

Apontamentos sobre a educação universitária e os cursos particulares de Serviço Social no Brasil / *Notes on University Education and Private Courses in Social Work in Brazil*

RODRIGO SILVA LIMA¹

Resumo: Na ditadura militar do Brasil foram produzidas alterações significativas no terreno educacional. Um antigo decreto, que reorganizou o sistema de vestibular, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, completaram quatro décadas, em 2011. Porém, mesmo com a previsão de substituição desses ordenamentos, na Constituição Federal de 1988, seus impactos na educação desafiam o tempo presente. Ao favorecer o financiamento público do ensino privado, esses dispositivos, que compuseram importante mecanismo político para a mercantilização do Ensino Superior, pavimentaram o caminho para o “sucateamento” processual da universidade pública. Atualmente, o Serviço Social está diante de uma *refuncionalização* das universidades que contam com a ampla participação de cursos mantidos pela iniciativa privada e, principalmente, na modalidade à distância. Evidencia-se o processo de democratização perversa do acesso ao Ensino Superior e a precarização crescente das condições de trabalho acadêmico.

Palavras-chave: ensino particular; Serviço Social; refuncionalização da universidade.

Abstract: During the military dictatorship in Brazil were produced significant changes in the educational field. An old decree that reorganized the vestibular system and the Law of Directives and Bases of National Education, from 1971, completed four decades in 2011. But even with the provision of replacement of such orders in the Federal Constitution of 1988, its impact on education stills challenge the present time. By

¹ Assistente social, mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor assistente da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense.

encouraging the public funding of private education that made these devices an important political mechanism for the commercialization of higher education, governments paved the way for “scrap” process of public universities. Currently, Social Work is facing a “refunctioning” of the university that has the broad participation of courses run by private enterprise, and especially in distance mode. It highlights the evil process of democratization to higher education and the growing precariousness of the conditions of academic work.

Keywords: private education; Social Work; university refunctioning.

Introdução

O objetivo deste texto é socializar algumas reflexões críticas sobre a consolidação da universidade privada no Brasil e relacioná-las às experiências profissionais advindas da inserção docente no curso de Serviço Social.² De acordo com os estudos realizados, o advento do ensino universitário particular no Brasil não é um fenômeno recente, deita suas raízes, principalmente, no período autocrático burguês (FERNANDES, 1976; NETTO, 2005), momento nebuloso da história, marcado pela aproximação e intensificação das relações entre Estado e iniciativa privada.

O ano de 2011 demarca a quarta década de duas experiências jurídico-legais que influenciaram significativamente tanto os rumos da educação no Brasil³ como as diretrizes do projeto nacional de educação.⁴ As estratégias edificantes da privatização do Ensino Superior

2 São comparações preliminares de duas experiências de trabalho, uma em um centro universitário mantido por uma fundação privada, situada na região centro sul do Rio de Janeiro e outra mais recente em uma universidade pública federal.

3 É importante destacar outras duas leis que antecedem o ano de 1971 e que igualmente marcam a educação no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, prevista desde a Constituição de 1946. E a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de funcionamento do Ensino Superior, de acordo com os interesses do governo militar.

4 Para Teixeira (1999/00) a “consolidação do projeto de nação articula-se ao projeto de universidade” e, nesse sentido, envolve também a criação da estrutura indispensável para a produção do conhecimento.

englobam a criação do Decreto nº 68.908/1971, que introduziu o “vestibular classificatório” (PAIVA, 1980, p. 45), para suprir a necessidade de contenção do grande contingente de estudantes advindos do ensino secundário. Concomitantemente, eliminou os questionamentos relacionados ao chamado “excedente”, uma espécie de “estudante de reserva” que ficava no “limbo” entre a conclusão do 2º grau (atual Ensino Médio) e a inserção na universidade.

Os estudiosos em educação e aqueles que prestaram vestibular na década de 1960 devem lembrar-se, com pesar e indignação, dos chamados “aprovados sem vagas” (PAIVA, 1980, p. 47). Essa aberração política criou o que denominamos como “*overbooking*⁵ do vestibular”, criticado duramente pelo movimento estudantil, e que acontecia porque o processo seletivo para as cadeiras de nível superior permitia uma aprovação maior do que poderia ser absorvido pelas unidades de ensino existentes.

De acordo com a literatura que trata do assunto, o processo de estratificação da universidade, conduzido duramente pelo governo, combinou, por um lado, a privatização e divisão do Ensino Superior, pois buscava atender aos anseios das massas e à expansão de vagas e, por outro lado, as dificuldades presentes no processo afunilado do vestibular ou no “funil meritraumático” para as universidades públicas, cujos desdobramentos estabeleceram o *status* social e profissional daqueles que conseguiam a inserção no ensino público superior.⁶

A segunda alteração, proveniente de circunstâncias políticas produzidas no bojo da “reforma” universitária de 1968 – a Lei nº 692/1971,

5 Termo que traduz prática realizada na aviação, o qual significa que a empresa aérea vende mais bilhetes do que o número de assentos disponíveis no voo. Maiores informações no site: <<http://www.contextojuridico.com.br/o-que-e-overbooking-e-o-que-fazer/>>. Acessado em: 24/04/2011. Só que no caso dos estudantes, os prejuízos eram sempre deles, pois dificilmente a sala de aula ficaria com vagas ociosas.

6 No mercado de trabalho ainda é comum a valorização dos diplomas expedidos por universidades públicas. A estratificação se realiza porque “os diplomas de curso superior passaram a ser hierarquizados de acordo com o maior ou menor prestígio da fonte expedidora” (PAIVA, 1980, p. 48).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ (LDBEN), sancionada pelo governo do presidente Médici, também completa sua quarta década. Nesta breve análise, pode-se destacar o que a LDBEN, de 1971 preconizava em seu art. 42: “o ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, *é livre à iniciativa particular*”. Mais adiante, previa em seu art. 45 que “as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular” receberiam “amparo técnico e financeiro do poder público” se fossem consideradas merecedoras, de acordo com critérios técnicos pré-estabelecidos pelo governo.

