

# **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social**

*Counter-reform in brazilian higher education:  
impacts on social work professional training*

Kátia Regina de Souza Lima<sup>1</sup>  
Larissa Dahmer Pereira<sup>2</sup>

---

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a contra-reforma na educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo, considerando que este processo está baseado no aumento do número de cursos privados e na privatização interna das universidades públicas. A partir da interlocução com a obra sociológica e educacional de Florestan Fernandes, avalia que a contra-reforma em curso está aprofundando a heteronomia cultural e a inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial. Neste quadro o texto analisa como a contra-reforma da educação superior tem incidido no processo de formação profissional em Serviço Social apresentando um conjunto de desafios para o projeto ético-político-profissional.

**Palavras-chave:** Contra-reforma na educação superior; formação profissional; Serviço Social.

---

## **Introdução: capitalismo dependente e heteronomia cultural como bases do padrão dependente de educação no Brasil**

O desenvolvimento da educação superior no Brasil é constituído pelas relações econômicas, políticas e ideo-culturais estabelecidas historicamente em nossa formação econômico-social. Vários pesquisadores analisaram esse desenvolvimento – da Colônia aos dias atuais. Entre esses pesquisadores, destacamos Florestan Fernandes e seus estudos sobre a relação estabelecida entre o padrão dependente de desenvolvimento<sup>3</sup> e o padrão dependente de educação<sup>4</sup> como um dos eixos fundantes da educação superior brasileira<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Graduada em Serviço Social, Mestre em Serviço Social e Doutora em Educação. Professora Adjunta III - Escola de Serviço Social e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail [katiaslima@globocom.com](mailto:katiaslima@globocom.com).

<sup>2</sup> Graduada, Mestre e Doutora em Serviço Social. Professora Adjunta I, Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. E-mail - [larissadahmer@hotmail.com](mailto:larissadahmer@hotmail.com).

<sup>3</sup> Fernandes (1975a) trabalha dialeticamente duas dinâmicas na construção do conceito de capitalismo dependente: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista inerente ao capitalismo monopolista e, ao mesmo tempo, as especificidades da formação econômico-social brasileira na divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil estará inserido como exportador de matéria prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidos nos países centrais.

A partir destas análises, Florestan Fernandes considera que o padrão compósito de hegemonia burguesa<sup>6</sup> instaurado no Brasil faz com que a conservadora burguesia brasileira tenha, ao longo da nossa história, dificuldades em garantir até mesmo as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo. Para uma sociedade que não viveu a “revolução burguesa clássica”<sup>7</sup>, a concepção burguesa de “revolução educacional”<sup>8</sup> significava um conjunto de avanços relativos.

O dilema educacional, para Florestan Fernandes, articula o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação superior e será expresso através da transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades européias. Um processo caracterizado por três níveis de empobrecimento: 1) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre de fato é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades européias da época; 2) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado por meio de saltos históricos, essas “universidades conglomeradas”<sup>9</sup> limitavam-se à absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais; 3)

---

<sup>4</sup> O padrão dependente de educação superior expressa o papel deste nível de educação nos países da periferia do capitalismo: a constituição de um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros e internacionais e a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais.

<sup>5</sup> Para aprofundar estas análises, consultar Lima (2007).

<sup>6</sup> Este padrão de dominação é caracterizado pela associação entre os interesses das oligarquias agrárias, dos setores intermediários em formação e a submissão à burguesia internacional. “Por isso tal padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade extremamente conservadora, na qual prevalece o intento de proteger a ordem, a propriedade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político” (FERNANDES, 1975, p.108).

<sup>7</sup> A revolução burguesa no Brasil designa a modernização das estruturas econômicas e sociais brasileiras, de forma diferenciada da “revolução burguesa clássica”. Estes processos de transição não clássicos ao capitalismo combinam uma burguesia sem perfil revolucionário; uma classe trabalhadora ainda em processo de organização de um projeto contra a ordem burguesa; a intervenção decisiva do Estado, espaço de disputas entre e intra-classes, e a ação diretiva do imperialismo. A impossibilidade de realização da “revolução burguesa clássica” está associada aos limites da racionalidade do próprio padrão dependente de desenvolvimento e à mentalidade burguesa – o padrão de hegemonia burguesa inerente ao capitalismo dependente - como um prolongamento da avidez e da violência senhoriais, bem como dos sucessivos arranjos e pactos conservadores para salvaguardar seus interesses de classe apresentados ao conjunto da população como os interesses da nação. A nação é reduzida a um ente abstrato que encarna, necessariamente, a vontade política da burguesia, seja de sua face “nacional” ou “estrangeira”.

<sup>8</sup> Ao tratar da concepção burguesa de “revolução educacional”, Fernandes (1975 b) faz referência às exigências do próprio capitalismo de ampliação de acesso à educação como estratégia de qualificação da força de trabalho e de difusão da concepção de mundo burguesa nos marcos do processo de urbanização-industrialização brasileiro.

<sup>9</sup> Fernandes (1975b) identifica como uma das características centrais do padrão dependente de educação superior a constituição, no Brasil, da “universidade conglomerada”, ou seja, a instituição que é o somatório de várias faculdades isoladas e que tem como tarefa central difundir conhecimentos.

o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais.

