os projetos societários em disputa. (Simionatto, 2004)

Os fundamentos teórico-metodológicos constituem a base para a compreensão crítica da realidade social e a construção de uma práxis profissional comprometida com a transformação social.

A análise dos PPCs das IES revela diferenças significativas na forma como esses fundamentos são trabalhados. Enquanto algumas instituições seguem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), estruturando seus currículos em três eixos – fundamentos teórico-metodológicos, fundamentos da particularidade sociohistórica brasileira e fundamentos do trabalho profissional –, outras adotam uma abordagem mais pragmática e instrumentalizada, orientada pelas Diretrizes do MEC de 2002.

Em contraposição, as Diretrizes Curriculares do MEC (2002) estabelecem um modelo de formação que prima pela tecnicidade. Segundo a Resolução nº 15/2002, o perfil do formando deve garantir tanto a compreensão da questão social quanto à capacidade de atuar de maneira pragmática e eficiente no mercado de trabalho (MEC, 2002, Art. 1º). Além disso, a flexibilidade curricular é apontada como um fator positivo para garantir uma educação plural e adaptável aos diferentes contextos sociais e institucionais.

A formação por competências é alvo de críticas por alinhar-se à lógica da flexibilização do trabalho, com base em uma orientação pedagógica que “segue a

lógica empresarial, promovendo um ensino tecnicista que subordina a formação ao mercado" (Torreão, 2024, p. 177). Esse modelo distancia-se da abordagem defendida pela ABEPSS, que enfatiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como base para uma formação crítica (ABEPSS, 1996, p. 7).

No entanto, as Diretrizes do MEC (2002) justificam essa abordagem como essencial para garantir a empregabilidade dos egressos. A proposta estabelece que a formação deve incluir "competências e habilidades gerais e específicas" (MEC, 2002, Art. 2º), contemplando tanto aspectos críticos quanto práticos. O documento ainda ressalta a necessidade de "planejamento, organização e administração de serviços sociais" como parte das habilidades esperadas dos profissionais (MEC, 2002, Art. 3º).

A revisão de literatura demonstra que a formação em Serviço Social no Maranhão reflete uma disputa maior entre diferentes projetos pedagógicos no Brasil. Enquanto a ABEPSS (1996) defende uma formação crítica e voltada para a emancipação social, as Diretrizes do MEC (2002) enfatizam a flexibilidade e a capacitação técnico-operativa como elementos centrais para a empregabilidade. Essa tensão é aprofundada pelos debates sobre os fundamentos teóricos da profissão, conforme abordado por Santos (2022) e Teixeira (2020), que ressaltam a necessidade de um compromisso com a teoria marxista e a crítica ao avanço de modelos educacionais voltados ao mercado.

Para fins desta análise, foram selecionadas três Instituições de Ensino Superior (IES), a partir de critérios previamente definidos e já exposto neste trabalho. A primeira delas é a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), referida neste trabalho como IES 1, por se tratar da instituição pioneira e, até o presente momento, única de natureza pública a ofertar o curso de Serviço Social no estado do Maranhão. A segunda é a Universidade Ceuma (UNICEUMA), identificada como IES 2, uma instituição privada de ensino superior que se destaca pela consolidação de sua trajetória na oferta de cursos presenciais. Por fim, a terceira instituição analisada é o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), designado como IES 3, que atua exclusivamente na modalidade de Educação a Distância (EaD) e possui ampla capilaridade no estado, com atuação em 58 municípios maranhenses.

Tabela 07 - caracterização das instituições de Ensino Superior

Instituição	Natureza	Modalidade	Carga Horária Total	Número de Vagas Anuais	Ato de Reconhecimento / Renovação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) IES 1	Pública	Presencial	3.000 horas	80	Decreto nº 39.082, de 30/04/1956; Renovação: Portaria MEC nº 1, de 06/01/2012, DOU 09/01/2012
Universidade Ceuma (UNICEUMA) IES 2	Privada, sem fins lucrativos	Presencial	3.000 horas	240	Resolução CEPE nº 039, de 29/08/06; Portaria MEC nº 402, de 24/03/09, DOU 25/03/09
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) IES 3	Privada	Educação a Distância (EaD)	3.425 horas	4.459	Resolução nº 292, de 07/07/2016, com nota 4

Fonte: PPCs, IES 1, IES2, IES3.

Conforme demonstrado na tabela acima, a natureza da instituição influencia diretamente as condições de acesso e a qualidade da formação oferecida. A UFMA (IES 1), sendo pública, representa um modelo de ensino superior que prioriza o acesso gratuito e a formação qualificada, com maior compromisso com a educação como um direito fundamental. Esse modelo alinha-se à concepção defendida nesta dissertação com base em Mészáros (2008) e Gramsci (2007), e outros autores que destacam o potencial emancipatório da educação, embora reconheça que historicamente foi apropriada pelas classes dominantes para reproduzir desigualdades.

Em contrapartida, a UNICEUMA (IES 2) e a UNIASSELVI (IES 3), como instituições privadas, operam inseridas em uma lógica mercantilista da educação, na qual o ensino superior se torna um produto comercializável, restringindo-se a quem pode pagar. Isso aprofunda as desigualdades educacionais e reduz a educação a um serviço regulado por interesses financeiros, muitas vezes em detrimento da qualidade acadêmica e da formação crítica dos estudantes.

A modalidade de ensino também se apresenta como um fator determinante na precarização da formação. Tanto a UFMA quanto a UNICEUMA oferecem o curso presencial, o que garante uma formação mais sólida, com interação direta entre professores e alunos, promovendo a formação de profissionais capazes de intervir nas expressões da questão social.

Por outro lado, a UNIASSELVI aposta na Educação a Distância (EaD), cuja expansão desenfreada, impulsionada pelo setor privado, levanta preocupações sobre a real capacidade de proporcionar um ensino de qualidade e preparar adequadamente os futuros profissionais para a complexidade do trabalho social. O EaD, especialmente em instituições privadas, promove currículos aligeirados e despolitizados, a ausência de interação direta e a falta de supervisão adequada nos estágios, como apontado por Iamamoto (2015), limitam a formação de habilidades analíticas e interventivas, comprometendo o Projeto Ético-Político do Serviço Social.

Essa precarização é agravada pela massificação, com a UNIASSELVI ofertando 4.459 vagas anuais, um número que reflete a lógica de acumulação capitalista descrita anteriormente, onde a educação é instrumentalizada para atender às demandas do mercado, reduzindo o profissional a um “saber fazer” acrítico.

A carga horária também revela aspectos importantes. Enquanto a UFMA e a UNICEUMA mantêm 3.000 horas de formação, a UNIASSELVI, com seu modelo EaD, apresenta uma carga horária ligeiramente superior, de 3.425 horas. A UNIASSELVI, apesar da carga horária maior, tende a oferecer uma formação fragmentada, com ênfase em práticas técnicas, como criticado por Guerra (2019), que aponta o metodologismo e o teoricismo como tendências que descolam a formação das mediações reais da profissão.

A oferta limitada de apenas 80 vagas anuais reflete as restrições impostas pelo subfinanciamento crônico do setor público, uma característica do Estado brasileiro descrita por Raichelis (2011) como “mínimo” para a classe trabalhadora e “máximo” para o capital. Essa limitação reforça a exclusão estrutural de amplos setores da população, conforme apontado por Fernandes (1984), que associa o elitismo do ensino superior brasileiro à manutenção das hierarquias de classe.

A UNICEUMA, com 240 vagas, e especialmente a UNIASSELVI, com 4.459 vagas anuais, exemplificam a massificação do ensino superior impulsionada pela Reformas Universitárias, que, segundo Sguissardi (2009), legitimou a mercantilização da educação, transformando-a em um bem de consumo. Essa expansão, longe de

democratizar o acesso, reflete a lógica de acumulação capitalista descrita por Mészáros (1997), onde a educação é subordinada às demandas do mercado.

Esse dado evidencia como o ensino a distância, especialmente no setor privado, é utilizado como um meio de expansão lucrativa, desconsiderando as condições necessárias para uma formação de qualidade. A massificação do ensino superior, sem investimentos estruturais adequados, compromete a qualidade da educação e resulta na formação de profissionais com deficiências acadêmicas e pouca inserção crítica no mercado de trabalho.

A formação em Serviço Social no Brasil tem sido impactada por diversas mudanças históricas e políticas, especialmente no contexto das transformações educacionais promovidas pelo neoliberalismo. Neste sentido, analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Instituições de Ensino Superior (IES) de São Luís (MA) permite compreender quais concepções estão sendo privilegiadas na formação das/os assistentes sociais e quais desafios se impõem diante da atual conjuntura.

Os objetivos dos cursos de Serviço Social das três Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas – UFMA, UNICEUMA e UNIASSELVI – expõem pontos em comum no que diz respeito à explicitação em seus textos de uma formação de profissionais capacitados para intervir na realidade social e com o compromisso com a dimensão ético-política da profissão. No entanto, é possível perceber diferenças significativas no enfoque e na forma como cada instituição estrutura seus propósitos, refletindo as distintas concepções de ensino e as implicações da privatização e da modalidade a distância na precarização da formação profissional.

- **Objetivos Gerais e específicos**

Na UFMA (IES 1), o curso busca "formar profissionais capazes de inserir-se criticamente no conjunto das relações sociais e num mercado de trabalho competitivo e em constante mutação" (PPC UFMA, 2016, p. 19). Além disso, enfatiza a necessidade de "favorecer a vivência de ricas experiências formativas, que capacitem o discente teórico, político e eticamente a desempenhar as funções inerentes ao exercício profissional de acordo com o Projeto Ético-Político da profissão" (PPC UFMA, 2016, p. 19). Dessa forma, o curso reforça a importância da formação crítica, do compromisso social e da unidade entre teoria e prática, alinhando-se aos princípios do Serviço Social como uma profissão comprometida com a emancipação humana.

A UNICEUMA (IES 2), por sua vez, adota um discurso semelhante ao afirmar

que tem como objetivo geral "formar profissionais que apreendam científica e criticamente o processo histórico em sua totalidade, o significado social da profissão, os processos de intervenção, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade" (PPC UNICEUMA, 2018, p. 1).

Já a UNIASSELVI (IES 3), ao estruturar seu curso na modalidade Educação a Distância (EaD), direciona sua formação para a adaptação ao mercado, enfatizando competências técnico-operacionais e gerenciais. Seu objetivo geral ressalta que busca formar profissionais com "sólida formação acadêmica, teórico-metodológica e ético-política, habilidades interpessoais e técnico-operativas bem desenvolvidas", voltados para a "garantia de direitos, defesa da cidadania, equidade e justiça social" (PPC UNIASSELVI, 2019, p. 54).

Na UFMA, os objetivos específicos reforçam a necessidade de "compreender o contexto socioeconômico e político no âmbito internacional, nacional e local", bem como "formular e implementar propostas que potenciem o enfrentamento de manifestações da questão social" (PPC UFMA, 2016, p. 19). Além disso, destaca-se a importância da interdisciplinaridade e da unidade entre teoria e prática como elementos fundamentais para a formação crítica da(o) assistente social.

Na UNICEUMA, os objetivos específicos apesar de enfatizar a importância da "capacitação teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental", o curso direciona essa formação para "a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade" e para a "análise do movimento histórico da sociedade brasileira" (PPC UNICEUMA, 2018, p. 2). O curso também menciona a necessidade de "formar gestores de processos sociais", abordando a gestão "como mediação, destacando as reformas de Estado e sua relação com a sociedade civil. (PPC UNICEUMA, 2018, p. 33)

A UNIASSELVI, por sua vez, explicita uma formação voltada para áreas de atuação específicas, como "políticas sociais, consultoria e assessoria social", com foco na "elaboração, implementação, execução, gestão, planejamento e avaliação de políticas sociais" (PPC UNIASSELVI, 2019, p. 55). Apresentam um vasto número de disciplinas com perspectiva pragmática e instrumentalizada da profissão, na qual a formação da(o) assistente social se volta mais para a administração de processos e projetos, como mero executor de políticas públicas.

