

EIXO TEMÁTICO 6 | EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O CENÁRIO ATUAL: implicações para a formação profissional em Serviço Social

TRAJECTORY OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND THE CURRENT SCENARIO: implications for professional training in Social Work

Leonardo Rabelo¹

RESUMO

O presente artigo busca compreender o processo histórico do ensino superior no Brasil desde a década de 1960 até o cenário mais contemporâneo do pós-isolamento social. Além disso, traz a defesa do projeto de formação profissional construído pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, à luz das diretrizes curriculares, buscando identificar incidências do processo de reformas e contrarreformas da educação superior na formação profissional em Serviço Social, explorando seus impactos e enfrentamentos realizados pela categoria profissional.

Palavras-chave: Ensino Superior Brasileiro; Formação Profissional; Serviço Social.

ABSTRACT

The present article aims to comprehend the historical process of higher education in Brazil from the 1960s to the more contemporary scenario post-social isolation. Furthermore, it advocates for the professional training project constructed by the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Work, in light of the curriculum guidelines, seeking to identify the impacts of the process of reforms and counter-reforms in higher education on professional training in Social Work, exploring its impacts and confrontations carried out by the professional category.

Keywords: Brazilian Higher Education; Professional Training; Social Work.

1 INTRODUÇÃO

Abordar temáticas que contornam o denso debate sobre formação profissional em

¹ Assistente Social pela Universidade do Vale do Sinos (UNISINOS).

Serviço Social exige rigor analítico e compromisso crítico. Sabe-se que temas relacionados ao processo formativo de assistentes sociais são recorrentes no âmago da categoria profissional, entretanto, conforme Hoepner (2022), ainda são conteúdos secundários na produção de conhecimento.

A análise aqui abordada traz à tona novos questionamentos, partindo do panorama atual e concreto das Instituições de Ensino Superior do Brasil e relacionando-o ao processo histórico de reformas e contrarreformas da política de educação. Busca, ainda, identificar as incidências deste processo no projeto de formação profissional em Serviço Social defendido hegemonicamente.

A importância desta produção articula abordagens políticas e estratégicas, no sentido de reafirmar a defesa por uma formação profissional de qualidade e construir coletivamente parâmetros de enfrentamento ao processo de precarização do ensino superior e extinção de cursos presenciais, ampliando a defesa pelo projeto de formação construído a partir das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Para tanto, partindo-se de uma perspectiva de totalidade, faz-se necessário identificarmos o contexto sócio-histórico ao qual a categoria está inserida, levando-se em consideração que a lógica de produção capitalista gera condicionantes concretos que influenciam no cenário ao qual o projeto formativo de Serviço Social busca consolidar-se.

Diante deste contexto, afirma-se que a compreensão dos processos de reformas e contrarreformas são necessários para que se possa compreender os reflexos na precarização do ensino atual, tornando-se fundamental analisá-los para que o fenômeno não seja entendido de forma isolada, mas sim, que sua essência está relacionada a outros desdobramentos.

Tratar a formação profissional exige, então, uma análise minuciosa frente ao contexto de ensino superior brasileiro, pois é a partir dele que se constroem condições para as circunstâncias que permeiam uma educação de qualidade – ou o contrário dela.

Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida através de análise bibliográfica e documental, permeada por estudos acerca da formação profissional em Serviço Social e da trajetória histórica da política de educação brasileira.

Partindo destas considerações, o trabalho é seguido de duas seções básicas. Desta forma, o artigo parte-se do histórico de acontecimentos e medidas que se sucederam desde a década de 1960 no âmbito educacional, perpassando pelo contexto de regime militar e governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e

Jair Messias Bolsonaro. Em seguida, são apresentadas contribuições acerca da concepção de formação profissional defendida à luz das diretrizes curriculares da ABEPSS, e os rebatimentos do percurso histórico e cenário atual do ensino superior na proposta deste projeto formativo.

