



Eixo: Política social e serviço social.

Sub-eixo: Política de educação.

## OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONJUNTURA BRASILEIRA

LETÍCIA SOARES NUNES<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo objetiva problematizar a educação superior na conjuntura brasileira. Discorre-se neste artigo sobre o conceito de educação, evidenciando que esta, na sociedade capitalista, pode ser usada como um mecanismo ideológico de reprodução das condições sociais ou, pode propiciar mecanismos de transformação social. Posteriormente, faz-se referência ao contexto de fragilização do Estado democrático de direito que tem impactado a educação superior e as demais políticas de proteção social brasileira. Por fim, afirma-se que apesar deste cenário conservador, o Serviço Social, em consonância com seu projeto de formação e ideário profissional, permanece no campo da resistência à organização social vigente.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Superior; Serviço Social; Formação profissional.

### THE CHALLENGES TO HIGHER EDUCATION IN BRAZILIAN CONJUNCTURE

**Abstract:** The article aims to problematize higher education in the Brazilian context. This article discusses the concept of education, showing that it can be used in the capitalist society as an ideological mechanism for the reproduction of social conditions, or it can provide mechanisms of social transformation. Subsequently, reference is made to the context of the weakening of the democratic State of law that has impacted higher education and other Brazilian social protection policies. Finally, it is stated that despite this conservative scenario, Social Worker, in line with its training project and professional ideas, remains in the field of resistance to the current social organization.

**Keywords:** Education; Higher education; Social Worker; Professional qualification.

## 1 INTRODUÇÃO

Consistindo em parte dos resultados obtidos na pesquisa de doutoramento, o presente artigo tem por objetivo problematizar a educação superior na atual conjuntura brasileira, evidenciando que as reformas impostas pelo (des)governo de Michel Temer aprofundam as tendências privatistas presentes historicamente no contexto da educação superior no Brasil, promovendo um desmonte desta política pública.

Em um primeiro momento faz-se referência ao conceito de educação, evidenciando que esta, na sociedade capitalista, pode ser usada como um

---

<sup>1</sup> Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <leticia\_snunes@hotmail.com>.

mecanismo ideológico de reprodução das condições sociais ou, pode propiciar mecanismos de transformação social.

Em um segundo momento, tecendo reflexões sobre a educação superior, evidencia-se o pressuposto de que o atual contexto brasileiro de redefinição do papel do Estado e de subordinação da política social às políticas de austeridade, marca um processo de avanço do conservadorismo, de regressão dos direitos sociais e, conseqüentemente, de acirramento das opressões e aumento do pauperismo.

Por fim, afirma-se que apesar dos desafios impostos, em consonância com seu projeto de formação e ideário profissional, o Serviço Social brasileiro, coletivamente, vem manifestando-se e permanecendo no campo da resistência à organização social vigente.

## **2 EDUCAÇÃO: PRÁTICA TRANSFORMADORA OU CONSERVADORA?**

Para discutir sobre a educação superior, é necessário esclarecer o conceito de educação, pois se este não for contextualizado pode esvaziar seu sentido transformador e emancipatório ou repetir a visão ingênua do início do século XX que creditava à educação uma responsabilidade na mudança na forma de pensar e agir dos sujeitos para além de suas possibilidades históricas.

Ligada à estrutura econômica das classes sociais, a educação em cada momento histórico é reflexo dos interesses e aspirações dessas classes. No capitalismo, a educação “é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 1996, p. 169).

Para clarear, cita-se Émile Durkheim (1858-1917) que admitia o capitalismo como uma sociedade perfeita, acreditando que todo progresso desencadeado pelo sistema traria um aumento generalizado na divisão do trabalho social, fazendo com que a sociedade chegasse a um estágio sem conflitos e problemas sociais. Objeto central da Sociologia, considerado como “coisa”, o fato social – tudo aquilo que habita nossas mentes e que serve para nos orientar na forma como devemos agir, pensar e sentir –, são dotados de um poder imperativo e coercitivo que se impõem aos indivíduos independente de suas vontades, fazendo com que estes sigam padrões pré-estabelecidos na sociedade, pois:

Se não me submeto às convenções mundanas; se ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe, o riso que provoco, o afastamento em que os outros me conservam, produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita [...] Não estou obrigado a falar o mesmo idioma que meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outra maneira (DURKHEIM, 1995, p. 47).