Preliminarmente, o conteúdo político dessas legislações, embebida nas doses antidemocráticas dos governos orientados pela coalizão autocrática burguesa, forjaram as condições para: 1) privatização do Ensino Superior; e 2) adoção de medidas de racionalização previstas na “reforma universitária”, delineadas na arquitetura da universidade até hoje, em virtude do curso de diferenciados processos políticos, tangenciados pela “ideologia da interdependência” (PAIVA, 1980, p. 43) e de matizes liberais.

Particular! Ela é particular: a crítica da intensificação do ensino privado no Brasil

A privatização das políticas sociais, em especial as de Ensino Superior, intensificou-se no governo militar,⁸ bem antes do neoliberalismo à brasileira e de suas refrações ideológicas, presentes nos governos Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (PEREIRA, 2008a) e, nesse período, marcado por inúmeras contradições, a esfera pública e a democracia são entrelaçadas por distintos momentos. Um primeiro momento, marcado pelo enrijecimento da ação

7 A referida legislação antecedeu e influenciou a elaboração da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

8 Os processos vinculados ao Ensino Superior são descritos em Paiva (1980) e Netto (2005), um complemento sobre as políticas sociais no período tecnocrático militar se encontra em Pereira (2000).

coercitiva estatal e aviltamento aos direitos humanos com forte interferência estadunidense⁹ e plasmada na Doutrina de Segurança Nacional, e outro, influenciado por processos de transformação “pelo alto” (COUTINHO, 1991, p. 96), que subverteram as conquistas políticas dos trabalhadores e segmentos progressistas em uma simples concessão governamental.¹⁰ É justamente nas experiências autoritárias, incluindo o governo do presidente Vargas, que se registraram as maiores mudanças e, “dada a fragilidade das instituições democráticas nacionais, a política social brasileira teve seus momentos de expansão justamente nos períodos mais avessos à instituição da cidadania” (PEREIRA, 2000, p. 125-126).

Nesse panorama, que parcialmente explica os ingredientes da “refuncionalização do sistema educacional” (NETTO, 2005, p. 57), constatou-se a bifurcação de eixos compreendidos na estrutura dos segmentos que compunham a comunidade universitária brasileira. Ou seja, para além do enquadramento coercitivo realizado com a repressão ao corpo docente, houve a progressiva “destruição de instrumentos organizativos do corpo discente” (Ibidem, p. 58), no intuito de frear o descontentamento estudantil e suas principais reivindicações:

Com isso, buscava-se esvaziar a ‘palavra de ordem’ do movimento estudantil, a luta por ‘mais vagas’ na universidade (...) no ano de 1965 existiam cerca de 125 mil excedentes, postulantes aos exames vestibulares, que, embora aprovados, não conseguiam matricular-se nas escolas superiores por inexistência de um número suficiente de vagas (PAIVA, 1980, p. 44).

O Decreto nº 68.908/1971 e a LDBEN faziam parte do mesmo contexto político da propalada “reforma universitária” iniciada em

9 Conforme os convênios entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que permitiam a interferência dos EUA no sistema educacional brasileiro (PAIVA, 1980, p. 44).

10 Ainda na análise de Pereira, os governos autoritários procuravam a) “mostrar serviço” para justificar sua ação interventora; b) encobrir a dureza do regime de exceção; c) distribuir bens e serviços para não ter que distribuir poder (PEREIRA, 2000, p. 126).

1968. Por meio da conjunção de fatores econômicos balizados no processo de reprodução ampliada do capital e operacionalizada pelas medidas adotadas pelo governo militar, em parceria com o empresariado, confirmou-se a “racionalização das estruturas universitárias” (PAIVA, 1980). Segundo a autora citada, esse processo se deu também por intermédio da “introdução do regime de créditos, da departamentalização, do tempo integral para professores etc.” (Ibidem, p. 44) A pontuação observada em Netto também adiciona algumas medidas como a “instituição do ciclo básico, vestibular unificado e fragmentação do grau acadêmico de graduação e a institucionalização da pós-graduação” (NETTO, 2005, p. 62).¹¹

Nesse quadro complexo de alterações sociais, políticas e econômicas é formado um caldo de cultura e resistência que permitiu florescer “o acúmulo crítico que vinha do pré-64, temperado pelo traumatismo do golpe” (Ibidem, p. 78). Em todo período militar, quiçá até hoje, assim como Chico Buarque e Gilberto Gil nos brindaram com manifestações privilegiadas da música popular brasileira, Martinho da Vila também desafiava, ao seu modo, a ordem vigente ao cantar O pequeno burguês.¹² Revelava o sambista, dentre outras coisas, o processo denominado “refuncionalização do sistema educacional” e as agruras dos estudantes universitários oriundos da classe trabalhadora e inseridos em unidades de Ensino Superior de natureza privada. Esse clássico do samba, considerado um dos “meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura” (GRAMSCI, 2010, p. 32), reuniu os elementos, objetivos e subjetivos, que permeavam a sociabilidade

11 Ou seja, havia uma tendência, já nessa época, em remeter a graduação para a formação e qualificação da mão de obra para o mercado e com a multiplicação dos cursos de pós garantir “a formação da elite intelectual e profissional” (PAIVA, 1980, p. 45). Em outras palavras, essa tendência acompanha os pressupostos da escola clássica e profissional: “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

12 “Felicidade! / Passei no vestibular / Mas a faculdade / É particular (...) / Livros tão caros / Tanta taxa pra pagar / Meu dinheiro muito raro / Alguém teve que emprestar (...) / Dizem que eu sou um burgês / Muito privilegiado (...) / E quem quiser ser como eu / Vai ter é que penar um bocado”. O pequeno burguês, samba de Martinho da Vila (1969).

estudantil na faculdade particular e denunciou fenômenos como a “bitributação” dos contribuintes verificada na política oficial do governo, a tendência à mercantilização do ensino em detrimento da educação pública e a ideologia assinalada sobre a suposta origem burguesa do estudante universitário.¹³

