



DESAFIO DA ABEPSS ITINERANTE NA DEFESA DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

CHALLENGE OF ABEPSS ITINERANTE IN DEFENSE OF QUALITY IN SOCIAL SERVICE FORMATION

George Francisco Ceolin¹
Neímy Batista Silva²

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar o desafio da ABEPSS na defesa da qualidade da formação em Serviço Social, no contexto da expansão do ensino superior, conforme as diretrizes dos organismos internacionais, constituintes das mudanças no padrão de acumulação capitalista. Pretende-se discutir a precarização e sobrecarga do trabalho docente, a exigência de produtividade, avaliações punitivas e “somativas” dentre outras, a partir da avaliação do processo da ABEPSS Itinerante e as contribuições na formação de docentes no Curso de Serviço Social.

Palavras-chave: Ensino superior. Expansão. Formação.

ABSTRACT

The article aims to analyze the challenge of ABEPSS in defending the quality of formation in Social Service, in the context of higher education expansion, according to international organizations guidelines, constituents of the changes in capitalist accumulation pattern. The intention with this study is to discuss the precarious and overloaded teaching work, the productivity requirement, punitive and somative

1 Graduado e Mestre em Serviço Social. Professor do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: georgeceolin@yahoo.com.br

2 Graduada em Serviço Social/ PUC Goiás. Mestre em Política Social/UnB. Doutoranda em Serviço Social/UERJ. E-mail: nbs.ufg@gmail.com

evaluations, and others, from the evaluation of ABEPSS Itinerant process and the contributions to teacher formation in Social Service course.

Keywords: Higher education. Expansion. Formation.

Submetido em 01/04/2013

Aceito em 03/06/2013

INTRODUÇÃO

O pressuposto central dessa reflexão ampliada refere-se ao declínio da educação como política pública, mediante a tecnificação, a mercadorização do conhecimento em decorrência da mundialização que incide nas transformações societárias em curso.

A apreensão do significado da expansão do ensino superior no Brasil exige sua análise enquanto expressão de um processo mais amplo, constituinte das mudanças no padrão de acumulação capitalista e do modelo de regulação social decorrente.

As transformações no mundo do trabalho alteram as relações entre Estado e sociedade, redefinem o papel dos Estados nacionais e os parâmetros de constituição de seu sistema de regulação social, com ampla repercussão na órbita das políticas públicas, aprofundam e submetem a lógica da mercantilização e da regressão dos direitos sociais.

A reforma da educação superior tem sido uma exigência das mudanças do modelo de desenvolvimento do capitalismo monopolista em resposta à crise estrutural de seu padrão de acumulação e das diretrizes das corporações transnacionais e dos organismos multilaterais. As regulações do sistema de educação superior em atendimento às diretrizes dos organismos internacionais têm impactado a natureza do trabalho docente.

Destaca-se, ainda, a relevante iniciativa da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) no processo de atualização e formação continuada por meio do projeto *ABEPSS Itinerante*. Nesse sentido, esse estudo requer uma contextualização por meio da análise da mundialização do capital mediante exposição a seguir.

MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS INFLEXÕES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

A mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), sob a hegemonia das finanças, redimensiona o trabalho e a sociabilidade na sociedade contemporânea. Trata-se de um período caracterizado pela crise do modelo de expansão do capital (CHESNAIS, 1996) e pelo processo de reestruturação produtiva como tentativa de resposta a ela (ANTUNES, 1999, p.35-36). As manifestações localizam-se nos primeiros anos na década de 1970 (HARVEY, 1998, p. 134), estende-se e aprofunda-se até os tempos atuais. No Brasil, esse processo intensificou-se no início dos anos de 1990 (ALVES, 2000), como resultado da integração do país ao mercado globalizado.

Essa crise de acumulação do capital caracteriza-se como crise endêmica e crônica, com a perspectiva de uma profunda crise estrutural (MÉSZÁROS, 2009). Assim, a expressão fenomênica da crise de acumulação capitalista refere-se à crise do padrão de acumulação fordista-keynesiano e a consequente reestruturação produtiva do capital, cujos impactos não se restringem à esfera produtiva, no entanto, incidem sobre o conjunto da vida social.

Nas novas condições sócio-históricas de crise do padrão de acumulação, intensifica-se a tendência decrescente da taxa de lucro (CHESNAIS, 1996; MANDEL, 1990) e exige-se como resposta a aceleração do crescimento e predomínio do capital constante sobre o capital variável, e ainda, altera-se de forma significativa a composição orgânica do capital, que expressa a totalidade das contradições da ordem burguesa.

O capitalismo monopolista, para enfrentar a crise, recorre a um padrão de acumulação flexível, que implica necessariamente um correspondente modo de regulação social, conforme Netto (1996). Trata-se de tentativa do capital de recuperar o ciclo de produção e repor o projeto de dominação societal. O sistema do capital cria as condições históricas necessárias para a generalização da lógica de mercantilização universal que submete aos domínios o conjunto das relações sociais. Dessa forma, a reprodução

do capital engendra-se no projeto liberal, como resposta da política ideológica do processo de (re)ordenamento capitalista.