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma “política inclusiva”. 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, 1975b, p. 154) reivindicada pelos movimentos sociais, dentre eles o movimento estudantil.

A partir dessas disputas, a burguesia tomou para si a tarefa de condução do processo que Fernandes (1975b, 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 livro *O Desafio Educacional*, publicado em 1989, o mesmo autor afirma:

No momento atual, no qual a contra-revolução 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, grifos nossos).

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, p. 106) afirma que a ditadura concentrou-se em três ações fundamentais:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foi 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 idéia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado (grifos nossos).

Esses elementos políticos não foram superados historicamente, sequer pelo processo instaurado na Assembléia Constituinte. Em relação à Constituição de 1988, o 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 – laico e confessional –, por meios diretos ou indiretos.

Em artigo redigido em 1994, um ano antes de sua morte, Fernandes afirma que a universidade brasileira estava em profunda crise. Uma crise gerada pelas alterações na configuração da luta de classes e da dominação imperialista que exigia a privatização de setores estratégicos do país, entre esses, a educação. A crise da universidade é, desta forma, imposta pela crise constante do capital em sua busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto societário. Nestes marcos, a expansão do acesso ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado na área educacional. A análise empreendida pelo autor nos possibilita refletir sobre o processo expansivo do ensino superior brasileiro no pós-1995 até a atualidade, dos governos Cardoso ao Lula.

### **A contra-reforma na educação superior: de Cardoso a Lula**

Nos anos de neoliberalismo este processo de expansão do acesso ganha nova racionalidade através de dois mecanismos básicos: a “explosão” do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas. Em relação ao primeiro mecanismo, os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2002 (final do governo Cardoso) demonstram em que direção ocorreu o aumento do número de ingressos na educação superior brasileira nos anos de 1990 e início do novo século. Segundo informações disponibilizadas neste Censo, ao final do governo Cardoso o ingresso em IES públicas somava 320.354, enquanto nas IES privadas somava 1.090.854 (BRASIL, MEC/INEP, 2002). Dois outros elementos devem ser articulados às análises sobre a expansão do acesso à educação superior via instituições privadas: em primeiro lugar trata-se de um acesso via diversificação das IES, direcionado especialmente às IES privadas não universitárias e que *não* precisam, por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão, na medida em que somente as universidades são

caracterizadas como instituições em que há a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta expansão via instituições privadas de ensino é identificada nos seguintes termos por Oliveira, Dourado e Amaral (2006, p. 16):

Dados do MEC/Inep/Sec, do Censo das Instituições de Ensino Superior de 2002, mostram que o sistema possui 1.637 instituições; dessas, 162 (9,9%) são universidades, 77 (4,7%) são centros universitários, 105 (6,4%) são faculdades integradas, 1.240 (75,7%) são faculdades, escolas e institutos e 53 (3,2%) são centros de educação tecnológica (Inep, 2003). Predomina, portanto, nesse cenário, um conjunto de instituições que prioritariamente desenvolvem atividades relacionadas ao ensino de graduação.

Em segundo lugar, esse acesso estava direcionado, preferencialmente, aos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos à distância, caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e de certificação em larga escala vigente naquele período<sup>10</sup>.

Em relação ao segundo mecanismo de expansão de acesso (privatização interna das IES públicas) o governo Cardoso realizou um profundo reordenamento interno das universidades públicas, particularmente as Instituições Federais de Ensino Superior/IFES, através de duas ações centrais: a venda de “serviços educacionais” e a ênfase no ensino de graduação. A relação entre a venda de “serviços educacionais” e a expansão do acesso à educação superior foi – e permanece – materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação *lato sensu*; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos, entre outros mecanismos internos de privatização analisados por vários pesquisadores (SGUISSARD e SILVA JR., 1999; SILVA JR. 2002 e LIMA, 2007).

Esta intensa reconfiguração da educação superior brasileira estará fundamentada na contra-reforma do Estado brasileiro conduzida pelo governo Cardoso através da qual a educação superior passará a ser identificada como uma atividade pública não-estatal, portanto, um serviço prestado por IES públicas e privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as IES privadas e o financiamento privado para as IES públicas. Neste contexto, o financiamento público para as IES públicas seria efetivado a partir do

<sup>10</sup> Para aprofundar as análises sobre a política de educação superior à distância e o processo de certificação em larga escala no governo Cardoso, consultar Lima (2007).

estabelecimento de contratos de gestão (SGUISSARD e SILVA JR., 1999).

O projeto neoliberal para a universidade brasileira é claro e articula três núcleos básicos: (i) em relação ao projeto político-pedagógico, operacionaliza a redução das universidades públicas a “escolões de terceiro grau” através da destituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente para as áreas de humanas e ciências sociais aplicadas; (ii) em relação ao financiamento da política de educação superior ocorre o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de IES privadas e; (iii) em relação ao trabalho docente, evidencia-se um aprofundamento da precarização das condições salariais e de trabalho, estimulado pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento. Um processo que teve seu início, segundo Sguissard (2003, p.02),

[...] a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 1990, e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do *Plano Diretor da Reforma do Estado* (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Projetos de Lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil.