2 PRECARIZAÇÃO DE ENSINO: HISTÓRICO DE REFORMAS, CONTRARREFORMAS E O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR

Conforme Prates e Martinelli (2022, p.12), “as reformas e contrarreformas que a educação e, em particular, o ensino superior no Brasil sofreram foram sempre verticais”. Seguindo esta linha de análise, Behring (2008), aponta que o processo de contrarreforma do Estado está inserido no contexto de crise do modelo de produção fordista, ocorrido a partir da década de 1970. Neste sentido, o resgate histórico deste percurso nos direciona ao entendimento acerca do projeto educacional implementado no país. Projeto este, de forte interesse da classe burguesa, pois parte-se do pressuposto de que a educação possui mecanismos de perpetuação e reprodução do sistema dominante na configuração social de classes, ou seja, a criação de universidades no Brasil não faz parte de um projeto “neutro” e, tão pouco, “desinteressado” (SILVA, 2018).

Diante da década de 1960, com o desenvolvimento acirrado do capitalismo monopolista e, somando-se a isso, a consolidação da elite política militar, novas mudanças estruturais passam a moldar as diferentes formas de sociabilidade. O chamado “milagre econômico” também trouxe impactos na organização de ensino educacional, ampliando seu acesso a partir de uma modernização conservadora, de acordo com Lima (2013), “a expansão da educação superior caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, que começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes”, visando adequá-lo à dinâmica econômica do novo regime.

Assim, consolidou-se um projeto de “Reforma Universitária” no ano de 1968, o qual estabeleceu circunstâncias para o surgimento do ensino privado a partir de uma organização fragmentada e isolada, voltada para a transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa (SILVA, 2018, p.4).

A Reforma Universitária se expressa a partir de quatro aspectos fundamentais, conforme Germano (2005): 1) a racionalização da universidade, 2) o incentivo à privatização, 3) a preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho e 4) a implantação de pós-graduações. Logo, o contexto posto atendia aos interesses econômicos da burguesia nacional e

internacional, determinado pela privatização e pela repressão à resistência. Não à toa que, neste ínterim, foi o período em que as medidas educacionais permeavam acordos do Ministério da Educação (MEC) com a Unites States Agency for Internacional Development (USAID), resultando numa lógica tecnicista da pedagogia.

Com o declínio da ditadura, em 1980, período em que se intensificaram as mobilizações sociais contrárias ao regime, conduziu-se o processo de reabertura política, ainda que a manutenção do domínio burguês e de desigualdade sociais permanecessem. Conforme Behring (2008, p. 33), durante o contexto supracitado, “houve uma resposta contundente do capital à queda das taxas de lucro na década de 1970”. Assim, no âmbito da educação, Silva (2018), aponta que o direcionamento do ensino superior brasileiro foi marcado pela atuação do mercado para que o sistema de financiamento educacional fosse promovido, mantendo o apoio de organismos internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), entre outros.

Ainda nesta direção, a política de ensino superior brasileira apresenta aspectos fundamentais que pactuam com o movimento de reforma política do Estado, Netto (2000, p.27-28), reforça alguns destes traços, tais como: a expansão do privatismo; a ruína da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista da universidade; a subordinação às demandas do mercado, e a redução do grau de autonomia universitária.

No tocante à relação da política nacional de educação aos subseqüentes governos que se legitimaram após a abertura democrática, é importante mencionar que durante a regência de Fernando Henrique Cardoso, datada de 1995-2002, intensifica-se o contexto neoliberal, consolidado a partir do processo de privatização das empresas estatais e intenso sucateamento e falta de investimento das políticas sociais, incluindo a política de educação (SILVA, 2018, p.6).