Assim, o projeto liberal expressa-se na naturalização do ordenamento capitalista, das desigualdades sociais e no desmonte das conquistas sociais da classe trabalhadora, consubstanciados nos direitos sociais, que têm no Estado uma mediação fundamental. As conquistas sociais são transformadas em impeditivos para o desenvolvimento e para a liquidez financeira do Estado e são apontadas como a principal causa da crise fiscal. A exigência na esfera da produção é reduzir custos e ampliar as taxas de lucratividade para enfrentar a tendência de queda da taxa média de lucro, intensificada pelo crescimento do capital constante na composição orgânica do capital.

A economia é movida em uma relação dinâmica e contraditória entre a reestruturação do parque produtivo e a destruição de parte significativa do aparato industrial. Os investimentos especulativos são favorecidos em detrimento da produção, raiz do agravamento das expressões da questão social, da redução dos níveis de emprego e da regressão das políticas sociais públicas (BEHRING, 2003). O Estado torna-se objeto de uma reformatação para adequar-se à lógica do capital mundializado, por meio de um abrangente processo de reformas (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

Trata-se de um contexto em que a reforma da educação superior se faz presente na pauta dos Estados nacionais, a partir de arranjo internacional sob a coordenação dos organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Europeia (CE), e na América Latina e Caribe, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), visando uma “nova ordem educacional mundial” (LAVAL; WEBER 2003).

A mundialização da economia, ancorada no processo de financeirização, indica um modo de estruturação da economia mundial (HUSSON, 1999). Sustentado em corporações transnacionais, resultantes de processos de fusões e aquisições de empresas associadas às instituições financeiras, essas corporações

comandam o conjunto da acumulação e se configura um modelo de dominação social específico, com o suporte dos Estados nacionais na implementação dos compromissos expressos nos tratados internacionais (IAMAMOTO, 2007, p. 108-109).

Nesse estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista, as soberanias nacionais são redefinidas em consonância com as diretrizes das corporações transnacionais e dos organismos multilaterais (IANNI, 2004). Nesse modo de regulação social, as políticas públicas são redimensionadas enquanto estratégia de desenvolvimento subordinado a lógica mercantil.

Os organismos multilaterais assumem a função de recomendar as diretrizes do modelo de desenvolvimento liberal, no lastro do *Consenso de Washington*, do *Tratado de Marrakech* e do *Tratado de Maastricht*³. O Banco Mundial (BM) vê na educação a função primordial de promoção do desenvolvimento, enquanto adequação das instituições de ensino às demandas de mercado. No documento *Higher education: the lessons of experience*, publicado em 1994, o BM, após caracterizar os desafios e os limites das políticas de reformas educacionais para os países em desenvolvimento, aponta as diretrizes da política educacional – ampla diferenciação das instituições, diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o desempenho, redefinição da função do governo, enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na equidade (BM, 1995 apud GUIMARÃES; MONTE & SANTIAGO, 2011, p. 23-24).

O Banco Mundial propõe uma completa ruptura com o modelo humboldtiano de Universidade, centrado na produção

³ *Consenso de Washington* foi o resultado da reunião realizada no final de 1989, conduzida pelos EUA e organismos financeiros (FMI, BM e BID), que, avaliando a situação latino-americana, reafirmou a necessidade de políticas econômicas de orientações neoliberais para a região. O documento encerra dez pontos para a adequação dos países em desenvolvimento às políticas neoliberais, são eles: 1) disciplina fiscal; 2) prioridades nas despesas públicas; 3) reforma tributária; 4) taxa de juros de mercado; 5) taxa de câmbio competitiva; 6) política comercial de integração aos fluxos mundiais; 7) abertura ao investimento direto estrangeiro; 8) privatização de estatais; 9) desregulação de setores controlados ou cartelizados; 10) direitos de propriedade (WILLIAMSON, 2002). O *Tratado de Marrakech*, cria a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo do Livre Comércio Americano (ALCA); e o *Tratado de Maastricht*, cria a “unificação” europeia (IAMAMOTO, 2007, p. 109).

científica, por entender ser financeiramente que essa é onerosa e com reduzida retorno social (GUIMARÃES MONTE & SANTIAGO 2011, p. 24).

Para o Banco, é necessário ampliar as possibilidades de oferta da educação superior não universitária, ou seja, aumentar a diferenciação institucional (com instituições restritas ao ensino e, em menor número, de ensino e pesquisa) e subsidiar o ensino privado para se desenvolver. Paralelo à diferenciação institucional, é necessário atrelar o financiamento das instituições públicas de ensino superior aos critérios de desempenho e produtividade (GUIMARÃES MONTE & SANTIAGO, 2011, p. 24).

O Banco Mundial indica, ainda, enquanto perspectiva de êxito do processo de reforma da educação superior, três elementos – estabelecimento de um marco rigoroso de políticas, extenso apoio nos incentivos e mecanismos orientados ao mercado para aplicar as políticas, ampla autonomia administrativa das instituições públicas (BM, 1995, p. 10 apud GUIMARÃES, MONTE & SANTIAGO 2011, p. 24).