Para o autor, a definição de fato social pode ser confirmada por meio da maneira pela qual são educadas as crianças. Moldada pela pressão do meio social, Durkheim (1995, p. 48) afirmava que “Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”.

Em uma concepção antagônica da apresentada, Marx e Engels (1978) enfatizam que assentado no racionalismo burguês, a educação no capitalismo é necessariamente idealista, onde a classe dominante dita as normas e postula que a massa deve segui-las:

A escola inculca nas crianças preconceitos, sendo as suas verdades falsas para os pais operários, porque lhes ensinam os pensamentos da classe dominante. A escola representa portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas (MARX; ENGELS, 1978, p. 36-37).

Ao referir que a consciência da criança não é algo individual, mas reflexo da fração de sociedade civil da qual esta participa, das relações sociais tais como se conformam na família, na vizinhança, etc., Gramsci (2001) auxilia a refletir sobre a educação na sua relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias que vão muito além das salas de aula.

Com relação à escola, enquanto aparelho privado de hegemonia, o referido autor, analisando a Itália de seu tempo, faz crítica à divisão entre a escola clássica e profissional. A primeira se destinava às classes dominantes e aos intelectuais, formatando um ensino humanista oferecido à burguesia, cujo objetivo era o de compor a administração pública do Estado liberal-burguês, no sentido de dominar e governar a sociedade capitalista. E a escola profissional, voltava-se ao ensino técnico destinado aos trabalhadores em busca de emprego, no sentido de submetê-los à exploração do capital.

Mediante crítica a essa tendência de sua época, Gramsci (2001, p. 33-34) defendia que a solução seria a criação de uma escola unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. A escola unitária, na concepção de Gramsci (2001), requer que o Estado possa assumir as despesas que estão a cargo da família no que diz respeito à manutenção dos escolares, “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Neste contexto, a escola unitária ou de formação humanista, seria uma estratégia, por assim dizer, para que os jovens, os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, depois destes terem alcançado certo grau de maturidade e capacidade. Ao mesmo tempo em que desenvolve essa proposta educacional, Gramsci afirma a necessidade dos sindicatos e dos partidos políticos, por exemplo, se organizarem com o intuito de promover a “auto educação” dos trabalhadores, que conduzisse à emancipação destes em relação ao Estado capitalista.

Debatendo sobre “a educação para além do capital”, Mészáros (2005) destaca que para pensar a sociedade tendo como base o ser humano, é necessário superar a lógica desumanizadora do capital que transforma a educação em mercadoria. Tal qual referido anteriormente, o autor defende uma educação que transforme radicalmente o atual modelo econômico e político, considerando que o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a

“*automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Dito isso, compactua-se com esta perspectiva marxista, onde a educação, superadora das formas alienadas de existência, além de sua função social, emerge com um caráter político, enquanto instrumento que potencializa a crítica, que imprime nos indivíduos um caráter reivindicatório na busca pela transformação da sociedade. Porém, não se pode creditar à educação a “salvação do planeta”, ou seja, ela não é neutra, pode ser reprodutora da ideologia dominante ou questionadora desta ideologia (NUNES, 2012).

### **3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO**

É necessário contextualizar que o desenvolvimento da educação superior no Brasil é constituído por relações econômicas, políticas, ideológicas, culturais, estabelecidas em um determinado contexto sócio histórico que reflete o capitalismo dependente e periférico.

Considerando a formação sócio histórica brasileira e a herança de colônia portuguesa, pontua-se que a universidade brasileira não se constituiu de forma uniforme e sofreu influência de diferentes modelos, gerando uma diversidade de instituições de ensino (universidades, faculdades, etc.) e de funções para atuação (pesquisa, ensino e extensão).