Na UFMA, a formação profissional está fundamentada em uma perspectiva crítica que articula a preparação para o mercado de trabalho com uma análise

estrutural da realidade. Essa abordagem evidencia o compromisso institucional – com ênfase no Departamento de Serviço Social – em opor-se à lógica mercantilizante que reconfigura o ensino superior brasileiro. Essa resistência se materializa mesmo ante o cenário adverso de precarização sistemática e desmonte do financiamento das universidades públicas, reafirmando o caráter estratégico de afirmar a educação pública como espaço de emancipação coletiva.

Essa orientação pedagógica dialoga com a tradição gramsciana de formação intelectual, na qual a instituição universitária se configura como espaço de disputa por hegemonia cultural e política (Gramsci, 2007). A universidade assume, assim, um papel ativo na construção de outras perspectivas ao paradigma neoliberal na educação, reafirmando a indissociabilidade entre formação técnica, consciência crítica e engajamento social.

A UNICEUMA, embora também recorra ao vocabulário crítico, como ao afirmar a centralidade da análise da totalidade e dos processos históricos, introduz elementos que apontam para uma ambiguidade formativa. Ao inserir a gestão de processos sociais e o papel da/o assistente social como gestor, sob a lógica das reformas de Estado e da relação com a sociedade civil, seu projeto pedagógico se aproxima das demandas do mercado e das diretrizes da reestruturação produtiva, tal como descritas por Mészáros (2008) e Frigotto (2003). A noção de "gestão como mediação" pode ser lida como uma tentativa de neutralização da prática profissional, deslocando o foco da crítica social para a técnica de administrar conflitos e implementar políticas, muitas vezes já previamente esvaziadas de sua intencionalidade transformadora.

A UNIASSELVI, por sua vez, explicita uma adesão mais direta ao modelo neoliberal de formação. O discurso de formação sólida é contradito pela ênfase no desenvolvimento de habilidades operativas, pela estrutura EaD baseada na flexibilização curricular e pela centralidade nas competências técnicas e gerenciais.

A formação proposta é funcional à lógica do capital: prepara assistentes sociais para atuar como executores de programas, focados em resultados e eficiência, o que está em conformidade com o que Silva Jr. e Sguissardi (2005) identificam como a neoprofissionalização baseada em um paradigma empresarial. Trata-se de uma educação voltada para o imediatismo e a empregabilidade, que, embora recorra ao léxico da cidadania e da justiça social, submete-se à lógica do capital sob a roupagem da modernização.

Essa diferenciação entre os projetos formativos reflete a dualidade estrutural

do ensino superior brasileiro, discutida na Seção 2 da dissertação. Conforme Fernandes (2008), o ensino superior no Brasil historicamente oscilou entre projetos comprometidos com a transformação social e iniciativas subordinadas aos interesses do capital, que visam à formação de mão de obra qualificada para manter a ordem vigente.

Nesse sentido, a formação em Serviço Social é atravessada por disputas entre projetos de sociedade. O que está em jogo não é apenas o perfil do profissional a ser formado, mas o próprio sentido da educação superior: formação crítica e emancipadora ou capacitação técnica funcional? Como adverte Saviani (2009), a formação *omnilateral* do ser humano só é possível quando a educação é pensada como direito social e vinculada à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Em suma, os objetivos curriculares das três IES analisadas oferecem um retrato das contradições que atravessam a formação em Serviço Social no Brasil. A análise crítica desses PPCs à luz da totalidade histórica e da crítica marxista permite identificar que a luta por uma formação crítica não é apenas uma disputa interna à profissão, mas parte de um embate maior entre projetos societários, cujos reflexos se manifestam cotidianamente na sala de aula, nos estágios, nos conteúdos ministrados e nos sujeitos formados.

- Metodologia e Habilidades e Competências

A UFMA (IES 1) sustenta um modelo de ensino baseado na "construção do conhecimento perpassando por técnicas, métodos e estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a apreensão crítica da realidade social" (PPC UFMA, 2016, p. 20). Essa abordagem busca garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, elemento fundamental para uma formação comprometida com a transformação social. O currículo prevê seminários temáticos, oficinas e atividades complementares, além da inserção das (os) alunas (os) em grupos de pesquisa e extensão. Esse modelo formativo reforça a indissociabilidade entre teoria e prática, permitindo que os estudantes se apropriem da realidade social de forma crítica e ativa.

Por outro lado, a UNICEUMA (IES 2) não apresenta um item específico de metodologia em seu PPC. Ainda assim, a instituição enfatiza a formação técnico-operativa, priorizando a análise crítica da realidade social e o uso de tecnologias da informação e comunicação no exercício profissional.

Já a UNIASSELVI (IES 3), aposta em um modelo pedagógico baseado em um "ciclo de aprendizagem":

Os cursos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI sustentam seu PPC em quatro pilares, seguindo os elementos norteadores do Projeto de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Pedagógico Institucional: Saber, Fazer, Ser e Conviver. (PPC UNIASSELVI, 2019, p. 138).

O discurso metodológico da instituição enfatiza a autonomia intelectual, pensamento crítico, liderança e letramento digital, mas a prática EaD dificulta a interação contínua entre alunos e professores, essencial para um curso que demanda vivência prática. Além disso, a UNIASSELVI menciona o uso de metodologias imersivas e gamificação, estratégias que, embora inovadoras, não substituem a necessidade de acompanhamento presencial na formação de assistentes sociais.

A proposta da Educação a Distância como metodologia para o Serviço Social apresenta limitações evidentes, pois reduz a possibilidade de interação e supervisão acadêmica, além de comprometer a construção coletiva do conhecimento. Apesar do discurso sobre inovação pedagógica, o modelo EaD da UNIASSELVI reforça a lógica de massificação do ensino, onde a formação deixa de ser um processo reflexivo e passa a ser instrumentalizada por ferramentas digitais que não garantem a qualidade e o acompanhamento necessários à profissão.

A UFMA estrutura sua formação profissional com base nos princípios do Serviço Social crítico. As competências e habilidades estabelecidas no PPC estão alinhadas com a Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão, destacando como funções do assistente social:

‘Formulação, implementação e avaliação de políticas sociais’ em diversos setores (PPC UFMA, 2016, p. 22);

‘Assessoria e apoio aos movimentos sociais e grupos populares’ na defesa de direitos (PPC UFMA, 2016, p. 22);

‘Planejamento, execução e avaliação de pesquisas que contribuam para a análise da realidade social’ (PPC UFMA, 2016, p. 22).

Esse direcionamento revela o compromisso da UFMA com a formação de profissionais críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social de maneira ativa e engajada. Além disso, a defesa da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fortalece a autonomia profissional e acadêmica dos egressos.

A UNICEUMA, por sua vez, adota um modelo formativo que enfatiza a gestão e a utilização de tecnologias da informação no Serviço Social, além de reforçar a necessidade de preparar os alunos para atuar no planejamento e administração de benefícios e serviços sociais (PPC UNICEUMA, 2018, p. 3-4).

Na UNIASSELVI, a formação profissional se estrutura a partir de um modelo de competências por desempenho, voltado para a resolução de problemas no mercado de trabalho. A instituição define a "autonomia intelectual e a formação para a cidadania" como princípios estruturantes, mas enfatiza que os egressos devem desenvolver competências relacionadas à "capacidade de gerenciar, assessorar e supervisionar processos sociais" (PPC UNIASSELVI, 2019, p. 56).

A UFMA reafirma, em seu PPC, uma metodologia assentada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo estratégias didático-pedagógicas que visam à apreensão crítica da realidade social. Ao valorizar seminários temáticos, oficinas, grupos de pesquisa e experiências práticas, a instituição concretiza o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, pilar fundamental da tradição crítica da profissão.

Na contramão desse projeto, a UNICEUMA apresenta lacunas metodológicas importantes. A ausência de um eixo claro de metodologia no PPC indica a fragilidade do projeto pedagógico no que se refere à mediação didática. Embora haja menções ao uso de tecnologias e à formação técnico-operativa, não há clareza quanto à articulação dos saberes.

Já a UNIASSELVI estrutura sua metodologia a partir de um modelo baseado em "ciclos de aprendizagem" e no discurso de inovação pedagógica, com ênfase em competências como letramento digital, liderança e gamificação. Embora esse vocabulário possa parecer moderno e atrativo, esconde uma lógica profundamente gerencial, centrada em indicadores de desempenho e métricas de eficiência, típicas da racionalidade empresarial que penetrou o campo da educação, ratificando os argumentos apresentados por Leher (2022), Freitas (2018), Filgueiras e Druck (2020).

O uso da EaD, nesse contexto, torna-se não uma mediação técnica, mas uma estratégia de massificação e barateamento do ensino, inviabilizando uma formação que requer mediação pedagógica, supervisão de estágio e interação dialógica permanente — elementos imprescindíveis à formação em Serviço Social. Como aponta Fernandes (1989), essa é a forma pela qual o capital busca transformar a

educação em instrumento de dominação ideológica e reprodução social, revestindo-se do discurso da modernização para ocultar sua face excludente.

Além disso, com base nas contribuições de Guerra (2019), é possível aprofundar a reflexão já realizada sobre as metodologias e competências presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), situando tais elementos no campo das disputas por projetos de formação profissional.

Guerra (2019) nos adverte que a formação crítica exige ser situada "nas entranhas das reais e concretas contradições que marcam a conjuntura atual", sendo essas contradições muitas vezes escamoteadas pela ideologia dominante (GUERRA, 2019, p. 25). Essa análise permite problematizar as propostas metodológicas que, embora se apresentem como inovadoras ou tecnológicas — como no caso da UNIASSELVI —, descolam-se das mediações concretas da realidade social e das determinações históricas da profissão, reproduzindo um ensino técnico-formal, sem capacidade de desenvolver a criticidade necessária à intervenção profissional.

Essa crítica é especialmente pertinente diante da fragmentação entre os núcleos de formação e a desarticulação entre teoria, método e prática em currículos que reduzem a complexidade da profissão a um conjunto de competências operacionais. Ao contrário disso, a perspectiva defendida por Guerra (2019) - e concretizada com maior coerência no PPC da UFMA - aponta para a necessidade de um projeto pedagógico comprometido com a totalidade social, com base em uma racionalidade crítica e em mediações pedagógicas que aproximem os sujeitos da realidade que se pretende transformar.

Na mesma direção, a autora ressalta que "a ausência de ter o Serviço Social no centro e na articulação da formação profissional [...] pode nos levar a formarmos profissionais com um claro e consistente perfil teórico-político, mas com pouca ou nenhuma condição de possibilidade de intervir criticamente na realidade institucional" (Guerra, 2019, p. 29).

- Perfil Profissional e Organização Curricular

A UFMA (IES 1) estrutura sua matriz curricular a partir de um compromisso com a formação crítica e o enfrentamento das desigualdades sociais. O perfil profissional dos egressos prevê a "análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades da construção e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país", bem como a "formulação e implementação de propostas

profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social" (PPC UFMA, 2016, p. 21).

Esse perfil profissional está em sintonia com a concepção de formação socialmente referenciada, defendida nessa dissertação, que aponta a necessidade de articular coerência ético-política, consistência teórico-metodológica e competência técnico-operativa como fundamentos do projeto profissional crítico.

No plano curricular, os treze eixos temáticos adotados evidenciam uma tentativa de superação da fragmentação entre história, teoria e método, o que vai ao encontro da crítica formulada por Montañó e Guerra (2024), que denunciam as consequências da visão endogenista e tecnicista na formação profissional.