Em um relatório de 2007, denominado “Ensino superior e regiões: concorrência mundial e engajamento local”, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta diretrizes que indicam a possibilidade das universidades intensificar o papel no desenvolvimento econômico, cultural e social regional. No entanto, ao explicitar tais diretrizes, recomenda que “as instituições de educação superior devam ter mais autonomia e se interessar mais em manter relação com as pequenas e médias empresas”; que “criem as condições, regulamentares e fiscais, propícias à cooperação universidade-empresa”; e que “devem demonstrar um espírito de empresa, ao alargar a oferta de serviços que atendam às necessidades mais abrangentes do mercado e do empresariado” (MAUÉS, 2008, p. 23).

O Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGSM), assinado pelos países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), também influencia as definições das políticas

educacionais, autoriza a liberação do comércio de serviços de educação, entre outros.

No âmbito da América Latina e Caribe, a Cepal, em documento intitulado *Transformación Productiva con Equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de la América Latina e Caribe en los años noventa*, recomenda-se para a região “fortalecer a democracia, ajustar as economias, estabilizá-las, incorporá-las às mudanças tecnológicas que estão ocorrendo nos países centrais, devendo, para tanto, modernizar os serviços públicos” O documento enfatiza o vínculo entre educação e produtividade (MAUÉS, 2008, p. 22). Tal perspectiva é reforçada também no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, (1992), e no documento *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado* (CEPAL, 1992)

estabeleceram os paradigmas que deveriam orientar as políticas econômicas e sociais, dentre elas, as educacionais, a serem implementadas pelos diferentes governos na década de 1990, na América Latina e no Caribe. Pode-se perceber que as orientações emanadas da CEPAL já evidenciam a questão da vinculação direta entre o setor produtivo e o setor educacional, ou seja, entre o mercado e a educação (MAUÉS, 2008, p. 23).

Constata-se uma tendência de estabelecimento de uma “nova ordem educacional mundial”, impulsionada pelos organismos internacionais, voltada a incorporar sistematicamente a produção de conhecimento e o progresso técnico às demandas do processo de produção e reprodução do capital.

Essa tendência é reforçada, ainda, na *Declaración de Sorbonne*, documento final da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela Unesco, em Paris, no ano de 1988, que se refere ao papel que deve desempenhar a “Educação Superior no Século XXI”. Assim se faz necessário que a “educação superior [proceda] a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender” (MAUÉS, 2008, p. 24). As orientações que emergem dessa “nova ordem educacional mundial”, exige a desregulamentação da política de educação, a constituição de regulações sustentadas na flexibilização e nos

resultados e o impulso da expansão de novas potencialidades de mercado.

No Brasil, a implementação dessas diretrizes para as políticas educacionais para a educação superior estão expressas num conjunto de normatizações do Estado, que regulam o sistema educacional desde o início do século XXI. Esse sistema de regulação tem sua expressão, dentre outras, na Lei 10.861/2004 – Lei de Inovação Tecnológica; na Lei 10.861/2004 – lei que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e no Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 – que cria o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (MAUÉS, 2008, p. 25-26).

Essas normatizações apontam a reprodução das diretrizes dos organismos internacionais de incorporação da lógica de mercado no processo de formação. A Lei de Inovação Tecnológica introduz a noção de “professor-empresendedor” na academia; o SINAES estabelece a avaliação da instituição, de cursos e de discentes (Enade) segundo critérios somativos e punitivos; e o Reuni propõe a expansão de vagas, o aumento da relação professor-aluno e a elevação para 90% do índice de conclusão de curso, sem o correspondente investimento, que intensifica a precarização das condições de trabalho nas instituições federais de ensino superior (MAUÉS, 2008, p. 25-26).

Diante do exposto, destaca-se que os determinantes apresentados inferem de forma incisiva na regulação do sistema educacional brasileiro, em especial, no trabalho docente que se esboça a seguir.

A REGULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

As diretrizes para a política educacional do ensino superior, expressos nos documentos dos organismos internacionais para a educação superior no século XX, e o quadro normativo legal constituído no Brasil no início do século XXI reafirmam o processo de reconfiguração dos paradigmas para as universidades, em atendimento às demandas e interesses do mercado.

Neave (2003 apud MAUÉS, 2008), indica que, desde os anos de 1980 teve fim a política educacional que ligava a universidade à demanda social. Dessa forma, o que vigora é uma política de custos voltada para a produção, com diminuição de investimentos financeiros e com avaliação pautada por indicadores de resultados (MAUÉS, 2008, p. 26).