As primeiras escolas de educação superior foram criadas após a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e estavam relacionadas às áreas de medicina, engenharia e direito. Tais escolas eram caracterizadas como profissionais autônomas e seguiam o modelo francês de inspiração napoleônica. É apenas no século XX que surgem as primeiras universidades no Brasil, mas que tiveram uma duração efêmera, a exemplo da Universidade de Manaus em 1909, de São Paulo em 1911 e do Paraná em 1912. Já as primeiras instituições de educação superior que “vingaram” foram a Universidade do Rio de Janeiro em 1920; Universidade de São Paulo em 1934; Universidade do Distrito Federal em 1935 e Universidade do Brasil em 1939 (CUNHA, 1985).

Desde a criação dessas instituições até a década de 1960, a universidade brasileira dispunha de um número reduzido de alunos predominantemente do sexo masculino e de origem aristocrático-rural ou burguesa, objetivando a “transmissão do capital cultural da nação e à formação de uma elite de bacharéis que alicerçava a elite política” (MACIEL, 2006, p. 64). Ou seja, as universidades caracterizavam-se pelo agrupamento de faculdades sem autonomia, cujo objetivo consistia na formação profissional da elite do país e não na produção do conhecimento e no compromisso social da ciência e da instituição universitária.

Na década de 1950, neste ritmo de desenvolvimento provocado pelo movimento de urbanização, industrialização e crescimento econômico do Brasil, Fávero (2006) afirma que se inicia a tomada de consciência da situação precária em que se encontravam as universidades, em virtude da tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste período, intensificam-se as discussões sobre escola pública *versus* escola privada.

No período de 1960 a 1980 a universidade passou por um *processo de modernização* através da massificação da educação superior, crescimento de matrículas e professores e início da construção de diversos campus universitários. Tal expansão realizada pela ditadura militar no contexto do “milagre econômico”, foi chamada por Fernandes (1989) de “milagre educacional”, impondo uma falsa ilusão de “democratização do acesso”, omitindo que este ocorria mediante aumento de um processo de privatização da educação.

Fazendo referência à transição das décadas de 1980 e 1990 a universidade passou por um *processo de heterogenização* acarretando num processo de massificação do acesso; ampliação de IES privadas e não universitárias; acentuação dos níveis de precarização e privatização das IES públicas; implementação de processos de gestão pautados em padrões de qualidade e eficiência; universidade prestadora de serviços à sociedade, e influências das políticas internacionais, especialmente as do Banco Mundial.

Nessa direção, Chauí (2003) sinaliza a existência de uma *universidade funcional* na década de 1970, que viabilizou o prestígio e a ascensão social, visto a rápida formação para inserção no mercado de trabalho; na década de 1980, a *universidade dos resultados* expandiu a rede privada de ensino e a parceria com as empresas; e a *universidade operacional*, na década de 1990, que voltou para si própria, sendo avaliada pela sua produtividade e estruturada por estratégias de eficácia organizacional que, nos termos de Chauí (2003, p. 71), estão alheios ao conhecimento e à formação intelectual, visto o “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.”.

Ainda sobre a década de 1990, faz-se referência ao processo de reestruturação do sistema nacional de educação, cujos contornos foram dados pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Esta transformou a educação em objeto mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em emitente de diplomas banais, contribuindo para um esvaziamento da dimensão emancipadora da educação e subtraindo o caráter universalista da instituição universitária.

Tais processos de mercantilização ganham ainda mais fôlego a partir de 2000, especialmente quando da aprovação do Protocolo de Bolonha que incorporou recomendações de organizações como o BM, OMC e FMI. O protocolo foi desencadeado pela Declaração da Sorbonne/França em 1999, cuja intenção era estabelecer novas diretrizes para a educação superior na Comunidade Europeia. Contudo, já em 2009, outros 20 países, dentre eles o Brasil, foram convidados para compor o Fórum Político de Bolonha, “com vista a criar um sistema de ensino superior mundial estandardizado, de caráter global, para atender aos apelos da internacionalização da educação” (BOSCHETTI, 2015, p. 644).

Orientado pelos organismos internacionais na direção do projeto neoliberal, seja nos governos de Fernando Henrique Cardoso, de Luiz Inácio Lula da Silva, de Dilma Rousseff ou de Michel Temer, a educação é posta como uma mercadoria que deve ser “universalizada” via mercado – aspecto este que estava na base da Reforma Universitária (PL nº 7.200/2006) iniciada no governo Lula.