A proposta da UFMA reafirma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que contribui para consolidar a articulação entre conhecimento, realidade social e prática profissional. Tal construção é coerente com os argumentos previamente apresentados na dissertação, que, com base em Mészáros (2008), Frigotto (2003), Gramsci (2007), Salviani (2008), dentre outros que apontam a educação como um campo de disputa ideológica, onde a formação crítica se opõe à racionalidade utilitarista do capital e se afirma como possibilidade emancipatória.

A UNICEUMA (IES 2), aborda disciplinas essenciais, como "Questão Social", "Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social" e "Processos do Trabalho em Serviço Social" (PPC UNICEUMA, 2018, p. 4-6), mas a ênfase na organização curricular está mais voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas.

Tal ênfase compromete a compreensão crítica da realidade social, afastando-se do projeto profissional que reconhece a formação como processo ontológico, mediado pelas contradições da sociedade capitalista.

Neste sentido, conforme analisado por Montañó e Guerra (2024), a profissão de Serviço Social possui um perfil moldado pela forma histórica com que o Estado burguês gerencia a questão social por meio de políticas sociais fragmentadas e compensatórias, que sustentam sua legitimidade profissional no desenvolvimento capitalista.

Em países de capitalismo dependente, onde as políticas sociais se limitam a programas focalizados e formalistas, desprovidos de conteúdo político-econômico concreto (Vieira, 1992), esse perfil é definido pela necessidade de lidar com

resoluções imediatas sem questionar a lógica capitalista, alinhando os assistentes sociais a papéis instrumentais que atendem aos interesses dos monopólios e perpetuam a subordinação de classe (Guerra, 1995).

Por outro lado, a UNIASSELVI (IES 3) adota uma estrutura curricular alinhada à lógica do ensino a distância e da flexibilização mercadológica da formação profissional. O curso se organiza em três dimensões formativas: formação específica, complementar e em extensão, e propõe um currículo baseado em "flexibilidade, interdisciplinaridade e reconhecimento de saberes profissionais" (PPC UNIASSELVI, 2019, p. 60). A ênfase na "vivência e inserção dos diversos ambientes profissionais" (PPC UNIASSELVI, 2019, p. 61), evidencia a conformação de um perfil profissional adaptado à empregabilidade e ao empreendedorismo individual, características típicas da racionalidade neoliberal.

Essa estrutura reflete com clareza as tendências já demonstradas, segundo as quais a expansão do ensino superior privado, notadamente por meio da EAD, aprofunda a precarização da formação e compromete sua função pública e social (Freitas, 2016; Leher, 2013). Conforme argumenta Netto (1992), a profissionalização do Serviço Social não pode ser compreendida como resposta autônoma a uma suposta "evolução da ajuda", mas sim como resultante das mediações do Estado frente à questão social. Ao diluir os fundamentos histórico-críticos da profissão, a UNIASSELVI rompe com a perspectiva de totalidade e dificulta que a (o) estudante compreenda o significado social da profissão e seu lugar na divisão sociotécnica do trabalho.

Essa crítica é também sustentada por Guerra (2019), ao destacar que o afastamento da profissão como eixo estruturante da formação e a perda da "tridimensionalidade dos conteúdos (histórico, teórico e ético-político) resultam em perfis profissionais incapazes de construir respostas alternativas às requisições institucionais, operando de modo acrítico e funcional ao conservadorismo.

Tabela 08 - Sistematização das disciplinas obrigatórias nominadas nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior:

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	IES 1 – UFMA	IES 2 – UNICEUMA	IES 3 - UNIASSELVI
ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E DESIGUALDADES SOCIAIS	-	01	-
ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	-	-	01
ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO EM SERVIÇO SOCIAL	-	01	01
ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL	01	-	-

ANÁLISE INSTITUCIONAL E PRÁTICAS SOCIAIS	-	01	-
ANTROPOLOGIA	01	01	-
ASSESSORIA E CONSULTORIA NAS INSTITUIÇÕES E PROJETOS SOCIAIS	-	-	01
AUTONOMIA INTELECTUAL, RELAÇÃO DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	-	-	01
CIÊNCIA POLÍTICA E TEORIAS DO ESTADO	-	-	01
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	-	01	-
CONTROLE SOCIAL, GESTÃO DO TERRITÓRIO E VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL	-	-	01
DESENVOLVIMENTO SOCIAL, TERRITORIAL E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS	-	01	-
DIREITO, CIDADANIA E LEGISLAÇÃO SOCIAL	-	01	-
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	-	-	01
ECONOMIA / ECONOMIA POLÍTICA (SS)	01	01	-
EDUCAÇÃO POPULAR E SERVIÇO SOCIAL	01	-	-
EMPREENDEDORISMO CRIATIVO	-	-	01
ESTADO, SOCIEDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS	-	01	-
ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL I / ESTÁGIO SUPERVISIONADO - RECONHECIMENTO INSTITUCIONAL	01	01	01
ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL II / ESTÁGIO SUPERVISIONADO – PRÁTICAS INTERVENTIVAS	01	01	05
ESTATÍSTICA EM SERVIÇO SOCIAL	-	01	-
ESTRATÉGIAS E ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL	-	01	-
ÉTICA GERAL E DO TRABALHO SOCIAL	-	-	01
ÉTICA PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL	01	01	-
FILOSOFIA (SS)	01	01	-
FORMAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIOECONÔMICA DA AMÉRICA E DO BRASIL	-	01	-
FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL E SERVIÇO SOCIAL	01	-	-
FORMAS DEMOCRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A MEDIAÇÃO FAMILIAR, ESCOLAR E COMUNITÁRIA	-	-	01
FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA POLÍTICA	-	01	-
FUNDAMENTOS DA VIDA PROFISSIONAL	-	-	01
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL	03	03	01
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ÉTICOS DA PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL	-	01	-
GERONTOLOGIA SOCIAL: GESTÃO DO ENVELHECIMENTO FRAGILIZADO	-	-	01
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	-	-	01
GESTÃO DE PROGRAMAS E PROJETOS	-	01	-
INDÚSTRIA, TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E INOVAÇÃO	-	-	01
INSTRUMENTOS E PROCESSO DE TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL	-	-	01
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO	-	-	01
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	01	01	01
METODOLOGIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL	01	-	-
MOVIMENTOS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL	01	-	-
O CÓDIGO DE ÉTICA E RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS	-	-	01
O MERCADO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	-	-	01
O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, JUDICIÁRIO E HABITAÇÃO	-	-	01
O SERVIÇO SOCIAL NAS COMUNIDADES E TERCEIRO SETOR	-	-	01
O SERVIÇO SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES, COMÉRCIO E INDÚSTRIA	-	-	01
OFICINA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	-	01	-
OFICINA DE INSTRUMENTOS TÉCNICOS-OPERATIVOS	-	-	01
OFICINA DE METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	-	01	-
OFICINA DE PROC E INST PED DO SERV SOC I	01	-	-
OFICINA DE TRABALHO E RENDA NO TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS	-	-	01
OFICINA PROC E INSTR PED DO SERV SOC II	01	-	-

OS NÍVEIS DE PROTEÇÃO SOCIAL DO SUAS	-	-	01
OS SERVIÇOS DE CONVIVÊNCIA, FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS FAMILIARES E COMUNITÁRIOS	-	-	01
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	-	-	01
PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL I	02	-	
PESQUISA, ESTATÍSTICA E INDICADORES SOCIAIS	-	-	01
PLANEJAMENTO SOCIAL	01	-	-
POLÍTICA SOCIAL	02	03	03
PORTUGUÊS INSTRUMENTAL E REDAÇÃO CIENTÍFICA	-	01	-
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLOGIAS EMERGENTES	-	-	01
PROJETO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	-	-	01
PROPRIEDADE INTELECTUAL, LEITURA DE IMAGENS, GRÁFICOS E MAPAS	-	-	01
PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE	-	01	-
PSICOLOGIA SOCIAL	01	01	01
QUESTÃO SOCIAL E O SERVIÇO SOCIAL NO CAPITALISMO / QUESTÃO SOCIAL	-	01	01
QUESTÃO SOCIAL NO BRASIL E EXPRESSÕES TERRITORIAIS	-	01	-
RELAÇÕES DE GÊNERO E SERVIÇO SOCIAL	01	-	-
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO BRASIL E O SERVIÇO SOCIAL	01	-	-
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CULTURA E DIREITOS HUMANOS	-	-	01
SEMINÁRIO ESPECIAL: QUESTÕES AGRÁRIAS E AMBIENTAIS	-	01	-
SEMINÁRIO ESPECIAL: SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES	-	01	-
SEMINÁRIO TEMÁTICO	02	-	-
SERVIÇO SOCIAL E PROCESSO DO TRABALHO	01	03	-
SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO SOCIAL	03	-	-
SERVIÇO SOCIAL JURÍDICO	-	01	-
SISTEMA DE INFORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL	-	01	-
SOCIOLOGIA (SS)	01	01	-
TEORIA POLÍTICA (SS)	01	-	-
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC / ELABORAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA	02	01	01
TRABALHO E CONTEMPORANEIDADE	-	-	01
TRABALHO E RELAÇÕES SOCIAIS (SS)	01	-	-
TOTAL	36	42	46

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

A sistematização das disciplinas obrigatórias ofertadas pelas três Instituições de Ensino Superior (UFMA, UNICEUMA e UNIASSELVI) permite apreender as diretrizes curriculares que orientam a formação profissional no estado do Maranhão. Ao todo, foram identificadas 82 disciplinas obrigatórias distintas nos Projetos Pedagógicos analisados, com variações significativas em número, conteúdo e orientação teórico-metodológica.

Um aspecto particularmente alarmante que emerge da análise da Tabela 08 diz respeito à expressiva quantidade de disciplinas obrigatórias ofertadas pela UNIASSELVI que, embora numericamente superior às demais IES (46 no total), revela uma orientação formativa profundamente alinhada à lógica da empregabilidade, da flexibilização e da pedagogia por competências.

Disciplinas como Empreendedorismo Criativo, Administração de Conflitos e Inteligência Emocional, Indústria, Transformação Digital e Inovação, Fundamentos da Vida Profissional e O Mercado Profissional do Assistente Social exemplificam essa tendência de captura da formação pela lógica neoliberal e expressa uma formação pragmática, voltada à funcionalidade imediata do profissional frente às requisições institucionais.

Como alertam Montañó e Guerra (2024), esse padrão de resposta “operativo-instrumental” confunde eficácia com competência e neutraliza o caráter político da prática profissional, reproduzindo valores liberal-burgueses que responsabilizam o indivíduo por seu sucesso ou fracasso. A racionalidade predominante nesse modelo não distingue as finalidades sociais das ações nem os interesses em disputa, reproduzindo uma imagem da profissão como prática da ajuda, do cuidado ou da escuta, o que reatualiza a confusão entre vocação e profissão, traço denunciado pelos próprios autores como expressão da ideologia do senso comum e da naturalização da profissão.

Esse conjunto expressa, por um lado, a flexibilização permitida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social (MEC, 2002), especialmente no que se refere à distribuição dos conteúdos, à organização modular e à autonomia das instituições de ensino; e, por outro, revela a pluralidade de concepções sobre os Fundamentos do Serviço Social que orientam os projetos formativos em cada IES.

É importante destacar que tal flexibilização, embora preveja certa liberdade pedagógica, não deve anular a função política do currículo na consolidação de um projeto profissional crítico, ancorado na tradição teórico-metodológica consolidada a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação do Código de Ética Profissional (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

Conforme assinalado na seção anterior, as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, aprovadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996) representaram uma ruptura com a concepção da profissão predominante até 1980 e assinalaram uma formação profissional comprometida com seu o Projeto Ético-Político.

Tais Diretrizes se encontram estruturadas a partir de núcleos temáticos que articulam um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias à qualificação profissional da(o) assistente social na contemporaneidade.