Sobre os resultados desta contrarreforma estatal, evidenciam-se, de acordo com Netto (2000, p.16):

O favorecimento à expansão da privatização já iniciada com a ditadura, inovada no governo Fernando Henrique Cardoso; separação da relação ensino, pesquisa e extensão, alterando, assim, a concepção e o significado da universidade; subordinação da atividade acadêmica às demandas do mercado; e redução do grau da autonomia universitária, conseqüentemente, redução da autonomia docente, via flexibilização da carreira docente e da incorporação da lógica da “organização social”, em detrimento da concepção de instituição universitária (NETTO, 2000, p.16).

A partir dos anos 2000, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a chegada dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva 2003-2011, amplia-se a perspectiva da interiorização do Ensino Superior por meio de propostas governamentais de expansão. Somando-se a isto, há uma continuidade do aprofundamento de transformações orquestradas pelo capital internacional.

Dentre as medidas realizadas no campo da educação pelos governos de Lula, destacam-se: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Entretanto, para discuti-las, faz-se necessário uma análise crítica, pois, de acordo com Silva (2018), a expansão interiorizada demonstra-se focada nos interesses do mercado e do capital na política de educação superior brasileira.

Assim, ainda que se tenha rompido a concepção elitista de ingresso ao ensino superior, “não basta habilitar profissionais em grande escala se os mesmos não possuírem qualidade em sua formação” (LUSA e REIDEL, 2016, p.31).

Em relação aos governos de Dilma Rousseff (2011-2016), percebe-se uma continuidade à política adotada no governo anterior, conforme Rosa e Martins (2016, p.6), “com um programa neoliberal moderado”. A educação seguiu sendo palco da clara tendência à privatização, com a influência do Banco Mundial, também, após o processo de impeachment, que colocou o até então vice-presidente, Michel Temer, à presidência. Neste governo, tem-se a aprovação da Emenda Constitucional n.º 095/2016, que atinge duramente as políticas, em especial, a saúde e a educação.

O corte de verbas para a manutenção das Instituições de Ensino Superior reflete na redução de atividades universitárias aos eixos de pesquisa e extensão, restringindo sua atenção somente ao ensino. De acordo com Rosa e Martins (2016), para atender ao mercado, se intensifica a oferta de cursos aligeirados e a expansão da ensino à distância.

De forma geral, o ensino superior no Brasil se baseou a partir de quatro aspectos:

O processo de empresariamento da educação com o aumento do número de IES privadas; A privatização interna “mascarada” das IES públicas; A expansão da educação superior, a partir do governo Lula e a certificação em larga escala, marcada pelo processo de “falsa democratização” do acesso, sendo utilizada para tal estratégias como o EAD, o PROUNI e o FIES; e a reconfiguração da universidade pública com o REUNI (DUARTE, 2017, p.175).

Não obstante, a política de educação superior vivenciou o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2021), trazendo, durante os primeiros três anos, a ótica das lentes teóricas do desmantelamento das políticas públicas (ARAÚJO e MACEDO, 2022, p.2). É neste período que, como bem destaca Frigotto (2021, p.130), o desmonte das bases constitutivas da nação, educação pública universal, gratuita e laica e ampla produção de ciência básica e tecnologia se concretizam.

O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científica e tecnológico (FRIGOTTO, 2021, p.130).

Somado a isso, o mundo vivenciou, no ano de 2020, o contexto drástico ocasionado pela Covid-19, que trouxe modificações sociais, econômicas e estruturais em diferentes setores da sociedade. No âmbito da educação, tratando-se especificamente do ensino superior brasileiro, esses impactos também se fizeram presentes. Observa-se o avanço do hibridismo e de matrículas no Ensino à Distância, em contrapartida, verifica-se o decréscimo de matrículas na modalidade presencial. O contexto remoto vivenciado no período de isolamento social impossibilitou atividades presenciais e implementou o uso massivo de tecnologias digitais, introduzindo o ensino híbrido no ensino educacional, o que demonstra uma preocupação sobre sua continuidade num contexto de pós-isolamento social.