A contra-reforma da educação superior conduzida pelo governo Cardoso expressa, portanto, uma concepção de universidade limitada ao ensino, a partir do desmonte da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; da submissão da formação profissional às exigências do mundo do capital e da imposição de uma determinada caracterização precarizada do trabalho docente. Desta forma, com o governo Cardoso, o Brasil vivenciou mais uma etapa da “reforma universitária consentida” pela burguesia, nos termos de Fernandes (1975b), nos marcos da nova fase do “milagre educacional” operacionalizado pelo projeto neoliberal de educação superior.

Quando o governo Lula se iniciou, havia uma grande expectativa em relação à possibilidade de alterações neste processo de privatização interna das IES públicas e de estímulo à criação de IES privadas. Entretanto, em meados do segundo governo (2003-2009) podemos afirmar que o processo de reformulação da educação superior brasileira é intenso, aprofundando a contra-reforma em curso desde o governo Cardoso.

Desde 2003, o governo vem implementando um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis, Decretos que demonstram que esta reformulação é, de fato, uma prioridade em sua pauta de ação política. Entre as várias ações do governo Lula da Silva cabe destacar: a

formação do GT Interministerial em 20 de outubro de 2003 que elaborou o documento *Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira*; a Medida Provisória 147/03 que institui o *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior - SINAPES*; a instalação em 06 de fevereiro de 2004 do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior que elaborou o documento *Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior*; a promulgação da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, instituindo o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*; a divulgação do *Decreto Presidencial 5.205* de 14 de setembro de 2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; a instituição do *Programa Universidade para Todos - ProUni*, através da Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004; o *Projeto de Lei 3627/2004*, que trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior; a divulgação da *Lei de Inovação Tecnológica - 10.973/04*; a profunda reformulação da educação profissional e tecnológica em curso<sup>11</sup>; as alterações na carreira docente e na política salarial das IFES; a *Lei de Parceria Público-Privada Nº 11.079* de 30 de dezembro de 2004; as várias versões do anteprojeto de lei da reforma da educação superior e o encaminhamento em 2006 ao Congresso Nacional do *PL 7.200/06* que trata da Reforma da Educação Superior; a criação em 2006 da *Universidade Aberta do Brasil*, e, mais recentemente (2007) o Decreto Presidencial de criação do *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI* e a divulgação das Portarias Interministeriais (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC) que tratam da criação de um *Banco de Professor-Equivalente*, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE divulgado em 2007<sup>12</sup>.

Nos limites deste artigo, destacamos a seguinte reflexão: qual o eixo articulador destas ações implementadas pelo governo federal no

<sup>11</sup> Entre as ações realizadas, destaco: o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (que reorganiza a educação profissional); o documento “Subsídios para Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica” (documento da SETEC-MEC); o Decreto nº 5.205 (que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio); o Decreto nº 5224/04 (que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica); o Decreto nº 5205/04 (que incorpora os Centros Federais de Educação Tecnológica às Instituições de Ensino Superior); o Projeto Escola na Fábrica e o Projeto de Lei nº 4183 (que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

<sup>12</sup> Análises detalhadas sobre estas ações da reforma da educação superior implementadas pelo governo Lula são encontradas em Neves (2004), Neves e Siqueira (2006); Silva Jr., Oliveira e Mancebo (2006) e Lima (2007).

período 2003-2009 e que constituem o intenso processo de contra-reforma na educação superior brasileira? Qual o eixo articulador de ações como o PROUNI, que privilegia a ação dos empresários da educação superior, através da ampliação da isenção fiscal (também efetivada pelo Programa de Financiamento Estudantil/FIES), e o Programa REUNI, cujas ações de reestruturação e expansão estão direcionadas para as universidades federais? Consideramos que ambas apresentam como eixo articulador a expansão do acesso à educação superior. Estas ações estão de fato expandindo o acesso à educação superior. Entretanto, a análise detalhada destas ações evidencia que está em curso uma terceira fase/face do “milagre educacional” analisado por Florestan Fernandes. Se o desenvolvimento da educação superior no Brasil foi marcado por uma expansão de acesso que começava e terminava nos horizontes dos interesses das camadas dominantes, o regime burguês-militar realizará a primeira fase do “milagre educacional” através da expansão do acesso à educação superior “inundando a universidade” com o objetivo de controlar a organização de professores e estudantes em luta pela ruptura com o padrão dependente de educação superior.

Já nos anos de neoliberalismo, especialmente no governo Cardoso, a segunda fase do “milagre educacional” ganhará nova racionalidade caracterizada por um processo efetivo de empresariamento da educação superior (NEVES, 2002) que ocorrerá pelo aumento do número de IES privadas e pela intensificação da privatização interna das IES públicas através de um novo arcabouço político e jurídico que pavimentará o caminho para a mercantilização da educação superior brasileira ainda que sob a aparência de “democratização” do acesso à educação.