A análise dos paradigmas na educação de ensino superior e o consequente produtivismo acadêmico no trabalho docente, a nova regulação para as universidades acentuam a privatização do conhecimento e da educação superior pública. O Estado investe cada vez menos e o mercado interfere cada vez mais nas funções da educação superior pública. Como afirma Maués (2008, p. 27),

A privatização do conhecimento vem sendo apontada como resultante das parcerias público-privado, fruto das regulações estabelecidas, que tem em algumas políticas, como a de inovação tecnológica, o incentivo necessário para a concretização desse escopo. A diminuição do financiamento público para as universidades federais, como é o caso brasileiro, e o crescente aumento de recursos privados para financiamento de pesquisas tem contribuído para a privatização do conhecimento público. A necessidade de obter financiamento para as pesquisas tem exigido dos docentes uma lógica de competição de recursos e o redimensionamento das investigações moldadas às exigências e critérios dos editais. Para obter financiamento, os docentes precisam se submeter à lógica produtivista em atendimento aos padrões das agências reguladoras. No caso brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao estabelecer o padrão de excelência dos docentes na pós-graduação *stricto-sensu*, impõe alguns indicadores de produtividade, que criam uma “espécie de círculo vicioso” como condição para integrar o corpo docente dos programas de pós-graduação e para conseguir financiamento externo para desenvolver pesquisas de publicação qualificada, revistas – com conceito A ou B – e editoras indexadas, por ano, como: um projeto de pesquisa com financiamento externo; participação com apresentação de trabalho em eventos nacionais e internacionais; inserção em comissões

nacionais de avaliação (consultores *ad-hoc*); bolsista produtividade; bolsista de iniciação científica; número de orientandos que defendem no tempo estipulado as dissertações e teses; ministrar aulas na graduação e na pós-graduação (MAUÉS, 2008, p. 28).

A produção do conhecimento volta-se às exigências do mercado, em um processo de privatização da produção do conhecimento e do ensino superior público, subordinando o público ao privado.

O modelo de expansão da educação superior no Brasil dá-se em meio à contrarreforma do Estado brasileiro, no contexto de expansão das políticas liberais no último quarto do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, e busca recompor as condições para a reprodução ampliada diante da crise estrutural do capital.

No período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Estado brasileiro passa por mudanças estruturais, seguindo as diretrizes do Consenso de Washington, cuja maior expressão é a criação, em seu primeiro mandato, do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

A aprovação da lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, segundo o receituário liberal, “ampliou as possibilidades de oferta de educação privada, garantido, em especial, a destinação de recursos públicos a entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias”. Faz-se perceptível, desde o final dos anos 1990 a ampliação da oferta privada de ensino e a constituição nas universidades públicas de mecanismos na lógica de mercado, como o modelo público-privado, as fundações de apoio, e a cobrança de mensalidades em cursos de especialização (GUIMARÃES MONTE & SANTIAGO, 2011, p. 23).

Nas gestões do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), evidenciou-se a continuidade das políticas de ajustes neoliberais (LIMA, 2007). Conforme receituário do Banco Mundial para

o êxito do processo de reforma da educação superior (BANCO MUNDIAL, 1995, p.10), a política de educação superior nos governos de FHC e de Lula promoveram a expansão do ensino privado, acompanhado pela consolidação e expansão do Ensino a Distância (EaD) e pela conseqüente elevação do número de matrículas na graduação, a implementação de avaliações nacionais com controle de resultados mediante Exame Nacional de Cursos e o substituto Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A expansão da educação superior nos governos FHC (1995-2002) ocorre por meio de um crescimento estrondoso do número de instituições e matrículas presenciais na iniciativa privada. A expansão do número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no período de 1995-2001 foi da ordem de 76,6%, contra uma retração do número de IES pública da ordem de -12,8%. Enquanto que o número de matrículas na modalidade presencial, no mesmo período, cresceu 34,1% nas IES públicas e 97,4% nas IES privadas (Tabela 1).

Nos governos Lula (2003-2010), a expansão da educação superior continua tendo na iniciativa privada seu principal mecanismo, impulsionado pela consolidação dos cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EaD), Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, acompanhada de uma expansão das IES e do número de matrículas no ensino público, ainda que, intensificando a precarização das condições de trabalho e comprometendo a qualidade de ensino – em especial, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Nos governos Lula, a expansão das IES privadas no período de 2003-2009 foi da ordem de 25,2%, e nas IES públicas houve um crescimento de 18,3%. O crescimento no número de matrículas nas IES privadas, nesse período, foi da ordem de 36,8%, e nas IES públicas foi de 18,9%. Nos anos dos governos de Lula, há de se destacar o impulso da modalidade EaD na expansão geral das matrículas em cursos de graduação. Houve uma expansão de 333,8% das matrículas na modalidade EaD nas IES públicas e de 6.483,8% nas IES privadas (Tabela 1).