Sobre o financiamento público do ensino privado, as considerações críticas de Francisco de Oliveira (1998) e Gaudêncio Frigotto (2000) ajudam a entender o papel desempenhado pelo fundo público e, mesmo sem situar diretamente o período compreendido entre 1964 e 1985, os autores contribuem com indicações pertinentes sobre a bitributação, que sempre onerou as camadas da classe trabalhadora, bem como a constituição do financiamento e orçamento no caso brasileiro.¹⁴

É na época de ferro em que a gênese dos mecanismos de financiamento público para o Ensino Superior no âmbito privado se justifica.¹⁵ O governo, na tentativa de atender às demandas dos alunos provenientes dos estratos pauperizados da classe trabalhadora e diminuir a tensão ocasionada pelo custeio financeiro da formação superior, esti-

13 Nas palavras de Netto, houve um redimensionamento do perfil do estudante universitário que inclui a pequena burguesia tradicional não se reduzindo apenas a esse segmento. As consequências do processo de urbanização, a industrialização pesada e a pressão sobre o sistema de Ensino Superior culminaram na mobilidade social de segmentos da elite e no estrangulamento do sistema de ensino. “A ascensão das camadas médias urbanas transfere-se para as hierarquias ocupacionais, que se ampliam e se modificam, tanto no setor privado quanto no setor público da economia” (CUNHA apud NETTO, 2005, p. 55-56).

14 Atualmente, o sistema tributário brasileiro, previsto na Constituição Federal, apresenta uma característica descentralizada, diferente “da centralização autoritária realizada na ditadura militar” (OLIVEIRA apud SALVADOR, 2010, p. 194). Porém, os contribuintes continuam a ser bitributados, ou seja, “a população de baixa renda suporta uma elevada tributação indireta, pois mais da metade da arrecadação tributária do país advém de impostos cobrados sobre o consumo (...) e quando se agrega a tributação sobre o consumo com aquelas imputadas sobre a renda dos trabalhadores, incluindo a contribuição previdenciária de empregados e servidores públicos, fica revelado que o fundo público no Brasil é financiado pelos trabalhadores assalariados e pelas classes de menor poder aquisitivo” (SALVADOR, 2010, p. 212).

15 A partir de 1971, o Banco Mundial, por meio de convênios com o governo brasileiro, prestou serviços de cooperação técnica à educação brasileira, porém, os objetivos do seu financiamento visavam ao ensino técnico de 2º grau e ao ensino de 1º grau. Um artigo didático que explica bem a relação entre o Banco Mundial e a educação, com reflexões sobre o caso brasileiro, pode ser conferido em Marília Fonseca (2001).

mulou “a criação de universidades ou unidades isoladas de Ensino Superior privadas e o surgimento de cursos de curta duração (...), organizou-se um sistema de empréstimos aos alunos através de um programa de crédito educativo” (PAIVA, 1980, p. 45). A LDBEN, de 1971, contribuiu sobremaneira para retirar a dotação orçamentária de responsabilidade dos estados e da União, preconizando, por meio do art. 59, que os municípios deviam gastar 20% de seu orçamento com educação, mas se esse percentual da receita tributária municipal não fosse destinado, então seria estipulado “20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação”.

Em *O pequeno burguês*, a sacada política de Martinho da Vila consiste no lamento e na crítica ao sistema educacional brasileiro e na manifestação da “felicidade” e do “sofrimento” em passar no vestibular. Esse processo dialético aparece na análise de Frigotto sobre os distintos interesses envolvidos na política de educação, onde sentencia que, “trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar, de um lado, as necessidades de reprodução do capital e, do outro, as múltiplas necessidades humanas” (FRIGOTTO, 2000, p. 139).

Toda a burocratização decorrente desses governos, espriada para a gestão educacional, transformou-a, assim como assinalou Netto, “num grande negócio” (2005, p. 62). A educação superior, sob a autocracia burguesa, se confirmou como um setor extremamente rentável e que, por meio de um processo de democratização perversa, respondia ao clamor popular de ampliação e aumento do número de vagas.

Em resumo, a “refuncionalização do sistema educacional” brasileiro centrado na vertente autoritária, a partir da segunda metade da década de 1960, se deve: 1) ao conjunto de estratégias do projeto desenvolvimentista “modernizador”; 2) à “conjugação de interesses criados pelo processo de associação do capital nacional ao capital estrangeiro, que penetrou maciçamente no país, especialmente a partir dos anos 50” (PAIVA, 1980, p. 43); e, 3) aos desdobramentos da “reforma” universitária que redundou em pelo menos três ações, a) uma

de repressão aos movimentos sociais, discentes e docentes; b) outra pautada na divulgação da ideologia de segurança nacional, por meio da criação da disciplina “problemas brasileiros” (Ibidem, p. 45) como estratégia explícita de cerceamento das contraideologias presentes; e, c) por último, a *ênfase das carreiras técnicas em detrimento das humanísticas*, para atender aos interesses do capital, que tentou impedir, com isso, a formação de quadros intelectuais de oposição ou, nas palavras de Netto, a construção de uma “universidade neutralizada, esvaziada, reprodutiva e asséptica” (2005, p. 66). Hipostasiou-se a tônica do atendimento às demandas do mercado por técnicos especializados, imprescindíveis para operar a engrenagem do desenvolvimentismo e da modernização conservadora.

A observação de Potyara Pereira demonstra que a inusitada preocupação com os segmentos mais pobres, plasmada no discurso oficial da época, bem como as políticas sociais, “funcionaram como uma espécie de ‘cortina de fumaça’ para encobrir as verdadeiras intenções de um regime que relutava em sair de cena” (PEREIRA, 2000, p. 138). Esses aspectos, inerentes à relação entre capital e trabalho, que conformaram as manifestações da questão social na educação não rimam com a democracia e tecem as redes que compõem as leis que santificam o mercado, composição da questão social que “dá samba” até os dias de hoje.