A análise das ações constitutivas da contra-reforma na educação superior realizada no governo Lula (2003-2009) indica que uma nova fase/face do “milagre educacional” está em curso. Estas ações integrantes da nova face/fase do “milagre educacional” podem ser agrupadas em quatro nucleações básicas: 1) O fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula e; 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital.

O fortalecimento do empresariamento da educação superior ocorre por diversas ações: pelo Decreto que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; pela possibilidade de cobrança de cursos e venda de “serviços educacionais” pelas IES públicas; pela Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza o trabalho docente nas empresas privadas e a ação destas empresas nas IES públicas e pelo aumento efetivo do número de IES privadas. Segundo dados do MEC/INEP/SINAES (2007) até 2006 do total de 2.398 IES,



2.141 são IES privadas e 257 são IES públicas, ou seja, 89,28% são instituições privadas e 10,72% são instituições públicas. Além de evidenciar a intensificação do processo de privatização da educação superior, estes indicadores demonstram o processo de diversificação das IES em curso no país: do total de 2.398 IES, 2.036 são faculdades isoladas, 185 são centros universitários e 177 são universidades, ou seja, 84,9% do sistema de educação superior é composto por faculdades, 7,71% por centros universitários e 7,38% por universidades.

A segunda nucleação temática trata da implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior. As PPP serão concretizadas através de várias ações realizadas pelo atual governo: do PROUNI, que garante isenção fiscal para o setor privado em troca de “vagas públicas” nas IES privadas até a Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza as parcerias entre as IES públicas e as empresas. Uma importante referência desta lógica foi divulgada em 2007: a Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa divulgada pela CAPES (BRASIL, CAPES, 2007, p. 01) subordinando ainda mais a pesquisa e os programas de pós-graduação à concepção mercadológica da educação e do conhecimento:

Com a Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa, as universidades enviarão projetos desenvolvidos em seus *campi* a uma comissão tripartite, formada pelos ministérios da Educação, Indústria e Comércio e Ciência e Tecnologia. Os projetos aprovados farão parte de um catálogo que será distribuído à iniciativa privada. As empresas que se interessarem por projetos do catálogo poderão doar entre 17% e 85% do valor do plano — e terão essa doação abatida de impostos (Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido — CSLL). Essa porcentagem doada será convertida para a universidade em participação na propriedade intelectual do projeto, e o que faltar para 100% vai se tornar propriedade intelectual da empresa. Por exemplo: para um projeto aprovado pela comissão tripartite no valor de R\$ 100 mil, uma empresa doa R\$ 75 mil, 75% da patente será da universidade que gerou o projeto, e os outros 25% da propriedade intelectual serão da empresa que doou os recursos.

A terceira nucleação temática trata da operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva. Uma referência importante e atual desta operacionalização é o Programa REUNI. O Programa REUNI foi apresentado através de Decreto presidencial (6096/07) e tem como objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos;

elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Tudo isto no prazo de cinco anos. Para cada universidade federal que aderir a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC, o governo *promete* um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. Entretanto, uma análise cuidadosa do parágrafo terceiro do artigo 3º e do artigo 7º do Decreto de criação do REUNI deixa claro em que termos ocorrerá esta “expansão”, pois “o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC” e “as despesas decorrentes deste processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC” (BRASIL, MEC, 2007).

A análise do Programa REUNI evidencia de que forma e com que conteúdo ocorrerá a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolões de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao REUNI<sup>13</sup>.

A quarta nucleação temática expressa o objetivo das reformas e políticas da educação superior em curso no Brasil no período 2003/2009: a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais (previdência, tributária, sindical e trabalhista) realizadas pelo governo Lula em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital. Assim, a educação escolar assume importante tarefa na difusão da nova pedagogia da hegemonia, no sentido de conformação do homem coletivo requerido pelo projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005). A educação superior, portanto, tem um importante papel de formação de intelectuais<sup>14</sup> difusores de uma sociabilidade conformista e necessária à lógica atual capitalista, sendo, um deles, o profissional de Serviço Social. Com base na problematização desta quarta nucleação, podemos analisar a expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil nos governos Cardoso e Lula e apontar os impactos da contra-reforma da educação superior na formação

---

<sup>13</sup> Para uma análise crítica sobre o significado político e acadêmico do REUNI, cf. Lima (2008).

<sup>14</sup> Para Gramsci (2004), o intelectual não se resume à atividade intelectual, pois todos os homens são intelectuais e têm a capacidade de realizar atividades intelectivas. O intelectual é aquele que organiza e educa, isto é, tem a função de dirigente, de difusão da concepção de mundo da classe dominante e de manutenção do consenso em relação à ordem estabelecida. O intelectual, contudo, também pode ser orgânico à classe subalterna e contribuir para difundir uma concepção de mundo contra-hegemônica.

profissional dos novos assistentes sociais brasileiros, o que trataremos a seguir.

### **Impactos da contra-reforma da educação superior na formação profissional em Serviço Social**

A profissão de Serviço Social assistiu, a partir dos anos 1990, a um explosivo processo de expansão de seus cursos de graduação, majoritariamente privados e inseridos em instituições não-universitárias, acompanhando as características do movimento expansionista do ensino superior brasileiro, conforme largamente abordado nos itens anteriores.