Neste contexto, surgem novas “modalidades” de exploração deste serviço que geram um aligeiramento da formação e da certificação em larga escala, a exemplo do incentivo aos cursos de curta duração e da flexibilização dos currículos; do ensino à distância (EAD), Decreto nº 5.622/2005; cursos sequenciais; utilização de recursos públicos para financiar a educação privada, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), através do qual o Governo Federal ampara financeiramente os alunos que se inserem em instituições privadas, tendo como contrapartida o pagamento do empréstimo quando do encerramento do curso; do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Lei nº 11.096/2005, que garante isenção fiscal para o setor privado em troca de “vagas públicas” nas IES privadas – ao mesmo instante em que há um corte de recursos dos orçamentos públicos para a universidade pública.

Além destas, estratégias como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 6.096/2007, foram engendradas no governo Lula e mantidas no governo Dilma. Apesar do discurso de ser uma estratégia que objetiva “ampliar o acesso e a permanência na educação superior”, visualiza-se uma proposta de expansão ocorrendo em condições extremamente precárias, a saber: infraestrutura e condições de trabalho inadequados; quadro de técnico-administrativos e docentes insuficiente para a demanda; recursos escassos; ausência de uma política de assistência estudantil e de um plano de qualificação docente; flexibilização dos planos de carreira do professor, privilegia-se o ensino em detrimento da pesquisa e extensão, etc.

Ainda que a expansão da educação superior no Brasil ocorrida ao longo da década de 1990 tenha sido caracterizada pela expansão do setor privado, nos primeiros anos do século XXI na gestão petista, visualizou-se uma “retomada” dos investimentos nas instituições públicas de educação superior.

Para exemplificar tal aspecto, Pereira (2010) identificou que além dos 74 cursos de Serviço Social (47 privados e 27 públicos) existentes de 1930 a 1994, no período relativo a 1995 a 2002, foram criados outros 50 cursos (45 privados e 5 públicos). Panorama este também visível de 2003 a 2009 com a criação de 210 cursos (191 privados e 19 públicos), sendo que 60% destes estavam inseridos em instituições não-universitárias, isto é, em instituições de educação superior restritas às atividades de ensino, não obrigadas, legalmente, à realização do tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Embora seja visível a criação de cursos na esfera pública, este apresenta um número irrisório se comparado ao investimento no setor privado, o que evidencia o processo de mercantilização da educação superior – aspecto este visível também no Censo da Educação Superior que evidenciam que em 2015 existiam 350 instituições (61 públicas e 289 privadas) que ofereciam o curso de Serviço Social, tanto na modalidade presencial (com 324 instituições) quanto à distância (26 instituições). Estas instituições contavam com 435 cursos (409 na modalidade presencial e 26 à distância) e 172.569 matrículas (21.436 nas instituições públicas e 151.133 nas privadas) (INEP, 2015).

Verifica-se que 12,4% dos alunos matriculados em 2015 estavam inseridos em instituições públicas e 87,6% em instituições privadas. Somado a isso, do total de matrículas nos cursos de graduação em Serviço Social, 75.931 (18.766 públicos e 57.165 privados) são de alunos vinculados aos 409 cursos na modalidade de ensino presencial, ao passo que 96.638 matrículas (2.670

públicos e 93.968 privados) são de alunos inseridos em apenas 26 cursos à distância. Tais dados evidenciam que, em 2015, 44% das matrículas foram efetivadas em 409 cursos presenciais e 56% em 26 cursos no ensino à distância.

Ou seja, com base nos dados do INEP (2015), o EAD, com uma quantidade muito menor de cursos se comparado aos de natureza presencial, vem sendo o principal formador de assistentes sociais na atual conjuntura – aspecto este que traz sérias implicações à formação e ao direcionamento do Projeto Ético-Político Profissional.