Mudanças no eixo de crescimento dos cursos de Serviço Social

Hoje, aproximadamente 40 anos depois de O pequeno burguês, seus versos continuam a animar, com sucesso, as reflexões de diversos autores¹⁶ e estão presentes, direta e indiretamente, nas abstrações teóricas e nas produções e pesquisas sobre a educação e o Ensino Superior. Ao relacionar a letra dessa música com as informações da pesquisa de

16 São muitos os teóricos oriundos da área de Educação, com destaque para Pablo Gentili (2000), Gaudêncio Frigotto (2000), Demerval Saviani (2000), R. W. Conell (2001), Luiz Antônio Cunha (2007) Maria Ciavatta (2009) e, no Serviço Social, temos grandes contribuições sobre educação superior realizadas por José Paulo Netto (2005), Marilda Yamamoto (2000), Kátia Lima (2008) e Larissa Dahmer Pereira (2008).

Pereira (2008), observa-se uma peculiar semelhança com a realidade da maioria dos estudantes do curso de Serviço Social no Brasil e dos profissionais de Ensino Superior.

A alternativa do mercado e das parcerias tem atraído “apoio político tanto da esquerda quanto da direita” (BALL, 2001, p. 221). Tal afirmação, bastante questionável, acompanha a trajetória histórica de surgimento dos cursos de Serviço Social na esfera privada e as recomendações das últimas gestões presidenciais brasileiras. No campo ideológico, as “reformas” atravessaram o governo orientado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB, 1995-2002) e se aprofundaram na direção política do Partido dos Trabalhadores (PT, desde 2003). Essas mudanças, contudo, são revestidas de características distintas, que envolvem a democratização perversa, ou seja, a regressão e a ampliação da universidade, que podemos intitular de “ampliação regressiva”, conjugada com a “explosão privatista nas escolas de Serviço Social na década de 1990” (PEREIRA, 2008, p. 135).

O fortalecimento da iniciativa privada está intimamente vinculado aos planos educacionais dos governos brasileiros, adotados no Ensino Superior público, e que seguem a mesma tendência política desde a década de 1990. Sua configuração consiste em: 1) gestão orçamentária e financeira baseada em redução sistemática de recursos; 2) redução dos programas tradicionais do CNPq e da Capes e a consequente perda de pesquisadores, facilmente cooptados para a esfera privada; 3) falsa oposição entre Ensino Fundamental e Ensino Superior, pois a reforma do sistema educacional brasileiro, em particular do Ensino Fundamental, dependerá do apoio da universidade pública; 4) tentativas de implantação de instituições de Ensino Superior, viabilizadas pela LDB, sem respeitar o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que as torna, na prática, verdadeiros “escolões” de terceiro grau (TEIXEIRA, 1999/00, p. 28-29).

A onda de privatizações pode ser ilustrada na literatura específica, que evidencia dados relevantes da história brasileira. Entre os anos de 1964 e de 1985, quando surgiram no Brasil aproximadamente 31 novos cursos de Serviço Social, o peso dessa criação foi registrado principalmente pelo empresariado do ensino (excluem-se deste cálculo os cursos de origem confessional mantidos pela Igreja), que contribuiu com um crescimento de 19 cursos ou um aumento de “61,3% dos cursos de Serviço Social” (PEREIRA, 2008, p. 124) no período citado. No que diz respeito ao Ensino Superior de Serviço Social, entre os anos de 1995 e 2002 (governo FHC), há registros do surgimento de 49 novos cursos, 30 a mais do que no período militar, sendo “89,8% deles vinculados ao âmbito privado” (Ibidem, p. 194).

De acordo com fontes elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), em 2011, o governo Juscelino Kubitschek, em seu único mandato, foi o que mais investiu em universidades públicas, 11 no total, enquanto o governo Lula, em dois mandatos, criou 14 novas universidades públicas. Segundo Larissa Dahmer Pereira (2008), no primeiro mandato do governo petista “foram criados 122 cursos de Serviço Social de natureza privada”, número superior ao total de cursos edificadas em toda a história brasileira (91), contando desde a década de 1930, “contra apenas sete cursos (5,4%) de natureza pública” (PEREIRA, 2008, p. 194), ou seja, entre 2003 e 2006, há registros de 129 novos cursos de Serviço Social, a maioria deles, 94,6%, centrados esmagadoramente no âmbito privado.

A complexidade que envolve a realidade que anima a criação desses cursos deve vir acompanhada de uma análise teórica das tendências sociais e econômicas contemporâneas. O ambiente político atual, baseado nas políticas de “transferência de renda aos pobres com condicionalidades e no incentivo ao empreendedorismo” (WERNECK VIANNA, 2005, p. 133), contribui para a incorporação de outras preocupações à gestão governamental, instituindo uma lógica empobrecida à educação e ao Ensino Superior. E, com as ações de “combate à

pobreza”, temos a ressignificação das políticas sociais e, consequentemente, da educação. Nesse sentido, diante da necessidade programática de construir competências e habilidades, temos uma orientação das políticas sociais no Brasil, com um sentido de que:

Medidas individualizadas de *status* dos pobres têm servido como matéria-prima central para o desenho e redesenho das políticas públicas fundamentadas numa definição de pobreza pensada a partir de características pessoais e padrões de comportamento dos pobres. As políticas sociais, sob esse prisma são concebidas como instrumentos para ajudar na construção de habilidades que tornarão esses indivíduos ‘inservíveis’ no padrão de sociabilidade contemporânea (MAURIEL, 2006, p. 50).

Portanto, a política educacional, que compõe uma das políticas sociais, passa a ser entendida dentro da mesma lógica das políticas de combate à pobreza, que visam construir *entitlements* ou habilitações (MAURIEL, 2006, p. 62) e surgem como solução política apontada para enfrentar as incapacidades individuais. Como a pobreza e a desigualdade são dissociadas de processos estruturais, a “saída” se constrói por meio do investimento em ações de alívio da pobreza via a capacitação do indivíduo para sua “autoproteção” (Ibidem, p. 76).