Tal expansão pode ser apreendida com base, particularmente, nas duas nucleações constituintes da nova face/fase do “milagre educacional”, operada no governo Lula:

(i) a primeira, de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade;

(ii) a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital.

Nessa direção, compreende-se que a criação de cursos na área de Humanidades, como o curso de Serviço Social – além de proporcionar novos campos de expansão ao capital, fundamentais na fase atual do capitalismo – responde à necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista.

Não é uma novidade afirmar que, historicamente, o assistente social ocupou, na divisão sócio-técnica do trabalho, uma função intelectual colaboracionista com a concepção de mundo burguesa. Esta profissão surge nos anos de 1930 e é institucionalizada como profissão no período Vargas, com a criação de grandes instituições assistenciais e já sob forte influência norte-americana. Todavia, somente no pós-1964, com a contraditória política assistencial e repressiva dos governos militares, o mercado de trabalho para os assistentes sociais torna-se relevante. Neste contexto, há uma ampliação dos cursos de Serviço Social, inseridos em ambientes universitários e escolas isoladas<sup>15</sup>. No entanto, o direcionamento conservador permanece até a década de 1970 e só será contestado no bojo das lutas pela abertura política no país.

O final da década de 1970 - em meio ao processo de (re)democratização da sociedade brasileira – sinalizou um período de profundos questionamentos quanto à direção social do Serviço Social. Assim, de um profissional incumbido de transformar demandas por direitos sociais em “desajustes” e/ou “patologias sociais”, o assistente

---

<sup>15</sup> O detalhamento da criação das Escolas de Serviço Social, articulado à política educacional de cada período histórico brasileiro, encontra-se em Pereira (2008).

social passou a pautar-se no reconhecimento de uma sociedade partida em classes sociais e na condição estratégica da luta por direitos sociais.

O currículo de 1982 veio coroar uma nova concepção de profissão e de formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, buscando uma ruptura teórico-metodológica com o histórico conservadorismo profissional<sup>16</sup>. Após mais de uma década de vigência daquele currículo, o Serviço Social brasileiro, através das unidades de ensino em Serviço Social e da direção da ABEPSS<sup>17</sup>, considerou fundamental o processo de revisão curricular, frente às profundas transformações societárias ocorridas no mundo do trabalho, nas relações entre Estado e sociedade civil e na esfera da cultura (ABESS/CEDEPSS, 1997). Assim, após dois anos de debates (1994-1996) entre as 67 unidades de ensino filiadas à ABEPSS, foram aprovadas, na Assembléia Geral Extraordinária da ABEPSS, em 1996, as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social<sup>18</sup>. Ressalte-se que até 1994 existiam 74 unidades de ensino em Serviço Social<sup>19</sup>: portanto, a participação dos cursos nos debates de revisão curricular equivaleu a 90,5%, o que pode ser considerado como uma participação bastante satisfatória.

Este movimento de aperfeiçoamento e consolidação de uma direção progressista e de formação de profissionais críticos e competentes teórica, ética, técnica e politicamente, desenvolveu-se sob a direção hegemônica dos cursos de Serviço Social inseridos majoritariamente em IES universitárias, públicas e privadas confessionais<sup>20</sup>.

Apesar da maioria dos cursos de Serviço Social estar, até 1994, inserida em IES de natureza privada, foi possível realizar uma revisão curricular na qual havia o compromisso de manutenção de uma direção social coerente com os princípios ético-políticos emanados pelo Código de Ética profissional de 1993, bem como por uma formação qualificada, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma das explicações para tal consenso pode ser relacionada com o fato da maioria dos 74 cursos de Serviço Social até então existentes estar inserida em ambientes universitários: somente 15 cursos (20,3%) encontravam-se, até 1994, em instituições não-universitárias, isto é, não obrigadas legalmente à realização da tríade ensino-pesquisa-extensão.

---

<sup>16</sup> Cf. Iamamoto (1998) e (2002).

<sup>17</sup> Até 1998 a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) era denominada de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), o que foi alterado após uma revisão em seu Estatuto.

<sup>18</sup> Anteriormente a este movimento ocorreu a revisão e aprovação do novo Código de Ética, em 1993, e da Lei de Regulamentação da Profissão, no mesmo ano, ambos fruto do processo profundo de renovação profissional.

<sup>19</sup> Consideramos os cursos existentes até 1994 – o que totalizou 74 ESSs - como possíveis participantes dos debates. Aqueles autorizados e/ou em início de funcionamento entre 1994 e 1996 provavelmente não participaram dos debates promovidos pela ABEPSS.

<sup>20</sup> Esta constatação é corroborada pela identificação dos autores dos principais documentos produzidos pela ABEPSS, majoritariamente de docentes pesquisadores das IES públicas e das privadas confessionais, particularmente as Católicas. Estas últimas possuem tradição de pesquisa, devido à peculiar história de relações entre Igreja e Estado e de participação da Igreja no ensino superior.

Contudo, desde 1995 até a atualidade, conforme já analisado, encontra-se em movimento uma expansão vertiginosa da participação privada na criação de cursos de ensino superior, majoritariamente em IES não-universitárias, como parte do processo de contra-reforma. No âmbito do Serviço Social, entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (30%) assim o foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado, preferencialmente com cursos de custo menor, na área de Humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa.