O desmesurado crescimento do quadro profissional nas últimas décadas, decorrente da expansão acelerada do ensino superior privado - em particular no ensino à distância - tem implicações na qualidade acadêmica da formação, no aligeiramento no trato da teoria, na ênfase no treinamento e menos na descoberta científica. A massificação e a perda de qualidade da formação universitária *facilitam a submissão dos profissionais às demandas e “normas do mercado”*, tendentes a um processo de *politização à direita da categoria*. O aumento do contingente profissional vem acompanhado de crescimento do desemprego em uma conjuntura recessiva, pressionando o piso salarial e a precarização das condições de trabalho, aumentando a insegurança no emprego e a concorrência no mercado profissional de trabalho. Dificilmente a oferta de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do número de profissionais, podendo desdobrar-se na criação de um *exército assistencial de reserva*, como recurso de qualificação do “voluntariado”, e no reforço ao clientelismo político, aos chamamentos à “solidariedade” enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de classe (IAMAMOTO, 2014, p. 629).

Importa reforçar que a proliferação de cursos e ampliação do alunado – a princípio, sem uma ampliação equiparada de recursos físicos e humanos das universidades – vêm sendo acompanhada de uma intensificação e precarização do trabalho docente, questão esta evidenciada nos documentos elaborados pelas entidades representativas do Serviço Social (CFESS, 2014) e por autores como Maciel (2006), Pereira (2010), Lemos (2007) e Iamamoto (2014), entre outros.

Fazendo a crítica à compreensão da educação superior como um negócio lucrativo e não como direito social, CFESS (2014, p. 20) se manifesta referindo que:

Se assim for compreendemos por que há tanta precariedade também no ensino superior presencial, cujos cursos de serviço social são majoritariamente privados e inseridos em instituições não universitárias [...], com docentes trabalhando muitas vezes em condições precárias, sem condições de desenvolvimento de estudos e pesquisas e, logo, com dificuldades de imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, pois, de um fracasso individual do/a docente, mas, por melhor e mais dedicado que o/a mesmo/a seja, suas condições de trabalho impactam fortemente a qualidade da formação profissional que proporciona, na condição de trabalhador/a assalariado/a, aos/às discentes ‘consumidores/as’ de uma determinada formação. Quanto aos cursos públicos - embora esses tenham condições de trabalho docente muito mais valorizadas em relação a plano de carreira e qualificação permanente, além da

possibilidade de desenvolvimento do tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão - é fundamental reconhecer que a lógica privatista atravessa o ensino superior brasileiro e rebate nas IFES, com forte tendência à precarização das condições de trabalho docente e, logo, formativas. Contudo, frente à realidade do setor privado presencial mercantil, as condições formativas e organizativas nas IFES ainda são relativamente bastante favoráveis e condizentes com o propugnado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Complementando, nas *IES privadas*, o professor é submetido a salas lotadas; ao não pagamento do tempo destinado para a preparação de aula e, a preferência por especialistas ou mestres, visto o barateamento da hora/aula em relação ao doutor (PEREIRA, 2010). É majoritariamente neste setor que se concentram os EAD que, do ponto de vista didático-pedagógico, reconfigura a formação, na medida em que descentra a figura do professor e cria o tutor, além de restringir a vivência acadêmica do aluno e a interação deste com as atividades coletivas, com a pesquisa e extensão.

Já nas *IES públicas*, além da sobrecarga de atividades com a realização de funções administrativas, por exemplo, a precarização é visível com o aumento do número de alunos em sala; com a proliferação de contratos por tempo determinado; com os escassos recursos destinados à realização da docência; com um controle institucional sobre o cotidiano do docente e sobre o padrão de qualidade do seu trabalho, comprometendo a autonomia profissional; com a busca por introduzir uma lógica de competitividade e produtivismo.

Este panorama de ataque à educação tem se evidenciado ainda mais no transcorrer do governo de Michel Temer que tem potencializado uma ofensiva onda reacionária e conservadora, atacando direitos sociais conquistados e situando as políticas sociais no centro de um processo ágil de desmonte e de diluição das fronteiras entre público e privado. A agilidade na elaboração e aprovação de determinados projetos, reforçam a certeza de um golpe orquestrado e da manutenção de um projeto societário que não se pauta nos anseios da população, especialmente, a mais pauperizada.