É pertinente a conjunção dos questionamentos de Mauriel (Idem), às políticas de combate à pobreza, propagandeadas por Amartya Sen, e os realizados por Frigotto (2000) sobre a “teoria” do capital humano, encampadas por Theodoro Schultz, pois existem concepções presentes nessas tendências que apontam para a edificação e o incentivo das competências e habilidades como substratos de uma fantasiosa empregabilidade.¹⁷

17 A advertência necessária sobre a *promessa da empregabilidade* (grifos nossos) que, quando confrontada com a realidade “não apenas evidencia seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revela também um elevado grau de cinismo” (FRIGOTTO, 2009, p. 20). Sobre empreendedorismo tomam-se como referência duas obras competentes e distintas: *A economia solidária como política pública*, de Rosângela Nair de Carvalho Barbosa (2007) e *A economia solidária: elementos para uma crítica marxista*, de Maria Thereza de Menezes (2007), há uma introdução

A crítica que realça a mistificação em torno da “teoria” do capital humano como “panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e entre os indivíduos” (FRIGOTTO, 2000, p. 41) ganha espaço em países latino-americanos e, nessa acepção, os investimentos em educação e o acesso à escola (independente das condições de infraestrutura e de trabalho) se afirmam como o “caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades” e se apoiam em perspectivas alicerçadas para desenvolver “métodos de projeções e de previsão de necessidade de mão de obra e nível de instrução” (Ibidem, p. 42).

No que tange às diferenças entre os últimos governos brasileiros, merece destaque o descongelamento dos concursos públicos para professores, o aumento progressivo do número de vagas para estudantes e a “intensificação da privatização da educação superior brasileira” (LIMA, 2008, p. 28) principalmente por meio do ensino a distância (EaD). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) é uma das diferenças mais acintosas entre Lula e FHC, cabe ressaltar que este último ficou marcado pelo sucateamento e desmonte na área social, bem como foi responsável pela “redução do montante de recursos votados para educação em geral e em especial para educação superior” (PEREIRA, 2008, p. 157).

A semelhança entre esses governos está na erosão do caráter público da educação universitária e no que denominamos de “ampliação regressiva” do Ensino Superior, pois as “reformas” desses governos consistiram justamente no discurso falacioso, mais forte no governo Lula, de uma democratização do Ensino Superior. Embora o crescimento dos estudantes, na educação superior, tenha sido impulsionado no governo Lula, há uma democratização perversa ou a massificação do Ensino Superior e o privilégio do empresariado¹⁸ com algumas ações,

“ácida” e contundente nesse livro.

18 Luiz Antônio Cunha identifica que no ensino superior “enquanto que o número de estudantes das instituições públicas foi multiplicado por 13, de 1965 a 2005, esse fator foi de 46 para as privadas” (CUNHA, 2007, p. 824).

dentre elas o Programa Universidade para Todos (Prouni).¹⁹ De acordo com Cunha (2007), que salienta em sua reflexão a segmentação entre Estado e Mercado, “o Reuni está para o segmento federal do setor público, assim como o Prouni está para o setor privado” (CUNHA, 2007, p. 821).

A privatização é um processo “cheio de meandros”, em que se verificam alternâncias nos caminhos da educação superior determinadas por forças sociais “que ora incentivam o crescimento do setor público ora do setor privado ora de ambos” (CUNHA, 2007, p. 810). A inferência crítica remete ao “uso dilapidador do fundo público” no qual o Estado apresenta uma dupla face, “uma privada e outra pública”. Gaudêncio Frigotto complementa, que, durante toda a história do capitalismo, o fundo público “tem se constituído no grande fiador da burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira” (2000, p. 37).

Outra questão importante é que a alteração significativa das condições do Ensino Superior não se encerra com o processo de empobrecimento educacional e de mercantilização do ensino. Conforme Lima (2008), essas determinações envolvem também os cortes de verbas com diversificação das fontes de financiamento, calçadas no indicativo do Banco Mundial para os países periféricos.²⁰ Ainda pode-se destacar a ameaça da presença das instituições estrangeiras, “a compra de instituições de ensino privadas brasileiras já começou e pode aumentar ainda mais se tiverem sucesso os pleitos de certos países na Organização Mun-

19 Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (criado pelo governo federal, em 2004). Oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao programa. Disponível em: <prouniportal.mec.gov.br>. Acessado em: 14/07/2011.

20 São enunciados dois eixos norteadores no discurso dos organismos internacionais: “a expansão de instituições privadas com a liberalização dos serviços educacionais; e a privatização interna das instituições públicas” (LIMA, 2008, p. 20).

dial de Comércio, no sentido de abertura do setor à competição internacional” (CUNHA, 2007, 827).

A privatização da educação superior, portanto, expressa um conjunto de estratégias macroeconômicas dos governos brasileiros, orientadas pela articulação subserviente com organismos internacionais e que reverberam em processos de qualificação e precarização que, ao mesmo tempo, reiteram a função estratégica de determinadas universidades, elevadas à categoria de centro de excelência, mas que, por outro lado, também incidem na produção de “escolões” de terceiro grau, com a estratificação de funções gerenciais como:

(...) a cobrança de matrículas e mensalidades nas universidades públicas; o corte de verbas públicas para as atividades ‘não relacionadas’ à educação (alojamento estudantil, segurança e alimentação); a utilização de verbas privadas²¹ advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos; a venda de cursos de curta duração, cursos a distância, consultorias e pesquisas por meio de convênios firmados entre as universidades e empresas – mediados por fundações de interesse privado (LIMA, 2008, p. 21).