Tabela 1 – Evolução das IES e das Matrículas Presenciais e a Distância na Educação Superior – Brasil – 1995-2009

Ano	IES		Matrículas Presenciais		Matrículas EaD	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1995	210	684	700.540	1.059.163	-	-
1997	211	689	759.182	1.186.433	-	-
1999	192	905	832.022	1.537.923	-	-
2001	183	1.208	939.225	2.091.529	5.359	-
2003	207	1.652	1.136.370	2.750.652	39.804	10.107
2005	231	1.934	1.192.189	3.260.967	53.117	61.525
2007	249	2.032	1.240.968	3.639.413	92.873	276.893
2009	245	2.069	1.351.168	3.764.728	172.696	665.429
Δ (%) 1995- 2001	-12,8	76,6	34,1	97,4	-	-
Δ (%) 2003- 2009	18,3	25,2	18,9	36,8	333,8	6.483,8

Dados elaborados por: Guimarães, Monte & Santiago, (2011, p. 24)

Fontes: INEP (1999a, 1999b, 2000, 2002, 2005, 2007a, 2007b, 2009).

A expansão do ensino superior no período de 1995 a 2002, que corresponde a duas gestões FHC, encontra-se ligada ao crescimento do setor privado e da privatização interna das IFES públicas, por meio das fundações. Castro (2006) relaciona essa expansão, seguindo o modelo indicado pelo Banco Mundial, às possibilidades postas pelos decretos nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e nº 3.860, de 9 de junho de 2001, responsáveis pela liberalização da diversificação das IES (GUIMARÃES MONTE & SANTIAGO, 2011, p. 25).

Nos governos Lula, a expansão do ensino superior dá-se por continuidades e diferenciações do modelo de expansão dos governos FHC. Modelo este reafirmado e reforçado, pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganiza as IFES em faculdades, centros universitários e universidades; e, por diferenciações na forma de expansão.

Segundo Lima (2008), a diferenciação do modelo anterior ocorreu por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), da regulamentação da oferta de cursos de graduação na

modalidade de Ensino Distância (EaD), e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O Prouni, criado por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e posteriormente convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, tem por objetivo ampliar o quantitativo de matrículas no setor privado por meio da concessão de bolsas de estudo integral e parcial. Oferece renúncia fiscal nas tributações do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), do Programa de Integração Social (PIS), da Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido (CSLL) e do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Segundo informações do Governo Federal, disponíveis no site do programa⁴, e publicadas por Guimarães Monte & Santiago (2011, p. 25), o Prouni possibilitou a expansão de 112.275 bolsas, em 2005, para 240.441 bolsas, em 2010.

A regulamentação da oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD, pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, impulsionou a expansão de matrículas nessa modalidade, que impactou diretamente na expansão geral das matrículas em cursos de graduação. O número de matrículas em cursos de graduação privados na modalidade EaD, no período de 2003 – quando aparece os primeiros registros de matrícula nessa modalidade – a 2009, cresceu de 10,1 mil para 665,4 mil. Observa-se, ainda o expressivo crescimento de matrículas em cursos de graduação na rede privada, que cresceu de 2,7 milhões em 2003, para 4,4 milhões em 2009. Os dados do crescimento das matrículas no setor privado na modalidade do EaD revelam um aumento de 10 mil, em 2003, para 665 mil matrículas, em 2009.

A expansão das matrículas em cursos de graduação na modalidade do EaD nas IES públicas, tendo por base o período 2003-2009, teve um aumento de 39,8 mil matrículas em 2003, para 172,6 mil matrículas em 2009 – crescimento de 333,8% (Tabela 1). Esse aumento permite constatar que a expansão das

4 Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quadros-informativos&catid=26:dados-estatisticas&Itemid=147>. Acesso em: 31 jul. 2013.

inscrições na modalidade presencial nas IES públicas, no mesmo período (18,9%), caracteriza uma centralidade do EaD no modelo de expansão das vagas públicas nos governos Lula. Destaca-se, ainda, nesse processo, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

O Reuni, criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, impulsiona a expansão da educação superior pública, tendo por premissa a elevação da relação discente/docente para 18 por 1, e elevar o índice de aprovação dos matriculados para 90%, no período de cinco anos (BRASIL, 2007). Das 55 Universidades Federais brasileiras, 53 aderiram ao Reuni, em 2008, segundo dados do primeiro relatório do programa divulgado pelo governo federal, de 30 de outubro de 2009 (GUIMARÃES MONTE & SANTIAGO 2011, p. 25). Essa adesão das universidades deve-se à vinculação dos investimentos às instituições participantes do Reuni, e, portanto, comprometidas com as metas de expansão das vagas pactuadas.

No entanto, conforme Guimarães, Monte & Santiago (2011, p.26), a análise dos dados orçamentários aplicados no conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), nos anos de 1995-2009, e o modelo de expansão das matrículas sem o correspondente aumento dos recursos orçamentários investidos indicam que essa expansão “se deu com a ‘otimização’ dos recursos o que conduz ao rebaixamento da qualidade na educação superior pública”.

A política educacional para o ensino superior no Brasil, construída nos moldes das diretrizes dos organismos internacionais, consolida e aprofunda a expansão da rede privada, subsidiada com recursos públicos, e a privatização do ensino público, por meio da venda de serviços educacionais pelas fundações e das parcerias público-privado, submete a educação aos interesses de reprodução do capital no enfrentamento da crise estrutural e da constituição de um padrão de acumulação.