Desta feita, o movimento de mercantilização do ensino superior atravessou a formação dos assistentes sociais brasileiros no pós-1995, com uma formação majoritariamente realizada em instituições não-universitárias e privadas particulares em sentido estrito (PEREIRA, 2008).

No governo Lula – entre 2003 a junho de 2009 – 210 cursos de Serviço Social foram criados no país, dentre os 334 cursos atualmente cadastrados no banco de dados do INEP/MEC e em funcionamento<sup>21</sup>. A tabela seguinte expõe claramente o processo de mercantilização da formação profissional em Serviço Social no país: se entre 1930 e 1994, a participação dos cursos privados era da ordem de 63,5%, entre 1995 e 2002 há um “salto” destes para a participação de 90% na totalidade dos cursos de Serviço Social criados no período. O processo iniciado em 1995 permaneceu no pós-2003, conforme é possível visualizar a seguir.

#### **Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica**

Período	Privado	%	Público	%	Total
<b>1930-1994</b>	47	63,5	27	36,5	74
<b>1995-2002</b>	45	90,0	05	10,0	50
<b>2003-2009</b>	191	91,0	19	9,0	210

Fonte: Tabela organizada por Pereira, 2008.

A tabela acima demonstra a manutenção do interesse empresarial na abertura de cursos de Serviço Social, principalmente nos dois últimos períodos analisados (1995-2002 e 2003-2009). Cabe destacar o crescimento de cursos públicos no último período: se entre 1995 a 2002 foram criados 05 cursos inseridos em IES públicas, no período seguinte (2003 a 2009) surgiram 19 novos cursos públicos. Contudo, ao

<sup>21</sup> Cabe esclarecer que existem 338 cursos cadastrados no banco de dados do INEP (INEP/MEC, 2009b), sendo que 04 deles estão categorizados como “em extinção”. Consideraremos, portanto, o universo total de 334 cursos, isto é, daqueles que se encontram em funcionamento.

considerarmos a representação percentual dos cursos públicos de Serviço Social, apreende-se que esta permaneceu praticamente a mesma nos dois períodos: 10%, entre 1995 e 2002, e 9%, entre 2003 a 2009.

Dos 19 cursos de natureza pública, criados a partir de 2003, 14 assim o foram em universidades federais, o que se relaciona com a política do governo federal de expansão do acesso à educação superior. Conforme já analisado, o governo federal direciona a política educacional buscando apoiar os empresários através de ampla isenção fiscal – principalmente com o PROUNI -, mas também amplia o acesso à educação superior, através da criação de novos cursos em IES federais. Todavia, de acordo com a problematização já exposta, o trabalho docente nas instituições públicas, particularmente as federais, vem sofrendo um processo contínuo de precarização atrelado às exigências produtivistas e atravessado pela lógica mercantil, ainda que inserido em IES públicas. Sem dúvida, a abertura de novos cursos em IES públicas e federais é um fato positivo, porém cabe uma análise acurada das condições do trabalho docente nestas IES, considerando o quadro mais amplo da política educacional brasileira.

É interessante analisarmos a caracterização institucional dos 210 cursos criados a partir de 2003, visto o peso que tais cursos têm na formação dos assistentes sociais no país, pois correspondem a mais de 60% (62,1%) dos cursos de Serviço Social existentes no Brasil:

- (i) 91% dos cursos de Serviço Social criados a partir de 2003 são de natureza privada, mantendo a mercantilização do ensino superior do período anterior, conforme já analisado;
- (ii) 60% estão inseridos em IES não-universitárias, isto é, não obrigadas à realização de pesquisa. Este perfil dos novos cursos criados a partir de 2003 aponta para uma formação profissional restrita à dimensão do ensino, sem a necessária dimensão de pesquisa, conforme indicam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997);
- (iii) Mais da metade dos cursos - 59% - encontra-se inserida em IES privadas particulares em sentido estrito, o que confirma o crescente interesse do empresariado na abertura de cursos de Serviço Social, dada sua rápida lucratividade e o afastamento de IES de origem confessional;
- (iv) 51,4% dos cursos criados no período em análise assim o foram concentrados na região sudeste, o que pode ser explicado por três fatores: a) a importância econômica e a densidade populacional da região no país; b) o maior poder aquisitivo da população para o pagamento de mensalidades escolares; c) o fato do mercado de trabalho para os assistentes sociais ser maior nesta região, tanto no setor público quanto no privado;
- (v) Outro dado interessante diz respeito à localização (capital ou interior) dos novos cursos de Serviço Social criados a partir de 2003: 66,2% encontram-se localizados em cidades do

interior do país. No sudeste, que concentra 51,4% dos cursos criados a partir de 2003, cerca de 80% encontra-se em cidades interioranas. Apreende-se, pois, que o empresariado percebeu os municípios do interior como um mercado atraente na abertura deste tipo de curso, cujo interesse pode ter sido suscitado a partir da Constituição Federal de 1988, que desencadeou a criação de novos municípios e proporcionou o processo de descentralização das políticas sociais, ampliando a demanda por profissionais de Serviço Social;