Seguindo este processo que associa agilidade e ausência de consulta pública, foi alvo de críticas a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, chamada de “PEC do Teto de Gastos”. Tal projeto foi aprovado e transformado na Emenda Constitucional nº 95/2016 que, ao instituir um novo regime fiscal, limitou despesas na Saúde, Educação, Assistência Social e Previdência, por exemplo, pelos próximos 20 anos. Assim, o recurso das Políticas Públicas fica direcionada para o pagamento de juros e para a suposta “redução da dívida pública”, evidenciando a supremacia da economia em detrimento das necessidades da população que segue sendo sacrificada, especialmente os que não estão incluídos no mercado.

Na discussão da PEC, o na época Ministro da Fazenda afirmou que a raiz do problema fiscal do país era o crescimento do gasto público que era incompatível com o crescimento da Receita. Esta fala visa justificar a necessidade da PEC, dos investimentos privados, e o sucateamento e desmonte do serviço público.

Ou seja, a proposta aprovada parte do pressuposto que os problemas econômicos seriam decorrentes do excesso de gastos públicos, contudo, este diagnóstico cria um clima alarmista que justificaria a contenção de programas

sociais e iniciativas redistributivas das últimas décadas, responsáveis pela redução, ainda que limitada, da desigualdade social que a sociedade brasileira ainda enfrenta. Além disso, tais argumentos consolidam a tese neoliberal de que a crise deve ser enfrentada através do corte de gastos sociais e da restrição de direitos sociais, mantendo intocado o questionamento sobre a dívida pública e seu regime de juros.

Para ter uma dimensão dos rumos sombrios que a emenda propõe, segue os argumentos do deputado federal Nelson Marquezelli (PTB/SP) para justificar seu voto favorável à PEC:

[...] “quem não tem dinheiro não estuda”, porque o governo não deve gastar dinheiro com o ensino superior. [...]. Questionado se o governo não deveria cortar de quem tem, Marquezelli disse: “Tem que cortar universidade”. E completa: “Nós vamos deixar (o investimento) no ensino fundamental. E quem pode pagar (universidade), tem que pagar. Meus filhos vão pagar”. [...]. Novamente questionado sobre pessoas que não têm acesso à saúde, podendo só contar com o sistema público, o parlamentar é enfático: “Como que não tem? Se cuida! Eu vi um cara reclamando aí com um cigarro na mão, reclamando que não é atendido. O cara fuma três maços de cigarro por dia...” (PORTALVERMELHO, 2016).

Ainda que não se tenha conseguido barrar a aprovação da medida, destaca-se que ocorreram mobilizações nos Estados brasileiros em repúdio à aprovação da PEC nº 241/2016 e outros projetos, a exemplo do relacionado à Reforma do Ensino Médio, que fez com que em outubro/2016, 961 instituições de ensino fossem ocupadas.

Em relação à Medida Provisória (MP) nº 746/2016 apresentada em setembro/2016 que referia sobre a *Reforma do Ensino Médio*, destaca-se que esta foi regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 e prevê o aumento de carga horária do ensino médio; permite que profissionais com “notório saber” lecionem disciplinas; cria itinerários de ensino para que o aluno escolha quais matérias cursar, estando esta “escolha” condicionada às condições da escola em ofertar os “itinerários formativos”: I) Linguagens e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V) Formação Técnica e Profissional.

A formulação da MP retirava a obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas no ensino médio, tais como: artes, educação física, sociologia e filosofia e, mediante intenso questionamento e resistência à reforma, a redação foi alterada. Porém, o novo texto não considera tais áreas, assim como geografia, história e química, como “disciplinas”, o que pode acabar diluindo as discussões nos itinerários formativos.

Estas questões precisam ser problematizadas, visto que se trata de um processo extremamente retrógrado. No caso da educação física, após o país sediar as Olimpíadas e de veicular todo um apoio ao esporte, lança uma proposta de reformulação da educação que desprivilegia tal formação. Em relação às disciplinas de artes, filosofia e sociologia, tal proposta caminha na direção do movimento “Escola Sem Partido” (PL nº 193/2016) que, ainda que arquivada em novembro/2017, buscava limitar e criminalizar o trabalho

docente, além de não promover um espírito crítico e de reflexão inerentes ao processo educativo.