O SIGNIFICADO DA ABEPSS ITINERANTE E (RE) AFIRMAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES E FORTALECIMENTO DO PROJETO PROFISSIONAL

É nesse contexto de expansão da educação superior no Brasil, centrado na lógica privatista e de precarização das condições de trabalho, que o Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), aprovado em 27 de junho de 2008 pela Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 21, fruto do processo de reestruturação das universidades brasileiras por meio do programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni).

O curso, que teve a primeira turma no primeiro semestre de 1999, está estruturado na modalidade presencial, bacharelado, predominante noturno, com cinquenta vagas para cada turma e carga horária total de 3.370 horas, distribuídos em oito semestres. No tocante à carga horária, o curso possui 1.344 horas de núcleo comum e 1.024 horas de núcleo específico – ambos obrigatórios; 642 horas de estágio supervisionado – distribuídos em 192 horas em sala de aula e 450 horas em campo de estágio; 160 horas de núcleo livre e 200 horas de atividades complementares.

Produto de um processo de criação sem garantia de estruturação física e com número insuficiente de docentes para atendimento dos requisitos básicos estabelecidos pelo Ministério da Educação, o curso enfrenta a precarização do modelo de expansão das universidades federais brasileiras. Não há espaço físico para desenvolver as atividades docentes. O *Campus* da Cidade de Goiás, onde o curso funciona, não conta com laboratórios, auditórios, gabinete para os professores e biblioteca que atenda adequadamente às demandas docentes e discentes. O número insuficiente de professores lotados no curso tem prejudicado o desenvolvimento das atividades mais elementares de ensino, tais como o número excessivo de alunos orientandos em trabalhos de conclusão de curso, e na supervisão acadêmica de estágio. Esse quadro tem comprometido as atividades de pesquisa e extensão, uma vez que os professores, quando não estão envolvidos com o amplo número de atividades de ensino, ocupam-se de tarefas de cunho administrativos, já que, para além das atividades administrativas

pedagógica próprias da docência, como a coordenação de curso e de estágio, as comissões de avaliação pedagógica e de organização de eventos, as bancas de concurso, faz-se necessário, ainda que os docentes assumam atividades administrativas da competência de trabalhadores técnicos-administrativos. Isso acontece porque o curso só dispõe de um técnico-administrativo para atender todas as demandas.

O corpo docente do Curso de Serviço Social é composto por onze professores, o que compromete a qualidade no processo de formação profissional. A carga horária das atividades dos docentes é superior à carga horária contratada. Diante desse quadro de precarização decorrente do modelo de expansão do ensino superior no Brasil, está posto o desafio da luta por condições de trabalho adequadas, principal bandeira em defesa da qualidade no processo de formação.

A avaliação da proposta da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), de atualização, nominada de *ABEPSS itinerante*,⁵ se apresenta como iniciativa⁶ da direção ampliada, no ano de 2012. A centralidade do curso refere-se às Diretrizes Curriculares, do Curso de Serviço Social, atualizadas e aprovadas em 1996. A intensificação do trabalho docente aponta a necessidade de repensar a organização e as configurações, em especial, produtivistas.

Diante do exposto, os desafios contemporâneos no âmbito da formação em Serviço Social exigem o enfrentamento do

5 Oficina coordenada pela Profa Dra Adrianycce de Sousa (Vice-presidente da Regional Centro-Oeste) Profa Dra Daniela Neves (UnB), integrante da ABEPSS nacional, gestão 2011-2012.

6 Proposta materializada em todo o país, no ano de 2012, na Região Centro-oeste, realizada no período de 11 a 16 de junho, na Universidade Federal de Goiás (UFG), no Campus da Cidade de Goiás. Contou com representantes das Unidades de Formação Acadêmicas (UFA) da Região Centro-oeste – Universidade de Brasília (UnB), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Universidade Federal de Goiás (UFG) – a Universidade Católica de Brasília (UCB) não compareceu. E ainda, representantes dos discentes de graduação/UFG e pós-graduação/PUC e profissionais da UFG e CRESS 19ª Região Goiás. Destaca-se que esse evento envolveu as UFA do Estado de Goiás e Brasília-DF. No que se refere ao Estado de Mato Grosso que inclui a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (UNIVAR) e IUNI Educacional Ltda / Universidade de Cuiabá (UNIC) o evento foi realizado no próprio Estado.

isolamento, das desarticulações de conteúdos, a expansão de vagas e cursos sem critérios de qualidade, números de escolas, mobilização da profissão em torno do projeto ético político profissional, a expansão, a interiorização do ensino nas cidades de pequeno porte, massificação do ensino, a estrutura dos cursos e condições de trabalho docente, o processo de avaliação/Sinaes, condições e demandas dos estudantes trabalhadores, a articulação entre graduação e pós-graduação. Trata-se de determinantes que ainda inferem nas condições de enfrentamento de resistência pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Nesse sentido, indicativos apontam possibilidades assumidas pelo coletivo da ABEPSS, 2011-2012, referentes ao fortalecimento das Diretrizes Curriculares, acompanhamento de novos cursos de Serviço Social, implantação da Política Nacional de Estágio (PNE), Fórum de supervisores, articulação das entidades formadoras, Plano de Lutas, Grupo de Trabalho de Pesquisa (GTPs), avanço no debate sobre avaliação e aproximação das Unidades Formadoras (UFAs).