De acordo com a pesquisa realizada pelo instituto Semesp, que apresenta o mapeamento do ensino superior de 2023,

Mais uma vez, como nos últimos anos, o aumento das matrículas foi vinculado ao avanço de alunos na modalidade EAD. Ainda que esse crescimento tenha sido 7,1 pontos percentuais menor do que em 2020, em 2021 ele foi de 19,7%, mesmo patamar de 2019 (INSTITUTO SEMESP, 2023).

A mesma pesquisa segue informando que as matrículas presenciais permanecem decaindo no ano de 2021, levando-se em consideração que “o decréscimo de alunos na modalidade foi de 5,5% (contra 9,4% em 2020; mas ainda acima dos 3,8% de 2019).

Outro aspecto importante a ser mencionado diz respeito ao contexto de extinção de cursos presenciais de IES comunitárias e confessionais frente a lógica da não-presencialidade. Machado (2009, p. 83) aponta que a imersão do novo quadro do período recente coloca em

risco a sobrevivência das IES comunitárias, as quais começam “a transfigurar-se e [...] sendo empurradas a assumir um perfil competitivo, para o qual não tem preparo, desvirtuando a sua vocação e missão [...]”.

Tais configurações submetem as instituições de ensino sem fins lucrativos ao que Fioreze (2020) aponta como “imitação de modelos empresariais”, que são típicas no mercado concorrencial e se tornam alternativas sedutoras para universidades confessionais e comunitárias.

Neste sentido, os desafios históricos transcorridos nos últimos governos brasileiros somam-se aos resultados ocasionados pelo período de isolamento social, que propõem uma nova configuração de ensino, prejudicando os cursos de modalidade presencial. A compreensão de tais processos torna-se fundamental para que se possa interpretar seus reflexos na precarização de ensino atual e, em particular, no processo formativo de assistentes sociais.

3 O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DEFENDIDO HEGEMONICAMENTE PELO SERVIÇO SOCIAL

Tratando-se do projeto de formação profissional, Iamamoto (2008, p.168), em sua obra, “O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional”, cuja leitura torna-se obrigatória ao abordar-se a temática, traz a preocupação em se construir uma proposta de formação que concilie os novos tempos com o compromisso radical dos valores democráticos, bem como, com o exercício de construir-se uma nova cidadania na vida social, ou seja, um novo ordenamento das relações sociais.

Ao adentrarmos no campo que permeia os debates contemporâneos referentes à formação profissional em Serviço Social, leva-se em consideração o projeto formativo construído coletivamente e defendido pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996.

Com base no documento orientador, apresentam-se alguns pressupostos norteadores para que se compreenda a concepção de formação profissional proposta pela ABEPSS, organizando-se um conjunto de princípios e diretrizes que estabelecem uma base comum para os cursos de graduação em Serviço Social.

No tocante aos princípios, tratam-se de preceitos que fundamentam a concepção de formação profissional, sendo eles:

flexibilidade de organização dos currículos plenos; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social; adoção de uma teoria social crítica; superação da fragmentação de conteúdos; estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos; padrões de desempenho e qualidade idênticos para os cursos; caráter interdisciplinar; indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo; ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996).

Acerca das diretrizes, estas implicam a capacitação das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, no sentido de garantir:

1) Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2) Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3) Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4) Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5) Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABEPSS, 1996).

Assim, como destaca Lewgoy (2009), a concepção de formação profissional contida nas diretrizes ultrapassa uma visão mecanicista e endógena de formação profissional.

Durante a trajetória de luta das entidades representativas da categoria, o conjunto do Conselho Federal e Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), em articulação com a ABEPSS e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), vêm realizando apontamentos e defesas pela formação de qualidade, presencial, laica e gratuita.

Entretanto, sabe-se dos desafios que emergem, a partir do que Iamamoto (2008, p.432) nomeia de lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, afeta diretamente o projeto de formação profissional, pois ele opõe-se à logicidade do mercado. Ademais, Hoepner (2022), ressalta a necessidade de discussão das influências conservadoras que também disputam o campo formativo, colocando em ameaça o projeto de formação profissional.