A MP suscitou discussões também, por não ter sido amplamente discutida e problematizada, sendo rapidamente elaborada e encaminhada para aprovação. Avalia-se que tal medida descaracteriza a educação básica enquanto um direito universal, na medida em que sua estrutura tende a, em tese, “se ajustar” às demandas do mercado.

Retomando as questões relativas à educação superior, em abril/2017 o governo anunciou um corte de R\$ 4,3 bilhões no orçamento aprovado para o Ministério da Educação (MEC) no ano de 2017, fazendo com que muitas Universidades e Institutos Federais informassem dificuldade de sustentar as atividades até o fim do ano letivo (G1, 2017).

O corte promovido também impactou as estaduais, a exemplo das situadas no Estado do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) em que os serviços básicos funcionam precariamente e salários de servidores, além das bolsas dos estudantes, sofrem constantes atrasos no pagamento (UENF, 2017).

E, se por um lado, o (des)governo Temer, sob o discurso da necessidade de contingenciar verbas para “conter a crise fiscal”, reduz/corta investimentos nas Políticas Públicas, por outro lado, gasta cerca de R\$ 32 bilhões dos cofres públicos (valor este que envolve alívio de dívidas e multas, liberação de emendas, além de negociações de cargos) para fazer com que a Câmara dos Deputados votasse contra o prosseguimento das investigações que denunciavam corrupção do presidente.

[...] o ano de 2017 marcou uma queda de R\$ 3,7 bilhões no investimento em universidades federais, o suficiente para gerar uma crise nas universidades públicas brasileiras, com cortes em pesquisa, fechamentos de cursos, etc. O triplo desse valor foi utilizado por Temer na compra de deputados (quase cinco vezes mais, se contarmos o valor de Agosto). Os 12 bilhões usados por Temer poderiam não só solucionar a crise nas universidades federais, mas garantir o orçamento das 7 federais que mais demandam investimento anual juntas! A partir do salário médio de um professor de universidade federal [...] que é de 9,7 mil reais, concluiremos que mais de 90 mil profissionais poderiam ter sido investidos do cargo nas universidades, com seu salário garantido por um ano, o que acabaria com o problema da falta de professores em diversos cursos superiores (CARSTENS, 2017, s/p).

Presencia-se, portanto, um processo fatídico de sucateamento e desmonte da educação superior pública, visível não apenas na redução da máquina pública com o corte de recursos que prejudicam as possibilidades de se desenvolver efetivamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como precarizam a condição de trabalho do docente e dificultam (quando não impossibilitam) a permanência dos discentes no espaço universitário, mas, também, na busca por transmitir uma imagem obscura da universidade pública – assim como das demais Políticas Públicas – como um espaço obsoleto e de corrupção, justificando, assim, a necessidade de privatização.

Enquanto exemplos deste aspecto, cita-se o ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em março/2014 conhecido como “O levante do Bosque” onde a Polícia Federal e Militar adentrou a universidade e, sob o pretexto de combater o tráfico de drogas, deixou estudantes, técnicos-administrativos e docentes feridos. Servidores da universidade foram processados pelo Ministério Público e correm o risco de serem exonerados por terem defendido os estudantes e a autonomia universitária.

Outra situação de invasão deste campus se deu em setembro/2017 quando a Polícia Federal conduziu coercitivamente e prendeu temporariamente servidores da UFSC, dentre eles, o reitor, alegando que se tratava de uma investigação sobre a suspeita de corrupção nos cursos de EAD da universidade. Ainda que se afirme a necessidade de apurar estas denúncias, muitas foram as críticas à operação “Ouvidos Mucos” e à espetacularização do processo penal, visto o ataque à autonomia universitária e ao direito constitucional da presunção de inocência que não foram considerados quando da prisão do reitor e demais servidores, e que podem ter contribuído, inclusive, para que o reitor tenha cometido suicídio em outubro/2017.