A análise da grade curricular obrigatória das três Instituições de Ensino Superior (IES) - UFMA, UNICEUMA e UNIASSELVI - permite avaliar em que medida os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dialogam com os Núcleos de Fundamentação preconizados pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Essa estrutura curricular, consolidada nas Diretrizes Curriculares de 1996, compreende três núcleos: (1) Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social; (2) Fundamentos da Formação Socio-histórica da Sociedade Brasileira; e (3) Fundamentos do Trabalho Profissional.

1. Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social

Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. (ABEPSS, 1996).

Em relação aos objetivos propostos por este núcleo, como apontado pela ABEPSS (1996, p. 10):

Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico.

Iamamoto (2008), afirma ser necessário ao assistente social o domínio de um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos, para conhecer e decifrar o ser social e a vida em sociedade. Para tal, faz-se necessária a compreensão e análise da emergência da sociedade burguesa moderna, do Estado, das classes sociais, dentre outros.

Ainda segundo ABEPSS (1996) este neste núcleo:

O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como praxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação

Iamamoto (2008) ressalta que essa proposta curricular passou a apreender a “prática profissional” como trabalho e o exercício profissional inscrito em processos de trabalho. Para a autora, essa mudança – de prática para trabalho – significa mais que uma mudança de nomenclatura, mas uma mudança de concepção. Implica considerar a agora profissão de Serviço Social enquanto vinculada a uma trama social, que cria a necessidade da atuação do assistente social e condiciona seus efeitos perante a sociedade

A UFMA é a instituição que mais densamente contempla esse núcleo, com disciplinas como Filosofia, Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Metodologia nas Ciências Sociais e Serviço Social, além de três componentes específicos de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social.

Limitamo-nos aqui a analisar, com base nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o “lugar” da matéria de FHTM nos Projetos Pedagógicos por meio de aspectos como nomenclatura, carga horária, período e conteúdo das ementas das disciplinas de FHTM dessas IES.

Na UFMA, o ensino dos FHTM está estruturado em três disciplinas obrigatórias com 60 horas cada, o que totaliza 180 horas. O percurso formativo se inicia com o estudo dos paradigmas filosóficos e da ideologia, avança para o debate metodológico e as matrizes teóricas da profissão, e culmina com a análise crítica da prática profissional no contexto do neoliberalismo. As bibliografias incluem autores clássicos da tradição marxista (Marx, Engels, Kosik), da filosofia crítica (Konder, Chauí, Löwy), bem como referências centrais da profissão (Iamamoto, Martinelli, Marina Abreu, Ozanira Silva). A organização curricular, articulada à totalidade social, valoriza a formação ontológica, crítica e dialética, reafirmando a direção do projeto ético-político da profissão (UFMA, PPC, 2016).

A UNICEUMA apresenta três disciplinas específicas de Fundamentos, além de componentes como Filosofia, Antropologia, Psicologia, Economia, Ciência Política e Pesquisa. A sequência “Da origem à institucionalização”, “Reconceituação e atualização” e “Perfis pedagógicos da intervenção” sinaliza uma tentativa de historicizar o Serviço Social e dialogar com sua pluralidade teórica. Cada disciplina com carga horária de 60 horas, perfazendo um total de 180 horas. No entanto, a mescla entre autores referenciais da profissão (Netto, Iamamoto, Martinelli, dentre outros) e materiais oriundos do mercado editorial privado, como os da InterSaberes,

revela uma tensão existente entre a formação crítica e a adaptação pragmática ao mercado. (UNICEUMA, PPC, 2018).

Esse hibridismo teórico, incorre no não raro desprovido de mediações críticas, reproduz traços do ecletismo criticado por Netto (2006), na medida em que dilui a perspectiva de totalidade e favorece a adoção de uma racionalidade conciliatória com a ordem dominante, o que ao meu ver, reduz a capacidade emancipatória da formação profissional e reforça os limites do modelo pluralista despolitizado.

Já a UNIASSELVI em relação a este núcleo chama atenção por apresentar em sua grade curricular, conforme apresentado na tabela 08, um único componente de Fundamentos, ofertado na modalidade EaD, com 80 horas teóricas e uma ementa generalista que abrange desde as origens do Serviço Social até sua regulamentação legal. A bibliografia é composta por livros didáticos institucionais e *e-books* de plataformas educacionais como SAGAH e InterSaberes, o que compromete a pluralidade crítica e revela a padronização do conhecimento.

Além disso, o núcleo é diluído em conteúdos que priorizam habilidades instrumentais e comportamentais, como “Empreendedorismo Criativo” e “Administração de Conflitos e Inteligência Emocional”. Essa orientação formativa expressa o avanço da racionalidade neoliberal e do fetichismo da competência, como analisado por autores como Harvey (2008), Jameson (1996) e Lyotard (1998), ao transformar a formação em uma soma de competências flexíveis, descartando o conhecimento crítico e a historicidade dos processos sociais. Trata-se de uma “instrumentalidade” esvaziada de seu conteúdo ético-político, que compromete a apreensão do Serviço Social como mediação crítica da realidade social (Iamamoto, 2008).

Nesse sentido é importante frisar que para ABEPSS (1996):

O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica a priori ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos.

Desse modo, os núcleos de fundamentação presentes na estrutura curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares se articulam, conforme aponta Santos (2018),

como diferentes níveis de abstração do exercício profissional, os quais orientam uma formação que deve ser composta por distintas matérias, representando áreas do conhecimento. Essas matérias, por sua vez, são organizadas pedagogicamente em diversos componentes curriculares. Embora cada componente se relacione com formas distintas de conhecimento, teórico, procedimental, ético e político, todos devem preservar a lógica dos núcleos, ou seja, abordar os diferentes níveis de abstração, ora enfatizando um, ora outro.

Em síntese, a racionalidade das diretrizes se estrutura na relação entre núcleos, áreas de conhecimento e matérias, que se expressam nos componentes curriculares. É a partir da articulação desses três núcleos que se torna possível compreender os Fundamentos do Serviço Social, pois, como destaca Santos (2018, p. 12-13), “a lógica dos núcleos ancora a concepção de Fundamentos do Serviço Social”.

2. Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira

Esse núcleo busca compreender a particularidade histórica da formação social brasileira em sua constituição política, econômica, social e cultural. Envolve o estudo da formação do Estado, das classes sociais, dos movimentos sociais e das políticas públicas, incluindo as dimensões étnico-raciais e de gênero.

Conforme ABEPSS (1996p. 11)

Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc.

Portanto, esse núcleo, remete à compreensão da sociedade brasileira, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento, abrangendo as relações entre Estado e sociedade, os projetos políticos em debate, as políticas sociais, os movimentos da sociedade civil, dentre outros, que permitam a apreensão da produção e reprodução da questão social e suas expressões assumidas nessa sociedade (Iamamoto, 2008).

A centralidade da questão social no Serviço Social ganhou destaque a partir da década de 1980, consolidando-se como elemento fundante da profissão e referência

estruturante para os currículos de formação. Trata-se de uma dimensão histórica vinculada ao desenvolvimento do capitalismo e às desigualdades por ele geradas.

Como afirmam Netto (2006) e Iamamoto e Carvalho (2006), a questão social expressa a contradição entre capital e trabalho, manifestando-se nas condições de vida da classe trabalhadora e exigindo respostas para além da caridade ou repressão, o que confere densidade e especificidade à intervenção profissional.

Essa concepção implica reconhecer que a atuação do/a assistente social não se dá no plano das individualidades isoladas, mas nas expressões concretas das desigualdades sociais, que afetam cotidianamente sujeitos e coletividades. Portanto, compreender a questão social como objeto da profissão é fundamental para orientar a formação, devendo esta fornecer instrumentos teóricos e analíticos que possibilitem apreender sua gênese e suas múltiplas expressões nos distintos campos de atuação.

A estrutura curricular deve, assim, estar organizada de modo a garantir que a leitura crítica da realidade social, especialmente das expressões da questão social, seja o eixo que articule os conteúdos e componentes da formação. Não se trata apenas de incluir disciplinas específicas, mas de assegurar que todo o processo formativo contribua para consolidar um perfil profissional comprometido com a compreensão crítica da realidade e com a intervenção qualificada nas contradições sociais.

Por isso, ainda que seja necessário conhecer os diferentes espaços sócio-ocupacionais e políticas públicas, a prioridade da formação deve ser o preparo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para o enfrentamento das expressões da questão social, fundamento que justifica a existência do Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho.

Logo, nosso objeto não são os sujeitos ou suas relações, mas o conjunto de desigualdades que rebatem no seu modo e condição de vida, que rebatem nas suas relações e as formas de resistência a esses processos por eles utilizadas sejam estratégias singulares ou construídas coletivamente, como, por exemplo, as políticas públicas. Essas desigualdades e resistências assumem características diversas em campos distintos, em termos de necessidade/demandas e respostas, por essa razão é tão importante mediarmos o trato da questão social que particulariza essa profissão nos mais diversos campos e junto as demais áreas que partilham conosco a inserção em processos comuns de trabalho. Mas também é importante reconhecermos sua gênese comum, muitas vezes subsumida em aspectos subjetivos, simbólicos ou fragmentados, em razão do processo de alienação que mascara o real, o que é característico do modo de produção capitalista" (Prates *et al.*, 2012, p. 186).

É elementar que, durante o processo formativo da graduação e durante toda a vida profissional, em capacitação permanente, o profissional busque aprofundamento acerca dos mais variados espaços sócio-ocupacionais e/ou políticas sociais, no entanto, a formação deve priorizar instrumentalizar, capacitar para o trato da questão social, o que é justificado na sua centralidade e eixo estruturante do currículo.

Neste sentido, a UFMA trata de forma expressiva esses conteúdos, com disciplinas como *Formação Sócio-Histórica do Brasil e Serviço Social*, *Movimentos Sociais e Serviço Social*, *Relações de Gênero e Serviço Social*, *Relações Étnico-Raciais no Brasil e o Serviço Social* e *Educação Popular e Serviço Social*. Também oferece três disciplinas sobre *Questão Social e o Serviço Social*, abordando as múltiplas expressões da questão social no capitalismo.

A UNICEUMA contempla o núcleo, com disciplinas como *Questão Social no Brasil e Expressões Territoriais*, *Estado, Sociedade e Movimentos Sociais*, *Direito, Cidadania e Legislação Social* e *Seminários Especiais*.

Na UNIASSELVI, é apresentada a disciplina de *Questão Social e Serviço Social*, *Direitos Humanos e Cidadania* e *Política Social*, no entanto o currículo é marcadamente pragmático, com foco na territorialização das políticas e na governança institucional.