Neste sentido, contrapor-se a perspectiva mercadológica e conservadora requer a defesa intransigente das diretrizes curriculares, assim como, de sua proposta indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, mantendo sua direção crítica e voltada para perspectiva de totalidade, “que faz a defesa de uma formação generalista calcada no ensino público, gratuito, laico, de qualidade e socialmente referenciado” (LEWGOY, 2016, p.13).

Destaca-se, então, que a

Direção social impressa pelas diretrizes curriculares da ABEPSS caminha na contracorrente dos interesses de reprodução do capital, que privilegiam a formação de intelectuais de nível superior contribuintes com a difusão da sociedade colaboracionista, necessária ao atual estágio do capitalismo (PEREIRA, 2008, p.177).

Essa impressão resulta de um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem, a partir das diretrizes, em núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional (ABEPSS, 1996). De acordo com o que consta no documento, os núcleos dividem-se em: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

O primeiro núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa componentes fundamentais da vida social que são particularizados nos dois outros núcleos, o de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Vale ressaltar que os núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional.

O núcleo sobre formação sócio-histórica, busca compreender a constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, percorrendo-se uma análise que esteja articulado por diferentes temas, como a questão agrária e agrícola, desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. Para tanto, os conteúdos somam-se à análise conjuntural do território brasileiro e internacional, partindo, ainda, dos processos sociais em que se manifestam as expressões da questão social.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS apresentam matérias básicas para a formação necessária, organizadas a partir de disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares. Outrossim, as diretrizes orientam sobre as atividades indispensáveis para os currículos de cada curso, nas quais destaca-se o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso.

Como forma estratégica, as entidades representativas e cursos de Serviço Social formulam espaços de defesa e luta no âmbito da formação e do trabalho profissional, desde comissões temáticas e permanentes nos Conselhos Regionais de Serviço Social, até fóruns de defesa, podendo ser mencionado o Fórum Nacional de Defesa pela Formação e Trabalho Profissional com Qualidade em Serviço Social, que tem como objetivo o fortalecimento da luta coletiva da categoria por meio de suas entidades representativas – CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, com o desenvolvimento de ações que articulem o trabalho e a formação de assistentes

sociais. Além deste, o Fórum organiza-se, também, em níveis regionais, para melhor apreensão de estratégias que respondam às particularidades regionais, com vistas à defesa do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro e dos princípios e normativas que lhe dão sustentação.

Também se consideram os Fóruns de Supervisão de Estágios como ferramenta essencial para a defesa do processo formativo, já que a concepção de formação profissional que sustenta o Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social parte da indissociabilidade entre formação e trabalho profissional (ABEPSS, 2018).

Para além, Hoepner (2022, p.20) explica que a formação profissional graduada propicia a vivência das primeiras “dores” do que se permeia o “fazer Serviço Social”, neste sentido, ela tem um papel fundamental na condução de estudantes conhecerem a profissão. Partindo deste pressuposto, percebe-se a permanente necessidade de defesa do projeto de formação profissional defendido e orientado pelas Diretrizes Curriculares de 1996, o qual demonstra compromisso teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político para com um processo formativo que não seja flexível aos interesses do capital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como o Projeto Ético-Político se encontra permeado de tensionamentos, o projeto de formação profissional, também. É importante destacar que ambos possuem um caráter hegemônico na profissão, mas não homogêneo, isso significa dizer que estão suscetíveis à disputas políticas.

Os reflexos do histórico de privatização e precarização do ensino superior brasileiro incidem diretamente no projeto de formação profissional do Serviço Social. Com uma política de educação marcada por processos reformas, contrarreformas, mercantilização e impactos advindos da expansão do ensino à distância e do ensino híbrido/remoto, é preciso manter-se uma concepção de formação alinhada à direção social da profissão, e que não integre as diretrizes curriculares de forma fragmentada. A defesa por um projeto de formação que garanta um teor crítico para a compreensão de problemas e desafios no contexto da produção e reprodução da vida social, não é tarefa fácil.