Os elementos registrados contribuíram para construção de um processo de formação e atualização de docentes vinculados às Unidades de Formação Acadêmica (UFA) filiadas à ABEPSS, conforme projeto desenvolvido no ano de 2012. Destaca-se ainda que a realização desse projeto na cidade de Goiás foi considerada uma atividade de greve geral dos trabalhadores docentes⁷, administrativos e discentes.

Dessa forma, é necessário construir momentos e espaços de debates, reflexões propositivas que contribuam com a formação continuada dos profissionais de Serviço Social, em especial, ao considerar a dinâmica da realidade social na qual se inserem os docentes. Assim, conforme Iamamoto (2000, p. 20), é preciso ampliar as dimensões, os horizontes da profissão, “romper com

⁷ Os professores do Curso de Serviço Social do Campus da Cidade de Goiás/UFG, contribui de forma incisiva nesse movimento de luta e resistência, realizada no período de 5 de junho a 13 de setembro/2012 com participação de três docentes no Comando Geral de Greve e envolvimento efetivo dos demais em todas as atividades de greve. Essa participação propiciou reconhecimento, visibilidade e fortalecimento do Serviço Social.

uma visão endógena [...], extrapolar o Serviço Social para apreendê-lo na história da sociedade da qual ele é parte e expressão”. Nesse sentido, torna-se imprescindível para a apreensão das mediações que permeiam a realidade sócio-histórica, o exercício da docência, uma abordagem crítica e reflexiva. Sobre as mediações que permeiam o exercício profissional, destaca-se:

um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano (IAMAMOTO, 2001, p. 20).

Destaca-se, ainda, o significado teórico, ético e político da ABEPSS, ao tratar de elementos materializados e construídos historicamente de forma democrática e ampliada. Também explícita o posicionamento e compromisso social assumido com os interesses mais gerais da classe trabalhadora no Brasil, assim, reafirma a relevância dessa ação *stricto sensu*. Nesse sentido, a proposta da ABEPSS garante o processo de formação continuada dos docentes, de forma que contribuiu com o processo de reflexão-crítica acerca da realidade social, proporcionou um momento fecundo de atualização, produção e avaliação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trata de um debate relevante ao Serviço Social na medida em que aponta e questiona os processos em curso desde os anos de 90 do século XX, os quais afetam o ensino superior, em especial, os fundamentos do processo de reestruturação do ensino superior. Dessa forma, a lógica produtivista sobrecarrega o corpo docente, pela mercantilização da educação, com a perda da autonomia universitária, dentre outros aspectos que incidem na qualidade do ensino e no processo de formação profissional.

Assim, constitui um dos desafios à intervenção profissional: lidar com as determinações gestadas no modo de produção capital, mecanismos de reprodução, expressos na mundialização, no discurso da transnacionalização, da democracia universalista dentre outras manifestações.

Essa lógica também se expressa na questão dos direitos e nas reivindicações de frações da sociedade, das organizações privadas, dentre outras. A tônica que permeia a intervenção é a marginalização social, resultante da desigualdade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista. Procura-se estabelecer uma reflexão coletiva.

Isso se reproduz sob a égide liberal, com a lógica financeira do regime de acumulação, na qual se tem volatilidade do crescimento econômico, em contrapartida gera concentração de renda e pobreza. No que diz respeito às mudanças na questão do trabalho, determinantes são evidenciadas, resultantes da reestruturação produtiva, da flexibilização, como o enxugamento de postos de trabalho e da precarização.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de, cada vez mais, consolidar espaços de formação e atualização profissional, que propiciem a interlocução entre profissionais que atuam na docência. É necessário também contribuir com a formação profissional continuada nas dimensões teóricas, éticas, políticas, culturais, técnicas e sociais, presentes no exercício da profissão. E, ainda, contribuir com a atualização e adensamento das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996) fortalecimento do projeto profissional do Serviço Social, conforme objetivos apresentados na proposta da ABEPSS (2012)⁸, que reafirmam a necessidade de:

- a) ampliar a discussão sobre o processo de formação profissional;
- b) garantir visibilidade ao projeto ético-profissional junto à profissão e sociedade;
- c) contribuir para o aprofundamento e socialização das temáticas contemporâneas que se apresentam como desafios à formação profissional;
- d) estabelecer articulação e intercâmbio da ABEPSS docentes com as entidades representativas das (os) Assistentes Sociais, Unidades Formadoras Acadêmicas (UFA), estudantes e profissionais.