- (vi) No governo Lula, outra “novidade” emergiu para a profissão: a criação de cursos de Serviço Social na modalidade de Educação à Distância (EaD), com 11 IES ofertantes de cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Se elas representam 5,2% do total de cursos criados no período, o percentual se inverte quando analisamos o quantitativo de vagas de Serviço Social oferecidos por tais IES anualmente: as 11 IES ofertam 46.620 vagas de Serviço Social na modalidade EAD, enquanto as demais 199 IES<sup>22</sup> ofertam 24.824 vagas na modalidade presencial, anualmente. Portanto, ainda que tenha efetivamente ocorrido a abertura de novos cursos de Serviço Social em IES federais, na modalidade presencial, a política educacional do governo Lula, apostando na expansão do acesso à educação superior através da EaD como uma das vias principais, também impactou o Serviço Social. Assim, as vagas oferecidas na modalidade EaD correspondem a quase o dobro daquelas na modalidade presencial. O impacto para a formação é claro: ao invés de uma formação que prima pela qualidade e a preocupação em formar profissionais com sólida base teórico-metodológica e capacidade ético-política e técnico-operativa, a direção é *certificar* (e não *formar*) em larga escala, desqualificando a formação e o projeto de formação profissional construído coletivamente na década de 1990, materializado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

## Conclusão

Com base na caracterização dos cursos de Serviço Social apresentada, gostaríamos de tecer algumas considerações sobre os possíveis impactos na formação profissional em Serviço Social.

De acordo com o perfil dos novos cursos criados a partir de 2003, apreende-se que a maioria formará assistentes sociais sem a dimensão da pesquisa ao longo da formação acadêmica, pois são cursos inseridos em

---

<sup>22</sup> Cabe destacar que não há a informação da quantidade de vagas oferecidas por duas IES no Cadastro do INEP. Portanto, as vagas contabilizadas são de 197 cursos de Serviço Social.

instituições que não são obrigadas legalmente – por não serem universidades – à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Infere-se, pois, que se encontra em processo um empobrecimento da formação e uma dissonância em relação ao perfil de profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Além de restritos ao ensino, é fundamental destacar a precarização do trabalho docente nas IES privadas: salas lotadas e o não pagamento de preparação de aula são características presentes no cotidiano destes docentes. É largamente consensual que uma relação pedagógica de qualidade – e, logo, um aprendizado de qualidade – exige tempo e dedicação do docente a cada aluno. Como realizá-la efetivamente se cada aluno significa uma mensalidade e, logo, deve, na lógica empresarial, lotar as salas de aula?

Outro ponto importante – o que também se relaciona com a qualidade da relação pedagógica - diz respeito à orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): este é um momento primordial da formação, onde, de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997), deve significar uma síntese do processo de formação profissional. São raras as unidades privadas de ensino que possibilitam a orientação individual de seus alunos: geralmente, as orientações são realizadas através de “turmas” de TCC, o que obviamente empobrece a produção e desqualifica o trabalho docente. Esta “opção” claramente não é dos alunos ou dos docentes: ela parte da lógica contábil que inviabiliza o pagamento ao docente por orientações individuais.

A preferência também por especialistas e, no máximo, mestres, é outra característica das IES privadas – principalmente as não-universitárias - devido ao barateamento da hora-aula do especialista e/ou mestre em relação ao professor doutor.

Tais considerações referem-se logicamente aos cursos de Serviço Social na modalidade presencial. Quanto aos cursos na modalidade EaD, a situação quanto à qualidade da formação profissional complica-se ainda mais. A formação via Ead ocorre fundamentalmente, como é sua proposta, através do uso de computadores, com teleconferências e o apoio de tutores – geralmente graduados em Serviço Social – nos pólos de apoio presencial. A pesquisa, obviamente, passa ao largo da formação. Já a dimensão do ensino – de um ensino crítico e qualificado – torna-se extremamente fragilizada, pois um aluno que se forma via computador, independente de sua vontade, não terá as mesmas experiências coletivas, de possível inserção em movimentos sociais, pois toda a formação ocorre em casa, na frente do computador ou, no máximo, no pólo de apoio presencial, com um pequeno grupo de alunos e o tutor, longe da vivência rica e viva da instituição universitária.

Após tais considerações e constatando que os cursos de Serviço Social são majoritariamente privados, inseridos em IES não-universitárias e as vagas na modalidade EaD serem assustadoramente significativas, cabem-nos algumas ressalvas:



- (i) o setor privado – tanto na modalidade presencial quanto na de EaD – amarga brutalmente a ociosidade de suas vagas. Traduzindo: nem todas as vagas oferecidas e aprovadas pelo MEC são preenchidas, devido à dificuldade da população não só de pagar as mensalidades, mas também de manter-se durante quatro anos em uma instituição de ensino. Não à toa os governos - dos militares, Cardoso a Lula - destinam generosas porções do orçamento público para a isenção fiscal, na tentativa de salvar este setor de falência. Apesar do esforço governamental, a ociosidade e a crise das privadas permanecem<sup>23</sup>.
- (ii) A taxa de conclusão em cursos privados na modalidade presencial, portanto, não é alta, como nas públicas. Na modalidade de EaD, o próprio MEC aponta a desistência como um fator impeditivo para a formação dos profissionais em tais cursos<sup>24</sup>.