O quadro nefasto, presente nas cercanias do Ensino Superior, relacionado primordialmente à esfera privada e com fortes indícios na universidade pública, reflete questões e exige soluções que dificilmente serão enfrentadas individualmente ou em curto prazo, já que “as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais” (MARTÍ apud MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

No que tange às condições de trabalho docente, a sequência de exemplos é reveladora. No contrato de 20 horas semanais, em uma universidade pública federal, geralmente os professores substitutos

21 A Universidade Federal Fluminense é a primeira do país a realizar um plebiscito em que saiu vitoriosa por 86,7% dos votos, a proposta de a universidade pública não permitir a realização de cursos pagos – decisão que desagradou amplos segmentos comprometidos com propostas de privatização do ensino público (JORNAL do DCE, 2011).

lecionam duas a três disciplinas de 60 horas/aula (claro que isso não significa uma regra rígida, pois a depender das demandas de cada departamento essa disposição pode mudar). Já os docentes inseridos na esfera privada, com mesma carga horária, lecionam cinco disciplinas de 60 horas/aula (existem arranjos de horários que reduzem timidamente a carga horária e que podem se diferenciar minimamente dos exemplos citados), sem contar que, do ponto de vista salarial, ilusoriamente, a remuneração da unidade privada é mais alta que a da pública, porém ambas estão consideravelmente defasadas.²²

Cabe ressaltar que os docentes, muitas vezes, retiram da própria remuneração uma quantia financeira para viabilizar o seu trabalho, configurando uma espécie de “contrapartida individual para sua manutenção no mercado de trabalho”. Existe uma obrigatoriedade velada que repassa, para esse segmento, a responsabilidade pela aquisição ou a manutenção de instrumentos básicos para realização do trabalho acadêmico. Diante da inexistência de livros nas bibliotecas, os professores utilizam o seu acervo pessoal ou investem em novos títulos para garantir as orientações de trabalho de conclusão de curso. Ou então compram canetas para quadro branco e efetuam o pagamento das cópias dos textos didáticos adotados em sala de aula e das provas realizadas pelas turmas. O conjunto de procedimentos burocrático-administrativos²³ impostos, tanto nas instituições públicas como nas privadas, quase

22 Nos últimos 40 anos, a defasagem salarial e a intensificação do trabalho dos docentes de nível superior é objeto frequente de reivindicação sindical. De acordo com um levantamento realizado com professores de dois centros universitários de natureza privada, a média do pagamento da hora/aula é diferente. As unidades localizadas nos grandes centros urbanos pagam, em média, R\$ 32,00 por hora/aula para um professor com mestrado. Nas unidades de ensino endereçadas no interior, esse valor é aproximadamente 20% inferior, chegando a pagar para um professor mestre, em média, R\$ 25,00 por hora/aula. O cálculo do salário de um professor, que apresenta no contrato de trabalho uma carga horária de 40 horas, pode alcançar em torno de R\$ 5.120,00 e R\$ 4.000,00, respectivamente, isso sem contar com os adicionais que elevam os salários brutos em aproximadamente 20%. Em 2009, um professor com mestrado, inserido na universidade pública federal, recebia um salário bruto de R\$ 4.440,00.

23 São criados obstáculos, em nome da racionalidade gerencial, tais como assinar guias de retirada e devolução de canetas e apagadores; solicitação, com mais de uma semana de antecedência, das cópias das provas; precariedade e insuficiência de recursos audiovisuais e dificuldade para sua utilização etc.

que obriga à utilização dos recursos pessoais como, por exemplo, *laptop* para projeção de filmes e apresentações em *power point*, dentre outros. Essa “nova” gestão educacional universitária sobrecarrega e penaliza o coletivo docente.

Na experiência de trabalho na instituição de ensino privada, foram consolidadas as bases de uma “gestão pusilânime” e práticas institucionais que cerceiam a participação e envolvem: 1) a omissão e/ou desconhecimento político-administrativo; 2) a ausência de ações no intuito de custear ou ressarcir as despesas do corpo docente, tais como o auxílio combustível ou o ressarcimento das passagens de ônibus intermunicipais e das hospedagens para os professores migrantes, denominados de “ciganos da educação”, que se deslocavam dos centros urbanos para o interior do estado. Ou seja, demandas simples que, sem políticas institucionais oficiais, ficam sem respostas.

A “gestão pusilânime” dos cursos de Ensino Superior também se completa por duas bases interligadas. Do ponto de vista das relações trabalhistas, além da aquiescência passiva em relação à divisão do trabalho e às esferas da alta hierarquia institucional, é constituída por meio do caráter antidemocrático das relações acadêmicas e da coerção plasmada nos processos de ameaça e demissão em massa. Do ponto de vista pedagógico, há também a centralização na burocracia, em detrimento da produção do saber no processo de ensino. Os profissionais são coagidos de várias maneiras à lógica irracional de produtividade,²⁴ pelas obrigações burocráticas das unidades de ensino que comprometem os padrões, os métodos, as avaliações e os princípios éticos forjados e apreendidos durante a formação acadêmica.

Os docentes buscam a satisfação de suas necessidades sociais por intermédio do trabalho e, em sua reprodução social, são objetivados por

24 Cabe salientar que, com o ingresso recorrente de professores em universidades federais, nos últimos cinco anos, desdobramento do Reuni, o fenômeno da “coação produtivista” também é forjado, principalmente, durante o estágio probatório dos concursados e na contratação dos professores substitutos e temporários.

princípios éticos²⁵ que, para além de uma postura messiânica, conjugam convicções políticas, em maior ou menor grau, com utopias e idealismos. E é, a partir dessa condição, que esse profissional, imerso em múltiplas contradições, se diferencia e ao mesmo tempo se aproxima da prática e do discurso da equipe dirigente. O gestor é, acima de tudo, um professor e no curso de Serviço Social, um assistente social. E mesmo que não seja proprietário, mas um cargo provisório na estrutura organizacional, não permanece incólume a todo processo ideológico forjado no trabalho administrativo. Sua proximidade com “os homens de negócio” implica uma disputa intelectual, pois assim como o empresário “é um intelectual”, o gestor deve ser “um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da confiança dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria” (GRAMSCI, 2010, p. 15).