Tabela 09 - Disciplinas Relacionadas à Questão Social

Critério	IES 1	IES 2	IES 3
Disciplinas Específicas sobre a Questão Social	<i>Serviço Social e Questão Social I, II e III</i>	<i>Questão Social e Serviço Social no Capitalismo, Questão Social no Brasil e Expressões Territoriais</i>	<i>Questão Social e Serviço Social, Direitos Humanos e Cidadania</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) estrutura o ensino da Questão Social em três disciplinas obrigatórias e sequenciais, com carga horária total de 180 horas. O conteúdo programático enfatiza a historicidade da questão social, suas determinações de classe, gênero, etnia e território, bem como as formas de enfrentamento pelo Estado e pela sociedade civil. A bibliografia básica incorpora clássicos do pensamento crítico, como Marx, Engels, Lênin, Galeano e Cerqueira, Gorender, Caio Prado, José de Souza Martins, Lefbvre, Harvey, Maricato, Rolnik, além de outros autores locais e regionais. Essa organização curricular evidencia o

compromisso com uma formação crítica, histórica e socialmente referenciada, que articula a questão social às múltiplas determinações da vida social e à totalidade da formação profissional. (PPC UFMA, 2016)

Na UNICEUMA, embora a carga horária das disciplinas específicas não seja discriminada no documento analisado, observa-se uma abordagem dividida em duas disciplinas: “Questão Social” e “Questão Social no Brasil e Expressões Territoriais”. A primeira trata dos fundamentos históricos e teóricos da questão social no capitalismo e sua relação com o trabalho profissional; a segunda incorpora um olhar regionalizado, enfatizando as expressões da questão social no Norte e Nordeste, especialmente no Maranhão. A bibliografia básica articula autores clássicos e contemporâneos da tradição crítica (IAMAMOTO, CASTEL, CARNEIRO), mas também inclui referências voltadas ao multiculturalismo e à diversidade. Nota-se um esforço de atualização temática, com destaque para recortes territoriais e identitários, embora a ementa seja mais descritiva e com menor densidade crítica do ponto de vista metodológico e ontológico. (PPC UNICEUMA, 2018)

A proposta da UNIASSELVI, por sua vez, apresenta uma abordagem mais generalista e, em certa medida, despolitizada. A disciplina “Questão Social e o Serviço Social no Capitalismo” dispõe de 80 horas teóricas, com foco na historicidade da questão social, suas múltiplas expressões e na atuação profissional. No entanto, a bibliografia básica é composta majoritariamente por material didático institucional e obras de introdução, com destaque para autores como Pastorini e Montibeller. Embora inclua textos de Iamamoto e referências ao debate teórico, há uma prevalência de abordagens pragmáticas, voltadas à compreensão operacional da questão social. A estrutura curricular e o acervo bibliográfico refletem os limites da formação ofertada na modalidade EaD, com conteúdos aligeirados e pouco ancorados na crítica marxista da totalidade (PPC UNIASSELVI, 2019).

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS conferem centralidade à compreensão crítica da formação sócio-histórica da sociedade brasileira como base para a constituição do Serviço Social enquanto profissão comprometida com a leitura das expressões da questão social e com a intervenção nas contradições estruturais do capitalismo dependente.

O Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira, nesse sentido, ocupa um papel estratégico na formação, pois busca apreender os processos históricos, econômicos, políticos e culturais que moldam a

realidade nacional, incluindo os movimentos sociais, o papel do Estado e as políticas públicas, bem como as desigualdades étnico-raciais e de gênero.

O aprofundamento teórico-metodológico deste núcleo é fundamental para que o futuro profissional não apenas reconheça as múltiplas expressões da questão social, mas também compreenda suas determinações estruturais e as formas sociais de resistência, permitindo uma intervenção crítica e eticamente orientada.

A análise das matrizes curriculares das três instituições evidencia diferentes formas de operacionalização dos conteúdos que compõem este núcleo. Enquanto algumas estruturam disciplinas específicas que abordam de forma sequencial e aprofundada os fundamentos da formação social brasileira e da questão social, outras organizam os conteúdos em eixos temáticos mais amplos ou de caráter interdisciplinar.

Em todos os casos, a presença de disciplinas voltadas à historicidade da sociedade brasileira e à questão social expressa a tentativa de responder às diretrizes da ABEPSS, ainda que com enfoques, densidades teóricas e referências bibliográficas distintas. Esse cenário aponta para a importância de se manter atenção constante à articulação entre teoria crítica, análise da realidade e fundamentos ontológicos da profissão, a fim de evitar leituras fragmentadas ou despolitizadas dos fenômenos sociais, contribuindo para a consolidação de uma formação profissional socialmente referenciada.

3. Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional

O conteúdo deste núcleo está ancorado na compreensão do Serviço Social como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho na sociedade capitalista, configurando-se como trabalho especializado voltado à intervenção nas expressões da questão social. Parte-se de uma concepção de profissão determinada historicamente, cujas demandas, possibilidades e limites de intervenção são atravessados pelas contradições do modo de produção capitalista.

Para que o/a assistente social possa desenvolver uma atuação crítica e comprometida com os princípios do projeto ético-político profissional, é imprescindível a articulação entre competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas. Essas competências são fundamentais não apenas para apreender os projetos societários em disputa e suas vinculações de classe, mas também para compreender a profissão como uma mediação histórica e cultural. Nesse sentido, os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos constituem-se como pilares para a

formação de uma consciência crítica sobre o exercício profissional e sua inserção na totalidade social (ABEPSS, 1996).

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional é robustamente estruturado, compondo-se de 15 disciplinas e uma carga horária expressiva de 1.485 horas, sendo 720h destinadas exclusivamente ao estágio supervisionado, o que revela o esforço institucional de integrar teoria e prática numa perspectiva unitária. Dentre os componentes curriculares, destacam-se: Serviço Social e Processos de Trabalho, Administração e Supervisão em Serviço Social, Educação Popular e Serviço Social, Planejamento Social, bem como as três disciplinas de Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos (I, II e III), e Ética Profissional em Serviço Social. A presença das Oficinas de Processos e Instrumentos Pedagógicos I e II (30h cada) e da dupla de disciplinas de Pesquisa em Serviço Social I e II reforça a preocupação com a formação de competências técnico-operativas aliadas ao rigor teórico-crítico.

A disciplina “Serviço Social e Processos de Trabalho” (60h) apresenta uma estrutura teórica ancorada no materialismo histórico-dialético. Sua ementa contempla as três dimensões constitutivas da prática profissional — teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa —, enfatizando a construção de estratégias de intervenção diante das expressões da questão social. A bibliografia básica inclui autoras e autores centrais à tradição crítica, como Yolanda Guerra, Ivanete Boschetti, José Paulo Netto, Jane Prates e Maria Lúcia Martinelli, revelando o compromisso com uma formação voltada à análise das condições objetivas do exercício profissional e à inserção nos projetos societários em disputa (UFMA, PPC, 2016).

Na UNICEUMA, os “Processos do Trabalho em Serviço Social” são fragmentados em três componentes com enfoques específicos: a inserção do Serviço Social no trabalho coletivo; a atuação nas políticas públicas; e a intervenção em organizações privadas e do terceiro setor. A bibliografia mescla autoras e autores críticos — como Iamamoto, Ana Elizabete Mota, Paulo Netto e Carlos Montañó — com obras de editoras comerciais e materiais produzidos por sistemas privados de ensino, como a InterSaberes. Essa composição indica certo tensionamento entre uma perspectiva teórica crítica e abordagens mais adaptadas à lógica mercantil do ensino superior privado (UNICEUMA, PPC, 2018).

Já na UNIASSELVI, a disciplina “Instrumentos e Processos de Trabalho do Serviço Social” (80h, EaD) apresenta forte orientação técnico-operativa. A

centralidade recai sobre instrumentos de intervenção, como parecer social, visita domiciliar, estudo socioeconômico e laudos. Apesar de menções pontuais à dimensão ético-política, a abordagem é descolada da totalidade social e das mediações histórico-estruturais, priorizando procedimentos e habilidades técnicas. A bibliografia é formada predominantemente por materiais didáticos da própria instituição e e-books de plataformas privadas como SAGAH e Platos, o que limita o acesso dos estudantes à produção crítica do Serviço Social brasileiro. O viés pragmatista e tecnicista é marcante, revelando um modelo de formação voltado à adaptação instrumental e despolitizada ao mercado de trabalho, em detrimento da crítica social e da formação ampliada (UNIASSELVI, PPC, 2019).

Tabela 10 - Disciplinas de Ética

	IES 1	IES 2	IES 3
Disciplinas de Ética	<i>Ética Profissional em Serviço Social</i>	<i>Ética Geral e do Trabalho Social, Fundamentos Teóricos e Éticos da Pesquisa</i>	<i>Ética Geral e do Trabalho Social, Código de Ética e Relações Humanas</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ética profissional é um pilar fundamental da formação da/o assistente social e está presente em todas as instituições analisadas. A UFMA trabalha a ética dentro do núcleo do trabalho profissional, oferecendo a disciplina *Ética Profissional em Serviço Social*, com foco no Código de Ética e na atuação profissional.

A UNICEUMA tem uma abordagem mais ampla, incorporando *Ética Geral e do Trabalho Social e Fundamentos Teóricos e Éticos da Pesquisa*, o que permite uma reflexão mais aprofundada sobre a dimensão ética no exercício da profissão. A UNIASSELVI adota um modelo semelhante, conectando a ética com relações sociais e direitos humanos.

Na UFMA) a disciplina “*Ética Profissional em Serviço Social*” (60h) trabalha os fundamentos filosóficos e sócio históricos, ancorando-se em uma abordagem ontológica da ética, conforme a tradição marxiana e autores como Agnes Heller, Adolfo Sánchez Vázquez, Gramsci e Lukács. O enfoque dado à construção do ethos profissional inclui debates sobre os dilemas ético-políticos, o papel dos Conselhos de Fiscalização e a função social da profissão. A bibliografia é robusta e orientada por

autoras fundamentais como Maria Lúcia Barroco, consolidando um tratamento crítico da ética como mediação essencial no exercício profissional (UFMA, PPC, 2016).

Na UNICEUMA, a disciplina de ética mantém uma estrutura teórica consistente, com foco nos fundamentos ontológico-sociais e nos rebatimentos da ética na “*prática profissional*”. O conteúdo contempla o debate teórico-filosófico, o histórico dos Códigos de Ética no Brasil e a discussão sobre sigilo e responsabilidade profissional. A bibliografia baseia-se fortemente na obra de Barroco, complementada por textos de autores como Bonetti, Yamamoto e até Spinoza, evidenciando um esforço de ampliar o debate filosófico. (UNICEUMA, PPC, 2018).

Na UNIASSELVI, a disciplina “Ética Geral e do Trabalho Social” (80h, EaD) apresenta um viés mais normativo e instrumental, focando em conceitos gerais de ética, moral e cidadania. A bibliografia principal é composta majoritariamente por materiais didáticos próprios da instituição e obras virtuais de plataformas como SAGAH e Platos, com poucas referências à produção crítica consolidada do Serviço Social brasileiro. A formação ética, nesse contexto, tende à superficialidade e à despolitização, o que pode comprometer o desenvolvimento de uma consciência crítica articulada ao projeto profissional (UNIASSELVI, PPC, 2019).

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS conferem centralidade à Ética no processo formativo, destacando seu caráter transversal em todo o percurso curricular. Ainda que permaneça prevista como componente específico na matriz, sua presença se estende para além do recorte disciplinar, perpassando todos os momentos da formação. Como observa Cardoso (2017), os elementos ético-políticos estão presentes tanto no núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social quanto no núcleo relativo aos fundamentos do trabalho profissional, o que evidencia uma proposta de transversalidade da ética na formação profissional da/o assistente social.

Essa transversalidade, segundo a autora, está ancorada numa concepção ontológica do ser social e na construção de um ethos profissional crítico, articulado à realidade concreta e comprometido com a responsabilidade ética e política da intervenção profissional. Tal perspectiva reafirma a centralidade da ética na formação, revelando seu vínculo com um projeto profissional assentado em princípios emancipatórios e em uma direção teórico-política crítica.

Dessa forma, a estruturação curricular do curso deve possibilitar que os conteúdos dos três Núcleos de Fundamentação — teórico-metodológico, histórico-

crítico e técnico-operativo — sejam integrados por meio de uma proposta pedagógica que supere a fragmentação do conhecimento. A articulação entre os componentes curriculares deve, portanto, favorecer mediações efetivas entre teoria e prática, compreendidas não como uma dicotomia, mas como um movimento dialético constitutivo da formação e da ação profissional.

Tabela 11 - Estrutura e Carga Horária do Estágio

	IES 1	IES 2	IES 3
Carga Horária Total	720 horas	450 horas	450 horas

Fonte: Elaborado pelo autor, PPCs.

O estágio curricular no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) estrutura-se a partir de uma concepção sólida e crítica, alinhada às Diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e aos fundamentos do projeto ético-político da profissão. Conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o estágio é definido como um "momento privilegiado de vivência e reflexão sobre a realidade", articulando as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas. Essa perspectiva reforça a importância da mediação entre teoria e prática, da formação crítica e da intervenção qualificada sobre as expressões da questão social, elementos essenciais para o exercício profissional comprometido com a transformação social.