A partir de tais ressalvas, levantamos a hipótese de que os cursos públicos ainda têm um papel significativo de remar contra a corrente da desqualificação da formação profissional em Serviço Social no Brasil. Contudo, urge a realização de pesquisas que analisem *como efetivamente ocorre* a formação em Serviço Social em cursos públicos e privados, articulando a análise com a política educacional em curso, que, na nova fase/face do “milagre educacional” analisado por Florestan Fernandes tem como objetivo configurar a educação superior como mais um lucrativo campo de exploração para o capital, daí a necessidade de expansão via IES privadas e privatização interna das IES públicas, e simultaneamente, garantir a coesão social em torno das reformas estruturais em curso no Brasil nos anos de neoliberalismo.

Articular a análise da política educacional em curso - uma contra-reforma que não altera o quadro histórico de heteronomia cultural vigente em nosso país, mantendo, conseqüentemente, o padrão dependente de educação superior e aprofundando a inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial, é fundamental lembrar – à particularidade da formação profissional em Serviço Social no país constitui-se, portanto, como um desafio e uma tarefa, principalmente para subsidiar a ação política de nossas entidades político-acadêmicas - ABEPSS, CFESS/CRESS<sup>25</sup> e ENESSO<sup>26</sup> – com dados e informações qualificados

<sup>23</sup> Cf. dados do último Censo da Educação Superior do INEP (INEP/MEC, 2009a).

<sup>24</sup> O último Censo da Educação Superior traz dados bastante interessantes (INEP/MEC, 2009a). Contudo, não temos disponíveis os dados referentes ao Serviço Social (taxa de evasão e conclusão, segundo natureza jurídica dos cursos). Consideramos os dados mais gerais, da educação superior como um todo.

<sup>25</sup> Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

<sup>26</sup> Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

para a criação de projetos que afirmem, na realidade da formação cotidiana, o perfil de profissional de Serviço Social indicado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

---

**Abstract:** This article has as objective to analyze the against-reform in the Brazilian superior education in the years of neoliberalismo, being considered that this process is based on the increase of the number of private courses and on the internal privatization of the public universities. From the interlocution with the sociological and educational workmanship of Florestan Fernandes, it evaluates that the against-reform in course is deepening the cultural heteronomia and the dependent capitalist insertion of Brazil in the world-wide economy. In this picture the text analyzes as the against-reform of the superior education has happened in the process of professional formation in Social Service presenting a set of challenges for the project ethical-politician-professional

**Key-words:** Against-reform in the superior education; professional formation; Social Work.

---

### Referências Bibliográficas

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social. *In Cadernos ABESS n. 7 - Formação Profissional – trajetórias e desafios*. Edição Especial. São Paulo: Cortez Editora, ABESS/CEDEPSS, 1997.

BRASIL/CAPES. *Haddad apresenta parcerias público-privadas para delegação americana*. Disponível em [http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia\\_0763.html](http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa/noticias/noticia_0763.html) Acesso em 23 de dezembro de 2007.

BRASIL/MEC/INEP. *Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Resumo Técnico 2002*. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas\\_resumo\\_tec\\_.xls](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec_.xls) Acesso em 23 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior 2007 – Resumo Técnico*. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em junho de 2009a.

\_\_\_\_\_. *Cadastro Nacional das Instituições de Educação Superior*. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> Acesso em junho de 2009b.

BRASIL/MEC/INEP/SINAES. *Indicadores sobre a Educação Superior*. Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/> Acesso em 23 de dezembro de 2007.

BRASIL/Presidência da República. Decreto 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20072010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em 22 de agosto de 2007.

BRASIL/Ministério da Educação. *Diretrizes gerais do Decreto 6096 - REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em 22 de agosto de 2007<sup>a</sup>.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975 a.

\_\_\_\_\_. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975b.

\_\_\_\_\_. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Volume 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). *Atribuições privativas do(a) assistente social em questão*. Brasília: CFESS, 2002.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. *REUNI e Banco de professor equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva*. In *Revista Universidade e Sociedade*. n. 41. Brasília: ANDES/SN, 2008.

NEVES, Lucia (org.). *O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) *Reforma universitária do governo Lula. Reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia e SIQUEIRA, Ângela (org.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

OLIVEIRA, João F., DOURADO, Luiz F. e AMARAL, Nelson Cardoso. Desafios e perspectivas de uma política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In Oliveira {et al.} *Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{4DDC9880-A5C8-433B-B58A-B2CCE2284C49} MIOLO%20TEXT0%20PARA%20DISCUSSÃO%2023.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2007.

PEREIRA, Larissa Dahmer. *Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. São Paulo: Xamã Editora, 2008.

SGUISSARD, Valdemar e SILVA JR, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SGUISSARD, Valdemar. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. (2003) Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2007.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., João dos Reis, OLIVEIRA, João F. e MANCEBO, Deise. (org.) *Reforma universitária. Dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006 (Coleção políticas universitárias).