Pensar a formação profissional em Serviço Social exige inscrevê-la sob as determinações da crise educacional e da universidade, pois atualmente o curso constitui o alvo preferido dos empresários do setor de educação “pois não exigem grande investimento – como, por exemplo, em laboratórios e insumos tecnológicos – possibilitam um lucrativo e rápido retorno” (PEREIRA, 2008a, p. 47). A abertura de novos cursos, em especial de ensino a distância (EaD), bem como a disponibilidade de vagas é incentivada, arbitrariamente, pelo mercado,²⁶ o que gera um “*overbooking* invertido”, ou seja, a busca desenfreada de cifras, decorrentes de matrículas e da racionalização do ensino, em que as unidades pri-

25 O significado do projeto ético-político fica comprometido em instâncias privadas de Ensino Superior, mas também não há como tratar das relações sociais de maneira mecânica ou unilateral. “O indivíduo comporta-se como sujeito ético quando ele é capaz de deliberar diante do possível de forma responsável e livre, ou seja, com autonomia, o que supõe não estar coagido por poderes externos, agir de acordo com sua capacidade de autodeterminação (BARROCO; BRITES, 2000, p. 22).

26 Somente no Rio de Janeiro, região que apresenta o maior número de cursos presenciais do estado, são três cursos públicos e cinco cursos privados (contando a PUC-RJ). Os de ensino a distância, somam seis cursos. Disponível em: <emec.mec.gov.br>, acessado em: 14/07/2011. Essa quantidade de cursos a distância é exagerada, principalmente ao se levar em consideração a distribuição geográfica dos cursos presenciais nas zonas sul, norte e oeste da cidade.

vadas aproveitam um número maior de vagas disponibilizadas, criam vestibulares “fora de época” para tentar superlotar as salas de aula.²⁷

Em relação ao EaD, de acordo com dados do MEC/Inep/Deed (BRASIL, 2011), somente em 2009 foram oferecidas 107.440 vagas em cursos de Serviço Social na modalidade a distância. O curso só perde para Administração e Pedagogia, no número de oferta de vagas. As inscrições concernentes ao EaD em Serviço Social registraram números impressionantes, 42.442 candidatos e, destes postulantes, ingressaram 22.811 novos estudantes (deste total, 21.947 vagas são disponibilizadas por universidades e a minoria, 864 vagas, é oferecida pelos centros universitários).

No momento atual, o uso da tecnologia de informação é um fato consumado e pode propiciar novas ferramentas para a educação, porém, em virtude das peculiaridades do processo educativo, não pode substituir completamente ou superar as vagas disponibilizadas pelos cursos presenciais.²⁸ Sua metodologia está distanciada não apenas de seu público-alvo, mas dos princípios constitucionais que orientam a educação superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. O estudante de Serviço Social, o corpo docente e os demais profissionais atingidos pela lógica do atual quadro cultural da política de educação superior, que subverte o direito social como uma mercadoria, particularmente na estrutura do

27 Ao assumir em 2007 uma turma de 1º período, constatei que haviam 74 inscritos e a sala de aula só comportava 60 cadeiras, em média. Os discursos dos gestores regozijavam a exitosa campanha de *marketing* institucional e a captação de um número superior de matrículas de estudantes. Porém, quando os descontentamentos decorrentes da superlotação e da incapacidade do centro universitário em atender adequadamente e com o mínimo conforto foi manifestada pelos estudantes, essa demanda não tinha uma resposta e então se iniciou um processo de perseguição individual dos estudantes mais exaltados e de cooptação política, que envolvia desde descontos na mensalidade à realização de promessas que dificilmente seriam cumpridas. Os gestores constroem, ao mesmo tempo, relações de confiança e de coerção com os estudantes.

28 Os cursos presenciais de Serviço Social somam 94 no eixo Minas Gerais (61 cursos, sendo três públicos), Rio de Janeiro (24 cursos, sendo sete públicos) e Espírito Santo (10 cursos, sendo apenas um público). Nos mesmos estados, o EaD é representado por 246 cursos (162 em MG; 49 no RJ e 35 no ES, todos privados). Disponível em: <emec.mec.gov.br>. Acessado em: 14/07/2011.

Ensino Superior privado (e de EaD, inclusive), como na canção de Martinho da Vila, vão “penar um bom bocado”.

Considerações finais

Por fim, 40 anos depois de O pequeno burguês e da LDBEN de 1971, verifica-se que o expansionismo do Ensino Superior brasileiro vem acompanhado do processo de privatização e de precarização que, muito embora, em alguns momentos, trilhem os mesmos caminhos, são complexos e distintos, e, portanto, não podem ser simplificados apenas como resultante das políticas de ajuste neoliberal ou reflexo dos aspectos gerenciais plasmados no governo FHC e intensificados, sob novos aspectos, no governo Lula. A maior ou menor capacidade de mobilização dos sujeitos políticos leva em consideração uma gama de ações, como a regulamentação de um conjunto de ordenamentos jurídicos, a conjuntura social, política e econômica e a crise estrutural do capital.

O contexto social político e econômico brasileiro e as alterações operadas nas bases da universidade influenciaram significativamente a abertura de cursos de Serviço Social. Resumidamente, três pilares explicam o crescimento substantivo desses cursos, mantidos preferencialmente pela iniciativa privada: 1) o processo histórico de privatização das políticas de Ensino Superior – intensificado na ditadura e de amplitude renovada nos dias atuais (PAIVA, 1980; NETTO, 2005; PEREIRA, 2008); 2) as tendências – capital humano, combate à pobreza, focalização e empregabilidade – presentes nas políticas sociais contemporâneas (FRIGOTTO, 2000; WERNECK VIANNA, 2005; MAURIEL, 2006) que buscam aliviar a pobreza com o acesso ao Ensino Superior e com a formação de mão de obra para gerenciar a vida dos pobres; 3) as novas tecnologias, a cultura orientada para o mercado, as suas demandas e as contradições decorrentes da necessidade de reprodução social da classe trabalhadora e reprodução ampliada do capital (BALL, 2001; CUNHA, 2007; LIMA, 2008; GRAMSCI, 2010).