Um dos aspectos centrais do estágio na UFMA é sua relação orgânica com os eixos curriculares, garantindo que a formação não se fragmente em disciplinas estanques, mas mantenha uma abordagem totalizante da realidade. Essa organicidade assegura que o estágio não seja reduzido a uma mera atividade técnica, mas se constitua como um espaço de reflexão crítica e intervenção fundamentada. Além disso, a inserção dos estudantes em diferentes contextos – urbanos e rurais, públicos e privados – possibilita uma leitura mais ampla e complexa das desigualdades sociais, contribuindo para uma atuação profissional contextualizada e politicamente orientada.

A carga horária de 720 horas, concentrada nos dois últimos períodos do curso (7º e 8º), também merece destaque, pois permite um processo de amadurecimento teórico-prático, essencial para a consolidação de uma intervenção profissional qualificada.

Aa UFMA reafirma a centralidade do estágio como prática sociopedagógica vinculada a uma práxis transformadora, posicionamento que dialoga diretamente com Montañó e Guerra (2024). Estes autores argumentam que a formação profissional deve superar a dissociação entre teoria e prática, produto da razão instrumental e da lógica do adestramento técnico.

Nesse sentido, o modelo adotado pela UFMA representa um avanço na consolidação de um ensino que não apenas instrumentaliza, mas também politiza, formando assistentes sociais capazes de intervir criticamente na realidade.

Em síntese, a proposta de estágio da UFMA demonstra um compromisso inequívoco com uma formação profissional alinhada aos princípios do Serviço Social crítico, combinando rigor teórico, engajamento ético-político e capacidade de intervenção. Essa perspectiva não apenas atende às exigências legais e acadêmicas, mas também fortalece o projeto profissional comprometido com a superação das injustiças sociais.

No PPC do curso de Serviço Social da UNICEUMA apresenta uma carga horária semelhante, totalizando 450 horas, distribuídas entre o sétimo e o oitavo períodos, com 200 horas dedicadas ao primeiro e 250 horas ao segundo. A disciplina responsável pelo estágio é denominada “Estágio Supervisionado – Reconhecimento Institucional” e tem como foco principal a inserção do aluno no espaço institucional, buscando reconhecer e caracterizar o exercício profissional e o funcionamento das instituições que servem como campo de estágio.

A disciplina enfatiza a elaboração do plano de estágio, a sistematização da prática, oficinas e supervisão, articulando a dimensão investigativa e interventiva da profissão para operacionalizar as atividades do campo de estágio. Sob supervisão técnica e docente, o aluno é orientado a elaborar o relatório de estágio, consolidando as aprendizagens e reflexões advindas da prática.

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social da UNIASSELVI apresenta uma carga horária total de 460 horas, distribuídas a partir do quinto módulo do curso. Esta prática está organizada em três fases distintas, que incluem a inserção e análise da realidade institucional, o levantamento de demandas e elaboração do projeto de intervenção, e, por fim, a aplicação e avaliação do projeto de intervenção.

Além disso, o estágio na UNIASSELVI prevê a elaboração de diversos documentos, como plano de estágio, relatórios, diário de campo e projetos de intervenção, integrando ainda o estágio ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esta organização está alinhada às legislações específicas que regulam o estágio, como a Lei nº 11.788/2008, as resoluções do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidando um perfil de egresso com competências técnico-profissionais e consciência ética e política.

Diferentemente do PPC da UNIASSELVI, o CEUMA não explicita uma divisão sequencial de etapas no estágio nem a articulação direta com o TCC, concentrando-se mais na caracterização institucional e na supervisão da prática profissional.

Ambos os PPCs evidenciam a importância do estágio supervisionado como espaço fundamental para a formação prática do estudante de Serviço Social, porém apresentam diferenças significativas em sua organização e enfoque.

Enquanto o PPC da UNIASSELVI estrutura o estágio em fases claramente definidas e integradas à pesquisa e intervenção social, o CEUMA apresenta uma abordagem que privilegia o reconhecimento institucional e a supervisão da prática em um formato mais concentrado. Essa diferença pode influenciar na profundidade da articulação entre teoria e prática vivenciada pelos estudantes, assim como na forma de desenvolvimento das competências profissionais.

Essas variações refletem concepções distintas sobre o papel do estágio na formação da/o assistente social e apontam para diferentes estratégias institucionais na implementação dessa etapa curricular essencial. Considerando a natureza política e interventiva do Serviço Social, a organização do estágio que promove a articulação integrada entre investigação, intervenção e reflexão crítica pode potencializar a formação de profissionais com maior capacidade analítica e atuação transformadora na sociedade.

Ao analisar os Fundamentos do Serviço Social presentes nas Diretrizes Curriculares, destaca-se que essa discussão não se dá no plano epistemológico abstrato, mas tem um conteúdo prático-crítico: “há que se traduzir nos vínculos, nas relações, nas lutas com os conjuntos dos movimentos sociais, das classes, dos segmentos da classe trabalhadora” (Batistoni, 2017). Ou seja, os Fundamentos implicam um compromisso político e ético da profissão com as lutas sociais e a transformação da realidade.

Para Teixeira (2019), os Fundamentos do Serviço Social correspondem à unidade articulada dos Núcleos de Fundamentação, a qual tem particularidades específicas na formação e no trabalho profissional. Essa unidade articulada representa o ponto de chegada ao final da formação do assistente social, e,

inversamente, o ponto de partida para o exercício profissional, que deve ser orientado pela lógica crítico-dialética. Dessa forma, todo trabalho cotidiano do/a assistente social deve estar peneira do percurso metodológico e do arsenal de categorias que sustentam as Diretrizes Curriculares.

Os três Núcleos de Fundamentação congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do/a assistente social, configurando-se como eixos articuladores da formação profissional. Estes desdobram-se em áreas de conhecimento, que se materializam pedagogicamente por meio dos componentes curriculares, rompendo com uma visão formalista e fragmentada do currículo. A articulação teoria-prática deve permear toda a formação, integrando ensino, pesquisa e extensão.

Importante destacar que os Núcleos de Fundamentação não devem ser tratados como conjuntos autônomos ou subsequentes, mas sim como níveis diferenciados e indissociáveis de apreensão da realidade social e profissional, os quais subsidiam a intervenção do Serviço Social (Santos, 2018). Estes níveis distintos de abstração orientam uma formação que envolve diferentes tipos de matérias, expressando as áreas de conhecimento, que se distribuem em componentes curriculares variados, tais como disciplinas, oficinas, laboratórios, estágio supervisionado, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em síntese, a lógica das Diretrizes Curriculares pode ser compreendida na sequência: núcleos – áreas de conhecimento – matérias – componentes curriculares, onde a concepção de Fundamentos do Serviço Social está ancorada na articulação desses três núcleos (Santos, 2018).

À luz das diretrizes da ABEPSS, a UFMA é a instituição que assegura a concepção crítica de formação profissional, apresentando em seu PPC o tratamento dos três núcleos fundamentais como unidade. A UNICEUMA apresenta um projeto pedagógico com elementos críticos, convivendo com tendências impostas pela lógica adotada pelas instituições privadas, que sem dúvida, incidem diretamente sobre o “produto” ofertados. A UNIASSELVI expressa, de modo mais evidente, a influência das diretrizes do MEC de 2002 e do modelo de ensino por competências, com forte apelo à empregabilidade, o que enfraquece os fundamentos ontológicos e a apreensão crítica da realidade.

Essa constatação reafirma o alerta de Goin (2019, p. 10): "Apenas o esforço nesse que se denomina de ponto cêntrico possibilita ultrapassar a barreira da abordagem mecanicista, idealista, estruturalista e determinista e adentrar no campo fecundo da abordagem dialética"

Essa conjuntura reforça os desafios postos pela ofensiva ultraneoliberal contra a educação superior. Como aponta Antunes (2018), a nova morfologia do trabalho tem intensificado a precarização das relações laborais, levando as/os assistentes sociais a enfrentarem condições cada vez mais instáveis de empregabilidade. No âmbito acadêmico, esse fenômeno se manifesta na mercantilização da formação e na tendência à substituição de um ensino crítico por um ensino voltado à aquisição de habilidades para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

A análise dos documentos revela que a formação profissional está sendo impactada pela ofensiva ultraneoliberal contra a educação superior. Isso se reflete de diferentes maneiras nas três instituições:

- UFMA resiste a essa ofensiva, reforçando uma formação crítica e politizada. "A formação não pode estar desvinculada da realidade social e das lutas da classe trabalhadora" (UFMA, 2016, p. 32).
- UNICEUMA articula teoria crítica e aplicação no mercado. "O ensino deve preparar o profissional tanto para a análise crítica da realidade quanto para sua inserção no mercado de trabalho" (CEUMA, 2018, p. 27).
- UNIASSELVI reflete diretamente a influência neoliberal, enfatizando competências individuais e gestão técnica. "A aprendizagem baseada em competências é o diferencial do curso, preparando os estudantes para desafios práticos e objetivos" (UNIASSELVI, 2019, p. 18).

Isso demonstra que, diante da ofensiva ultraneoliberal, a formação profissional no estado enfrenta desafios diversos. Fortalecer espaços de resistência e manter a centralidade da questão social no ensino são estratégias essenciais para preservar o compromisso ético-político da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou os impactos das políticas ultraneoliberais na formação profissional em Serviço Social no Maranhão, analisando como a mercantilização da educação tem fragilizado os fundamentos históricos, teórico-metodológicos e ético-políticos da profissão. A partir do materialismo histórico-dialético, compreendemos que o avanço das contrarreformas educacionais não é um fenômeno isolado, mas sim parte de um movimento estrutural do capitalismo contemporâneo, no qual a educação superior passa a ser tratada como mercadoria e não como um direito social.

A pesquisa evidenciou que a privatização do ensino, a expansão acelerada da Educação a Distância (EaD) e a flexibilização curricular comprometem a formação crítica dos (as) assistentes sociais. A análise documental revelou que, nas Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas, há uma progressiva substituição de disciplinas fundamentais por conteúdos tecnicistas, orientados para as demandas imediatas do mercado. Esse processo resulta na despolitização da formação e na precarização do ensino, dificultando a construção de uma visão crítica e comprometida com a transformação social.

A lógica de privatização e financeirização da educação superior no Brasil tem se aprofundado, trazendo implicações preocupantes para a qualidade da formação acadêmica e o compromisso social das instituições de ensino. As universidades, inseridas em uma lógica mercantil, priorizam estratégias de maximização de lucros em detrimento da construção de um ensino crítico e emancipatório. Esse cenário se agrava com a tendência de fechamento de cursos presenciais nas instituições privadas, que veem no Ensino a Distância (EaD) uma alternativa financeiramente mais vantajosa, dado seu menor custo operacional e alta lucratividade. Essa priorização do EaD não leva em consideração as necessidades de formação aprofundada e a qualidade do ensino, mas apenas a lógica de mercado que rege essas instituições.

Esse modelo de mercantilização da educação ocorre em um contexto de mundialização ultraneoliberal, conforme apontado por Dardot e Laval (2016), onde o domínio das finanças se expande para todas as esferas da vida social. A crise de 2008 acentuou essa dinâmica, sendo seguida por um contexto político global no qual governos neofascistas emergiram em diversos países. Essas gestões, ao invés de garantirem políticas sociais e educacionais comprometidas com a qualidade e o

acesso à formação superior, fortaleceram políticas de desmonte do ensino público e estimularam a lógica da privatização e financeirização do setor.

A pandemia de Covid-19 aprofundou ainda mais esse cenário perverso. As medidas adotadas por esses governos negacionistas não apenas resultaram em verdadeiros genocídios populacionais, devido à recusa da ciência e à adoção de tratamentos ineficazes, mas também impactaram significativamente a educação superior. A crise sanitária foi utilizada como pretexto para acelerar o avanço do EaD, sob o argumento de ampliação do acesso ao ensino, quando, na realidade, trata-se de uma estratégia para reduzir custos e ampliar lucros. Esse movimento compromete a qualidade do ensino, especialmente em cursos que exigem formação prática e interação direta com a realidade social e profissional.