Os dilemas e os desafios para os cursos de Serviço Social pontuam-se em duas grandes questões: o quadro de mercantilização e precarização da formação superior e a resistência da categoria de assistentes sociais em manter a direção social e concepção de formação profissional defendida hegemonicamente.

Isto posto, além da necessidade dos debates apresentados na presente pesquisa serem levados às discussões nos encontros massivos da categoria, como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e o Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), é necessário, também, que a categoria profissional se fortaleça interna e externamente, garantindo uma articulação com outras categorias que perpassam pela mesma realidade de enxugamento, precarização e extinção de cursos presenciais.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. 1996.

_____. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Parâmetros para organização dos fóruns de supervisão de estágio em serviço social**. 2018.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; MACEDO, Marcoli Neves. **O desmonte da educação superior no governo Bolsonaro**. In: IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022. Sociedade Brasileira de Administração Pública.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Brasília (DF), 2015.

DUARTE, Janaina Lopes do Nascimento. **Trabalho docente do assistente social nas Federais: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico**. 2017. 467f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FIOREZE, Cristina **A gestão das IES privadas sem fins lucrativos** diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo?. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 101, n. 257, p. 79-98, jan./abr. 2020.

FRIGOTTO; Gaudêncio. **Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência**. REVISTA DESENVOLVIMENTO E CIVILIZAÇÃO. V. 2 / Nº 2 (p.118-138) / julho 2021 – dezembro 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HOEPNER, Charles Machado. **A formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade**: defesa do projeto de formação profissional construído pela ABEPSS à luz de suas diretrizes curriculares. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 11ª edição: São Paulo, Cortez, 2008.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Alzira Maria Baptista et al. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: DE QUE SE TRATA?**. Temporalis, v. 16, n. 31, p. 9-20, 2016.

LIMA, Kátia. **Expansão da educação superior brasileiro na primeira década do novo século**. In: PEREIRA, Larissa Dahmer. ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (Orgs). Serviço Social e Educação. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

LUSA, M.G.; REIDEL, T. Formação Profissional na Região Sul: Uma construção histórica de ousadia e sonhos, materializando no presente estratégias de enfrentamento ao cenário do ensino superior. In: Lusa; M. G.; Carlos, S. A. **Formação e Trabalho em Serviço Social**: Desafios, resistências e sonhos marcando coletivamente a história do sul brasileiro. Porto Alegre: Editora Movimento, 2016.

MACHADO, A. M. N. **Universidades comunitárias**: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: SCHMIDT, J. P. (Org.). Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2009. p. 69-87.

MEC-SESU. **Coordenação da Comissão de Especialistas de Ensino**. Comissão de Especialistas de Ensino (CCEE). Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (Coness). Diretrizes Curriculares. Curso Serviço Social. Brasília, fevereiro de 1999.

NETTO, José Paulo. **Reforma do Estado e impactos no ensino superior**. In: Revista Temporalis Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, p. 11-33, 2000. (Reimpressão 2004).

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PEREIRA, L. D. **Educação Superior e Serviço Social**: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 96, ano XXIX, p.151-173, nov de 2008b.

PRATES, J. C.; MARTINELLI, M. L. Prefácio In: HOEPNER, Charles Machado. **A formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade**: defesa do projeto de formação profissional construído pela ABEPSS à luz de suas diretrizes curriculares. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

ROSA, Claudia Cristina Borba de Barros da; MARTINS, Suely Aparecida. **Ensino superior no Brasil**: uma breve trajetória pós-golpe de 2016. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2018.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 13ª edição. 2023.

SILVA, Andréa Alice Rodrigues. **Contrarreforma da educação superior brasileira: a expansão e a privatização do ensino**. In: VI Seminário Cetros. Ceará: UECE, 2018.