Dessa forma, observou-se o gerenciamento deletério do governo FHC para educação superior e para o conjunto de políticas sociais. Já no governo Lula, verificou-se a execução de um conjunto de medidas visando à ampliação de vagas para estudantes e de concursos públicos para professores, mas sem dotar as universidades públicas da estrutura necessária para acompanhar o seu crescimento. O esvaziamento propagado por FHC contrasta com o acesso ao nível superior observado no governo Lula, mas a ressalva é que a prevalência se deu no ensino particular. As relações entre docentes e discentes das unidades de ensino público e particular apresentam conformações políticas típicas e bastante destoantes. Em uma análise prospectiva, o aumento do quadro discente e docente nas universidades públicas é um fator que pode corroborar com o aumento da pressão política pela defesa da universidade pública por parte dos segmentos que compõem a comunidade universitária e contribuir para a formação de uma vanguarda intelectual progressista.

A relação público-privada no Ensino Superior de Serviço Social apresenta complexidade histórica e, mesmo diante de todas as perdas do funcionalismo público nos últimos anos, do sucateamento do Ensino Superior e da precarização das condições de trabalho e das estruturas de ensino, ao comparar a universidade pública e as condições de seus profissionais com as unidades privadas de Ensino Superior, percebe-se que as relações nas universidades públicas, embora deterioradas, estão em patamares que ainda permitem a produção do saber e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

As indicações antes apresentadas, longe de esgotar todas as considerações sobre o processo de empobrecimento estrutural da educação universitária, são circunstanciadas por três determinações históricas elaboradas ao longo dessa exposição: 1) a diversificação das fontes de financiamento e os cortes de verbas; 2) a “democratização perversa” e a massificação; 3) a “ampliação regressiva” do Ensino Superior brasileiro. Esses três fatores sinalizam tópicos que merecem maior aprofundamento e investigações.

Estas reflexões materializam o compromisso ético no repensar cotidiano do processo de trabalho e o atendimento de uma dívida intelectual contraída desde a minha inserção no âmbito privado do Ensino Superior.²⁹ Enfim, a denúncia que acompanha este texto, chegando ao conhecimento dos sindicatos e das entidades representativas da categoria, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (Enesso) irá cumprir uma parcela de contribuição política com os companheiros e companheiras que sofrem os impactos dessa sociabilidade marcada por uma “gestão pusilânime”, pelo produtivismo irracional e por renovados processos de “refuncionalização” da universidade.

Referências

- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Precarização do Ensino Superior público e privado no Serviço Social*. Vitória: Eress, 2011 (cópia impressa).
- BALL, Stephen. J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILE, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Rosângela Nair de Carvalho. *A economia solidária como política pública: uma tendência de geração de renda e resignificação do trabalho no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva; BRITES, Cristina Maria. A centralidade da ética na formação profissional. *Temporalis*, n. 2, 2000.
- BRASIL. *Decreto nº 5.773/06*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acessado em: 18/04/2011.
- _____. *Decreto nº 68.908/1971*. Regulamenta o vestibular classificatório e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acessado em: 01/04/2011.

29 Este texto é dedicado aos que lutam por dias melhores e, em especial, aos professores do Centro Universitário Geraldo Di Biase, demitidos sumariamente em 2007, por exigir condições dignas de trabalho.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1971*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Lei 5.692/1971>. Acessado em: 01/04/2011.

_____. *Sinopse estatística da educação superior de 2009 – graduação*. Publicação e fonte MEC/Inep/DEED, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acessado em: 24/04/2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva 1998.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na transformação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILE, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

CONTEXTO JURÍDICO. *Overbooking, o que fazer?* Disponível em: <<http://www.contextojuridico.com.br/o-que-e-overbooking-e-o-que-fazer/>>. Acessado em: 24/04/2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia e socialismo no Brasil de hoje. In: WEFFORT, Francisco et al. (orgs.). *Democracia como proposta*. Coleção democracia, v. 1. Rio de Janeiro: Ibase, 1991.

CRESS. Conselho Regional de Serviço Social (gestão 2002-2005). *Coletânea de Leis e Resoluções: Lei de Regulamentação da Profissão, Código de Ética, Loas, ECA, SUS e outras*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 19/02/2011.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILE, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, 8. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Direitos humanos, democracia, e educação na contemporaneidade. In: FREIRE, Silene de Moraes (org.). *Direitos humanos e questão social*. Rio de Janeiro: Gramma, 2009.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura política e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. *Temporalis*, n. 1, 2000.

JORNAL DO DCE. *Edição especial – Diretório Central dos Estudantes livre da Universidade Federal Fluminense*. Niterói: DCE livre-UFF, 2011.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. *Temporalis*, n. 15, 2008.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Combate à pobreza na América Latina: impasses teóricos e ideológicos na construção da política social contemporânea. *Ser Social*, n. 18, 2006.

MENEZES, Maria Thereza. *Economia solidária: elementos para uma crítica marxista*. Rio de Janeiro: Gramma, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. Surgimento do antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público. In: *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. In: FELIX, Moacyr et al. *Encontros com a Civilização Brasileira*, v. 22. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

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

_____. Mercantilização do Ensino Superior, educação a distância e Serviço Social. *Temporalis*, n. 15, 2008a.

PEREIRA, Potyara. *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

SALVADOR, Evilásio. *Fundo público e seguridade social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Aloisio. A universidade para o século XXI: reconstruindo a utopia. *Proposta*, n. 83, dez.-fev/1999/00.

VILA, Martinho da. *O pequeno burguês* samba do ano de 1969. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/martinho-da-vila/127065/>>. Acessado em: 01/04/2011.

WERNECK VIANNA, L.; TEIXEIRA, Maria Lúcia. A nova política social no Brasil: uma prática acima de qualquer suspeita teórica? *Revista Praia Vermelha*, n. 18, 2005.