Além disso, a desvalorização da educação superior se expressa também na rejeição crescente a determinados cursos, especialmente aqueles em que a categoria profissional não possui piso salarial definido. Sem garantias de valorização no mercado de trabalho, muitos estudantes questionam o custo-benefício de investir em uma formação que não lhes assegura retorno financeiro. Esse fenômeno contribui para a diminuição do ingresso em cursos presenciais e intensifica o desmonte da educação superior de qualidade.

No entanto, o estudo também destacou a resistência de entidades representativas, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que atuam na defesa de um modelo formativo socialmente referenciado e comprometido com o projeto ético-político da profissão. Essas organizações têm desempenhado um papel crucial na luta contra a precarização da educação e na defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Dentre as tendências identificadas, destacam-se:

- Mercantilização da educação: A lógica privatizante avança, promovendo a expansão de cursos EaD e o rebaixamento dos critérios de qualidade, resultando na formação de assistentes sociais com uma visão fragmentada da realidade social.
- Flexibilização curricular: A diluição dos fundamentos do Serviço Social enfraquece sua base teórico-metodológica e distancia a formação dos princípios do projeto ético-político.
- Neoconservadorismo e pós-modernidade: Essas correntes teóricas

ganham espaço no ensino superior, promovendo a fragmentação das lutas sociais e despolitizando o debate crítico no Serviço Social.

O projeto em questão se insere em uma concepção mais ampla de sociedade, fundamentada na crítica à estruturação das classes sociais e à exploração do trabalho. Nesse contexto, sua formulação reflete o compromisso inegociável do Serviço Social brasileiro com as demandas da classe trabalhadora e a construção de uma realidade social mais equitativa. É essencial destacar que os/as assistentes sociais também fazem parte da classe trabalhadora e, diante dos ataques sistemáticos aos direitos historicamente conquistados, torna-se imprescindível ampliar esse debate.

A concepção de sociedade que orienta este projeto rejeita modelos idealizados e não compactua com as dinâmicas das relações sociais burguesas, caracterizadas pela apropriação e expropriação da riqueza produzida pelos trabalhadores. Sob essa perspectiva, o projeto ético-político do Serviço Social está fundamentado em princípios críticos e emancipatórios, exigindo dos profissionais um olhar atento para a sua própria condição de classe e para as contradições inerentes ao sistema capitalista.

Para que os/as assistentes sociais incorporem efetivamente esse projeto como norteador de suas práticas, é necessário que desenvolvam estratégias críticas, participando de disputas institucionais e promovendo tensionamentos que desafiem a estrutura vigente. Isso requer uma consciência de classe consolidada, que transcenda a alienação e o fetichismo impostos pelas relações de produção capitalistas. Reconhecer-se como trabalhador é apenas o primeiro passo de um processo mais amplo de questionamento e transformação da realidade social.

A busca pela superação do conservadorismo no Serviço Social trouxe para o campo acadêmico e profissional a compreensão de que a profissão está inserida no circuito do trabalho coletivo. Desde a década de 1980, a condição assalariada dos/as assistentes sociais tornou-se um eixo central das análises, evidenciando sua inserção na divisão técnica e social do trabalho. Assim como outros trabalhadores, os assistentes sociais dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, e essa realidade impõe desafios e limitações à sua autonomia profissional.

Contudo, há uma percepção limitada sobre as implicações dessa condição assalariada, o que gera um distanciamento da identidade de classe e dificulta a articulação coletiva da categoria. Esse fenômeno foi identificado por estudiosos do campo, como Raquel Raichelis (2011), que aponta a ausência do/a assistente social

no debate sobre a exploração da classe trabalhadora. Pesquisas mais recentes, como a de Mauricio (2019), reforçam essa perspectiva ao indicar a baixa adesão dos assistentes sociais a movimentos sindicais e greves, evidenciando uma desconexão entre sua atuação e sua inserção no mundo do trabalho.

Diante desse cenário, torna-se essencial aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento da consciência crítica. A consciência não surge de forma espontânea, mas é fruto das relações sociais concretas nas quais os indivíduos estão inseridos. A visão de mundo de um sujeito é construída a partir de suas experiências e influências sociais, podendo se transformar à medida que novas contradições emergem. Dessa forma, a consciência crítica se consolida quando o sujeito é capaz de interpretar a realidade além de suas experiências imediatas, compreendendo a estrutura social como um todo.

O processo de amadurecimento da consciência ocorre de maneira dialética, passando por momentos de avanços, retrocessos e estagnações. No primeiro estágio, o indivíduo identifica injustiças e contradições, mas ainda sob uma ótica fragmentada, sem vislumbrar alternativas de superação. No entanto, quando essa percepção se associa à coletividade, a consciência se eleva a um nível mais avançado, permitindo a construção de estratégias coletivas de enfrentamento e transformação.

No contexto do Serviço Social, essa transição implica reconhecer a condição de classe trabalhadora e, simultaneamente, projetar caminhos para sua superação. O reconhecimento da exploração não pode se limitar à indignação, mas deve impulsionar a ação crítica e propositiva. Nesse sentido, o/a assistente social não apenas identifica as limitações impostas pelo capitalismo, mas também se engaja na construção de alternativas que favoreçam a classe trabalhadora.

Para que essa prática se efetive, é fundamental que os assistentes sociais compreendam sua atividade como trabalho assalariado e se apropriem criticamente das implicações dessa realidade. A adesão ao projeto ético-político não pode ocorrer de forma abstrata ou idealizada, mas deve ser respaldada em um entendimento profundo das dinâmicas de exploração e das possibilidades de resistência.

Por fim, é importante enfatizar que apenas a transformação estrutural da sociedade pode eliminar as amarras do assalariamento e da exploração do trabalho. Nesse percurso, os assistentes sociais desempenham um papel estratégico ao adotar valores e princípios que transcendem os interesses do capital e contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e universalizada. O compromisso ético-

político da profissão deve se pautar na defesa dos direitos sociais e na promoção de uma consciência coletiva capaz de questionar e transformar a realidade vigente.

Diante desse cenário, algumas alternativas e estratégias podem ser adotadas para fortalecer a resistência e garantir uma formação profissional crítica e socialmente referenciada:

1. Fortalecimento da resistência institucional: As instituições que ainda sustentam uma perspectiva crítica devem reforçar a defesa da autonomia universitária e da qualidade da formação, combatendo a lógica mercantil no ensino. Para isso, é essencial fortalecer as diretrizes da ABEPSS e garantir a defesa de uma perspectiva crítica da formação.

2. Expansão da oferta do curso em universidades públicas: A ampliação de vagas no curso de Serviço Social em instituições públicas, como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), é essencial para garantir acesso a uma formação de qualidade e socialmente referenciada, combatendo a precarização do ensino privado e mercantilizado.

3. Aprofundamento teórico e produção de conhecimento: É fundamental garantir que o marxismo continue sendo um eixo estruturante da formação profissional, possibilitando uma leitura crítica da realidade social e fortalecendo a base teórica dos assistentes sociais.

4. Articulação política com movimentos sociais e entidades representativas: O diálogo entre academia e movimentos sociais é essencial para resistir às investidas neoliberais e garantir uma formação alinhada à luta pela emancipação humana. ABEPSS, CFESS e ENESSO devem seguir atuando na linha de frente dessas mobilizações.

5. Mobilização da categoria: Assistentes sociais, docentes e estudantes devem se engajar na luta contra a precarização do ensino e da profissão, promovendo debates, mobilizações e fortalecendo a organização política da categoria.

Considero que é importante reafirmar a necessidade de resistência às políticas ultraneoliberais e à mercantilização da educação, ressaltando que a defesa da universidade pública e da formação crítica no Serviço Social é um desafio coletivo. O avanço das políticas neoliberais não pode ser enfrentado de maneira isolada, sendo essencial o fortalecimento das entidades representativas da categoria, a mobilização dos profissionais e a articulação com movimentos sociais.

Por fim, sugere-se a continuidade dos estudos sobre os impactos dessas

políticas na formação em Serviço Social, bem como a ampliação do debate sobre estratégias de enfrentamento e resistência. O Serviço Social, historicamente vinculado às lutas sociais, deve permanecer atento aos desafios impostos pelo contexto atual e atuar na construção de um projeto societário que se oponha à lógica do capital e reafirme seu compromisso com a transformação social e a emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social: com base no currículo mínimo aprovado em assembléia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **As Diretrizes Curriculares e o projeto de Formação Profissional do Serviço Social**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 2 novembro 2023.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996)**. Rio de Janeiro, 1996.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares elaboradas pela equipe de especialistas de 1999**. Brasília, 1999.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Subsídios para o debate sobre a Reforma Universitária**. Caderno 2. Brasília: ANDES, 2004.

ANDRADE, R. F. C. de; CORRÊA, A. P. D.; GAMA, R. R. **Currículo em Serviço Social: construção e desafios contemporâneos**. Revista Relações Sociais - REVES, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://reves.ufv.br>. DOI: 10.18540/jrevesv1iss1pp0014-0024.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BALL, Stephen J. Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary. New York: Routledge, 2012.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político**. Serviço Social & Sociedade, n. 106, p. 205-218, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BATISTONI, Rosangela. O debate sobre os fundamentos do serviço social nas diretrizes curriculares do serviço social. In: **SEMINÁRIO NACIONAL FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL**, 2017, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2017.

BIN, Daniel. Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior. In: **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005.

BORÓN, Atilio. **Caracterizar o governo de Jair Bolsonaro como “fascista” é um erro grave**. Brasil de Fato, 2019.

BOSCHETTI, Iraci M. **Educação em Serviço Social: formação, crítica e práticas**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSCHETTI, Ivanete. **O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação**. Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 4, n. 8, p. 45-62, jul./dez. 2004.

BRANDÃO, Selma Maria de Oliveira. **Pesquisa na formação profissional em serviço social no Brasil em tempos de contrarreforma da educação superior: expressões particulares no Maranhão**. São Luís, 2013.

BRANDÃO, Selma Maria Silva de Oliveira. **Serviço social e questão social no Maranhão: resgate histórico do Trabalho junto ao Pescador Artesanal da Ilha de São Luís, no processo de formação profissional do Curso de Serviço Social da UFMA**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sistema e-MEC. **Instituições de ensino superior e cursos cadastrados**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRAZ, Marcelo. **30 anos de rearticulação do movimento estudantil em Serviço Social**. Temporalis, Brasília, ano 8, n. 16, p. 7-20, 2008.

BRAZ, Marcelo. **A hegemonia em xeque: Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 92, p. 45-62, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1996.

CARDOSO, Franci Gomes. **A ética na formação profissional do Serviço Social: contribuições das Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2017, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: CFESS, 2017. p. 45-60.

CARDOSO, Franci Gomes. **Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social:** tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes. *Temporalis*, ano VII, n. 14, p. 31-56, jul./dez. 2007.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves; TORRES, Andrea Almeida. Rupturas, desafios e luta por emancipação. In: SILVA, Maria Líduina de Oliveira (org.). **Serviço Social no Brasil:** história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

CARNOY, Martin. **Globalization and Educational Reform:** What Planners Need to Know. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 1999.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo:** auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013

CASTRO, Antonio Pedro; RODRIGUES, Maria do Mar. **O Processo de Bolonha e a transformação do ensino superior na América Latina.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 155-168, 2012.

CASTRO, Cláudio Moura. **Ensino de massa:** do artesanato à revolução industrial. In: CFESS (org.). *Código de ética do assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.* Brasil, 2006.

CASTRO, Marina Monteiro de; TOLEDO, Sabrina Navarro. **A reforma curricular do Serviço Social de 1982 e sua implantação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.** *Libertas*, v. 1, n. 1, 2010.