A área de concentração do curso “Projeto ABEPSS itinerante: as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social e o

⁸ Refere-se aos objetivos descritos no Projeto da ABEPSS Itinerante, ano de 2012.

projeto de formação profissional do Serviço Social foi dirigido aos docentes atuantes nas UFA, da Região Centro Oeste, envolvidos no processo de formação profissional e no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social. A discussão das temáticas por meio de módulos ofereceu subsídios reflexivos e práticos nas dimensões teóricas, éticas, metodológicas e políticas aos profissionais que se encontram no exercício da docência, em especial, no que se refere às Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social.

A proposta metodológica do curso contribuiu para a articulação entre estudo, participação, reflexão e avaliação no decorrer de todo o processo. Especialmente pela dimensão pedagógica, pautada em diversos recursos, dentre eles, estudos expositivos e dialógicos, técnicas grupais, projeções de vídeos, produção de textos enriqueceram a oficina.

Diante do exposto, essa reflexão e análise coletiva com destaque para os elementos políticos, econômicos e sociais, constituem bases para entender o processo de expansão e da mercadorização da educação brasileira, balizados pelos documentos internacionais e nacionais. E, ainda, os relevantes dados apontam como o ensino a distância e a privatização afeta a formação no Serviço Social. Nesse sentido, o projeto ABEPSS Itinerante representa uma estratégia significativa de resistência.

Considera-se uma proposta estratégica e assertiva de fortalecimento do projeto pedagógico ético e político do Serviço Social, de aproximação, adensamento teórico, atualização e interação. Assim, afirma-se a relevância desse projeto da ABEPSS Itinerante para refletir, analisar e acompanhar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, na garantia da direção social que expressa, nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, elementos essenciais no âmbito da formação imbricada no exercício profissional e no movimento radical em defesa de outro projeto societário.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Brasília: DF, 1996.

ABEPSS. Projeto ABEPSS Itinerante. Brasília-DF, 2012.

ALVES, G. O. **Novo (E Precário) Mundo do Trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, DC: Publicación del Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/9333867/Banco-Mundial-La-ensenanza-superior>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história. **Biblioteca Básica/Serviço Social**, Paulo: Cortez, v. 2. São 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino e dá outras providências. Publicado no DOU de 20.8.1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. 10.7.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de abril de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicada no DOU de 10.1.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 18.10.2004. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/97304/decreto-5245-04>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 13.9.2004 e retificado no D.O.U. de 27.9.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Publicado no DOU de 19.7.2005. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96558/decreto-5493-05>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 14.1.2005. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96949/lei-11096-05>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU de 20.12.2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Publicado no D.O.U. de 9.6.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Publicado no D.O.U. de 10.5.2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – Reuni. Publicado no DOU de 25.4.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 31 mar. 2013.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antonio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.

CEPAL. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E.D.; SANTIAGO, S.N. Expansão e financiamento da educação superior pública brasileira: perspectivas para o novo PNE (2011-2020). **Universidade e Sociedade**, Brasília: Sindicato nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), ano XXI, n. 48, 2011.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HUSSON, M. **Miséria do Capital**: uma crítica ao neoliberalismo. Lisboa: Terramar, 1999.

IAMAMOTO, M.. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez, 2ª ed., 2001

IAMAMOTO, M. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**. São Paulo: Cortez, 2007.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sinopse estatística do ensino superior**: graduação1995. Brasília: O Instituto, 1999a.

_____. **Sinopse estatística do ensino superior**: graduação1997. Brasília: O Instituto, 1999b.

_____. **Sinopse estatística do ensino superior**: graduação1999. Brasília: O Instituto, 2000.

_____. **Sinopse estatística da educação superior –2000**, Brasília: O Instituto, 2001.

_____. **Censo da educação superior**: sinopse estatística – 2003. Brasília: O Instituto, 2005.

_____. **Censo da educação superior**: sinopse estatística –2005. Brasília: O Instituto, 2007a.

_____. **Censo da educação superior**: sinopse estatística –2007. 2007b.

_____. **Censo da educação superior**: sinopse estatística –2009. 2009.

_____. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n. 66. 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2013.

LAVAL, C.; WEBER, L. (Coord.). **Le nouvel ordre éducatif mondial**. OMC, Banque Mondial e, OCDE, Commission européenne. Paris: Édition Syllepse, 2003.

LIMA, K. **Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCENO, D.; OLIVEIRA, J. F.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 53-72.

MANDEL, E. **A crise do capital**. Campinas, São Paulo: Ensaio – Unicamp, 1990.

MAUÉS, O. O Produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília: ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XVII, n. 41, p. 21-31, 2008.

MESZAROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEAVE, G. Les études supérieures à l'université aujourd'hui. **Revue des Sciences de l'Éducation**, V. XXIX, n. 2, 2003.

NETTO, J. P. Transformações Societárias e Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XVII, n. 50, 1996.

SCHUGURENSKY, D. **Autonomia, heteronomia, y los dilemas de la educación superior em la transición al siglo 21**. 2003. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/9639>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

WILLIAMSON, J. **What Washington Means by Policy Reform**. Instituto Peterson de Economia Internacional: 2002. Disponível em: <<http://www.petersoninstitute.org/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>>. Acesso em: 31 mar. 2013.