CASTRO, Nadya Araújo. **A educação como mercadoria:** a lógica do capital na educação superior brasileira. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: CHAUÍ, Marilena. **Universidade pública sob nova perspectiva.** São Paulo: UNESP, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, V. L. J. A mercantilização da educação superior no Brasil: a expansão do setor privado e a financeirização da educação. In: MINTO, L.; FÉTIZON, E. et al. (org.). **Políticas públicas, democracia e educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 471-490.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios.** *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Financeirização, Ultraneoliberalismo e Política Social: impactos para o trabalho dos assistentes sociais.** In: RENATO. 4 E-BOOK - RENATO-min-111-125. DOI: 10.29388/978-65-81417-38-3-0-f.111-126.

CNBB. **A conjuntura política brasileira: análise e perspectivas**. 2022. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/conjuntura-politica-brasileira-2022>. Acesso em: 4 mar. 2025.

COSTA, Sérgio. **As cores de Ercília: esfera pública, democracia e a questão racial no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, n. 63, p. 21-36, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Lula**. São Paulo: UNESP, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Laurinete Rodrigues da Silva. **A relação Serviço Social e Questão Agrária na contemporaneidade: inserção e prática de Assistentes Sociais no MST e na FETAEMA no Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2010.

DIEESE. **Boletim de Conjuntura: número 33**. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2022/boletimconjuntura33.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DOBBINS, Michael; KNILL, Christoph. **Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model?** Governance, Oxford, v. 22, n. 3, p. 397-430, jul. 2009.

DUARTE, Janaína Lopes do N. **Resistência e formação no Serviço Social: ação política das entidades organizativas**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 134, p. 161-178, jan./abr. 2019. DOI: 10.1590/0101-6628.171.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário**. Revista Libertas, v. 8, n. 2, p. 83-94, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FARIAS, Flávio Bezerra. **O Estado Capitalista Contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Lara Lisboa. **Conservadorismo e políticas públicas no governo Bolsonaro: uma análise das políticas de educação e direitos humanos**. 2019. Disponível em: https://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/38075/1/2019_LaraLisboaFarias.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERREIRA, Ivanete Salete Boschetti. **As políticas brasileiras de seguridade social: assistência social.** In: PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. Brasília: Cead, 1999.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça. **O Brasil nas trevas (2013-2020): do golpe neoliberal ao neofascismo.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça; MOREIRA, Amilton. A. Crise econômica e os desmontes das políticas sociais no Brasil. In: GENTILI, Pablo et al. (org.). **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016.** São Paulo: Boitempo, 2020. p. 177-190.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO COM QUALIDADE EM SERVIÇO SOCIAL. **Incidências coletivas para reafirmar a luta.** Brasília: CFESS, 2024. ISBN 978-65-86322-16-3.

FORTI, Valeria; COELHO, Simone de Jesus. **A formação profissional em Serviço Social frente às contrarreformas neoliberais.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 156-165, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GHIRALDELLI, Reginaldo; ELIAS, Michelly (orgs.). **Diretrizes curriculares e formação em Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2024.

GOIN, Cristiane. **A formação profissional em Serviço Social e os desafios da abordagem dialética.** Revista Temporalis, Brasília, v. 19, n. 37, p. 5-15, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 1.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 3 – Maquiavel, política e Estado moderno.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 4 – Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 5 – Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUERRA, Yolanda (org.). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. Campinas: Papel Social, 2018.

GUERRA, Yolanda. Consolidar Avanços, Superar Limites e Enfrentar Desafios: os Fundamentos de uma Formação Profissional Crítica. In: GUERRA, Yolanda et al. (org.). **Serviço Social e Seus Fundamentos**: conhecimento e crítica. 2. ed. Campinas: Papel Social, 2019. p. 26-45.

GUERRA, Yolanda; MONTAÑO, Carlos. **Serviço Social Crítico**: Teoria e Prática: uma análise dos Fundamentos do Serviço Social para a construção/consolidação de uma perspectiva crítica na profissão. Campinas: Papel Social, 2024.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A Formação Acadêmico-profissional do Serviço Social Brasileiro**. Serviço Social e Sociedade, n. 120, p. 615-632, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Projeto Profissional, Espaços Sócio Ocupacionais e Trabalho do (a) Assistente Social. In: CFESS. **Atribuições Privativas do(a) assistente social em Questão**. 1. ed. ampliada. Brasília: CFESS, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1995.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

JESSOP, Bob. **Poder estatal: uma abordagem estratégico-relacional**. Brasília: Editora da UnB, 2018.

KOIKE, Maria Marieta. **Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais**. In: SERVIÇO SOCIAL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS. Brasília: CFESS/ABEPSS, UnB, 2009. p. 201-219.

KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAMPERT, Michael da Costa. **Formação profissional em Serviço Social: legado dos fundamentos para o século XXI e estudo da formação e trabalho profissional nas entidades representativas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHER, Roberto. **A financeirização da educação e o Future-se**. Revista da ADUFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto. Educação e Neofascismo no Governo Bolsonaro. In: REBUA, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego (orgs.). **(Neo)Fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, Roberto. Universidade, crise e projeto societal: o Future-se no contexto do projeto neofascista. In: NEVES, L. M. W. et al. (org.). **Educação contra o capital: por uma pedagogia socialista**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 65-85.

LIMA, Cristiana Costa. **Desafios Da Formação Profissional Em Serviço Social Em Tempos De Conservadorismo Reacionário**. Temporalis, Brasília, ano 22, n. 44, p. 237-252, jul./dez. 2022.

LIMA, Cristiana Costa. **Formação profissional em serviço social nos países amazônicos da América Latina sob o neoliberalismo: tendências no movimento de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Colômbia**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

LIMA, Cristiana Costa; BRITO, Giovanna Nínnive Macedo; PRADO, Maryana Carvalho Melo do. **A formação acadêmico-profissional do curso de Serviço Social da UFMA: trajetória histórica no período de 1953 a 1996**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), Fortaleza, 2024.

LIMA, Jéssica Cleophas do Carmo. **A Política de Educação Superior e o Projeto Neoliberal Brasileiro em Tempos Temerosos**. In: 16º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 2017. Anais...

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: poder e participação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCKMANN, L. C.; BERNART, E. **Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos**. Unoesc & Ciência, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas: Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

MARCHESANO, Flávia. **As políticas sociais do governo Bolsonaro: uma análise crítica**. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/ed824eef-1cb5-4318-8175-fb7a7ef2654a/download>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MARTINS, José de Sousa. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MAURICIO, Carla. **A consciência de classe no Serviço Social: desafios para a articulação coletiva**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 138, p. 123-140, 2019.

MATTOS, Marcelo B. **Governo Bolsonaro: Neofascismo e Autocracia Burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO MARANHÃO. MPMA oferece denúncia contra sócios do Ceuma por crimes contra a ordem tributária. São Luís, 25 jun. 2021. Atualizado em 3 fev. 2022. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/mpma-oferece-denuncia-contrasocios-do-ceuma-por-crimes-contraa-ordem-tributaria>. Acesso em: 2 maio 2025.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORAES, Jinadiene da Silva Soares. Os impactos do ultraneoliberalismo para os/as trabalhadores/as brasileiros/as. In: **9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E 16º ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL**, 2023, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2023.

MORAES, Maria Celina. **Educação a distância: fundamentos e interfaces**. Campinas: Papirus, 2008.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social Brasileiro: insurgência intelectual e legado político. In: SILVA, Maria Líduina de Oliveira (org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

MOTA, Ana Elizabete et al. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete et al. (org.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, José Paulo. **Transformações societárias e Serviço Social**. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

O'CONNOR, James. **A crise fiscal do Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. A Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco e PAOLI, Maria Célia

(Org). Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global. São Paulo: FAPESP/VOZES, 1999.

OLIVEIRA, Marina Guimarães Gondim Cardoso de; SILVA, Ellen Manuelle da. Tecendo Resistências: **O Serviço Social diante da Ascensão da Extrema Direita e os Desafios Éticos na Proteção dos Direitos dos Povos Indígenas**. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

OLIVEIRA, C. M.; SILVA, E. R. **Future-se**: o ultimato na universidade estatal brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020. DOI: 10.1590/ES.230803. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342744391_FUTURE-SE_O_ULTIMATO_NA_UNIVERSIDADE_ESTATAL_BRASILEIRA. Acesso em: 17 abr. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **O ensino a distância e a falência da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.**

PAULA, Maria de Fátima C. **USP e UFRJ**: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PAULANI, Leda Maria. Brasil delivery: **críticas à ordem global**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PERLATTO, Fernando. **A esfera pública em Habermas**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 18, p. 215-240, 2015.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

RAICHELIS, Raquel. **Esferas públicas e Conselhos de Assistência Social**: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Carlos Eduardo. **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374583813_Crise_do_capital_conservadorismo_e_contrarreformas_na_educacao_brasileira_2016-2022. Acesso em: 4 mar. 2025.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-16.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - USP, 1991.

SANTOS, Thais Felipe Silva dos. **Fundamentos do Serviço Social: a concepção materialista de história.** Revista Goitacá, v. 1, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHWARTZMAN, Simon et al. **Universidades e Instituições de Pesquisa: propostas para uma política nacional de ciência, tecnologia e inovação.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2019.

SEEGER, Fabiano Dutra; GHISLENI, Taís Steffenello; BORTOLUZZI, Valéria Iensen. **Educação a distância, mídia e indivíduo na sociedade pós-moderna: reflexões sobre educação e cultura mediatizada pelo consumo.** Research, Society and Development, v. 10, n. 1, e35110110165, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.10165.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração.** Cadernos de Pedagogia Universitária, USP, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade e reforma universitária no Brasil: concepções e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Universidade em ruínas: na república do mercado.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Universidade e capitalismo dependente.** Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Rafael. **Tecnociência, universidade e capitalismo acadêmico.** Revista Universidade e Sociedade, Brasília, ano XXV, n. 61, p. 48-65, 2019.

SILVA, Bismarck Oliveira da; OLIVEIRA, Maria Tereza de. **O Pensamento Pós-Moderno e os Desafios Contemporâneos ao Projeto Ético-Político do Serviço Social.** Temporalis, v. 18, n. 36, p. 65-93, 2018.

SILVA, Maria Ozanira da. **Formação profissional do assistente social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Maria Ozanira da; PEREIRA, Maria Eunice Ferreira Damasceno; GUILHON, Maria Virgínia Moreira; SOUSA, Salviana de Maria Pastor Santos. **O protagonismo do Maranhão no Serviço Social brasileiro.** Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 95, p. 25-50, 2008.

SILVA, Ricardo Silvestre da. **A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 103, p. 405-432, jul./set. 2010.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

SOUZA, Camila Cristina de Castro. **A formação profissional em Serviço Social e a questão ético-política no contexto da expansão do ensino superior no Maranhão.** 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Rodrigo José. **Fundamentos do Serviço Social: uma análise a partir da unidade dos núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.** 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TORREÃO, Marlene Corrêa. **Formação Profissional em Serviço Social sob as reformas neoliberais da educação superior no Brasil: tendências entre a formação por competência e a formação humano-genérica.** 2024. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

TOURAINÉ, Alain. **Produção da sociedade.** Paris: Éditions du Seuil, 1973.

UNIASSELVI – CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Serviço Social.** Indaial: UNIASSELVI, 2019.

UNIVERSIDADE CEUMA (UNICEUMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** São Luís: UNICEUMA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFMA.** São Luís: UFMA, 2016.

VERGER, Antoni; LUBIENSKI, Christopher; STEINER-KHAMSI, Gita (org.). **World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry.** New York: Routledge, 2016.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Fundamentos do Serviço Social: o debate contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2009.

ZUIN, Antonio. **Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual.** Educação & Sociedade, Campinas, n. 96, v. 27, número especial, out. 2006.