Além desta questão peculiar da UFSC, tantas outras Instituições veem sua autonomia sendo colocada em xeque, a exemplo da situação do Ensino Superior Público do Estado do Paraná em que os reitores das instituições se manifestaram em repúdio à deliberação do governo que determina que algumas universidades estaduais passem a integrar o sistema “Meta 4 RH Paraná”, sob a falácia de que tal processo garantiria maior transparência das instituições, mas que implanta práticas de controle que desrespeitam a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades (APIESP, 2017); na Universidade Federal de Alagoas onde a superintendente do Hospital Universitário foi exonerada, após ter criticado o desmonte da saúde pública (ALBUQUERQUE, 2017); na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), mediante a tentativa de extingui-la por meio da criação da Universidade da Fronteira Oeste, sendo que, após mobilizações da sociedade acadêmica, o projeto foi retirado da Câmara dos Deputados (ANDES, 2017), entre outros.

Diante disso, afirma-se que os processos de reestruturação da educação superior brasileira – e da educação de modo geral – refletem o desenvolvimento dos monopólios, enquanto uma fase madura do capitalismo. Contudo, por ser um campo tensionado pelas disputas dos diferentes projetos societários, a educação é, ainda, um espaço privilegiado de resistência e luta para a conquista da hegemonia política e cultural na sociedade.

#### **4 À GUIA DE CONCLUSÃO: DESAFIOS DESSE PROCESSO AO SERVIÇO SOCIAL**

O atual contexto de adoção de medidas cada vez mais reacionárias e conservadoras que tem atacado os direitos conquistados pelos trabalhadores e efetuado cortes nos orçamentos das políticas sociais brasileiras, traz diversos desafios àqueles que mantêm a resistência e que anseiam por uma sociedade que seja comprometida com a radical democratização da vida social no horizonte da emancipação humana.

Considerando o projeto de formação do Serviço Social que vai na contramão do processo de privatização e precarização da educação descrito neste artigo, corrobora-se com Ortiz (2009, p. 135) que:

É inegável que todo este contexto neoconservador obstaculiza o fortalecimento dos princípios que o projeto ético-político defende [...]. Estando nosso projeto profissional em confronto direto com o modelo de acumulação vigente, é esperado que tenhamos dificuldades na sua defesa, as quais absolutamente não se situam no projeto em tela, como alguns defendem e acusam-no, mas na própria contraditória estrutura capitalista. Assim, uma leitura falaciosa da realidade pode gerar em determinados segmentos da categoria o sentimento de que o projeto profissional hegemônico não corresponde às demandas socioprofissionais atuais em função de sua própria direção social estratégica, que, fundada na Teoria Social crítica, é historicamente datada e, portanto, obsoleta.

Ainda assim, é visível o compromisso desta categoria profissional com uma formação intelectual e cultural generalista crítica que, sistematizada nas Diretrizes Curriculares de 1996 e articulada aos pressupostos do Projeto Ético-Político do Serviço Social, assume o compromisso com valores e princípios como liberdade, democracia, justiça social, equidade, pluralismo, e que se vincula a construção de outra ordem societária. Ou seja, busca formar assistentes sociais com competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para intervir numa realidade complexa e contraditória, lutando pelos direitos da classe trabalhadora e por uma sociabilidade mais justa e igualitária.

Apesar das dificuldades de garantir este projeto e uma educação pública nessa sociabilidade onde a educação bancária busca atender os interesses do capital e não formar sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, encerra-se com os dizeres de Yamamoto (2007, p. 17) que “*é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários*”.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. Governo Temer afronta autonomia da UFAL e exonera gestora do Hospital Universitário. **Esquerda Online**, 8 jun. 2017. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2017/06/08/governo-temer-afronta-autonomia-da-ufal-e-exonera-gestora-do-hospital-universitario/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

ANDES. **Emenda propõe acabar com Universidade Federal da Integração Latino-Americana**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8926>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

APIESP. Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público. **Apiesp se posiciona sobre deliberações do ofício 310/17**. Paraná, 22 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.apiesp.org.br/blog/2017/03/22/apiesp-se-posiciona-sobre-deliberacoes-do-oficio-31017/>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BOSCHETTI, I. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015.

CARSTENS, B. O que poderia ter sido feito com os 12 bilhões gastos por Temer para se salvar? **Esquerda Diário**, Rio de Janeiro, 27 outubro 2017. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/O-que-poderia-ter-sido-feito-com-os-12-bilhoes-gastos-por-Temer-para-se-salvar>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Brasília: CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2014. 2 v.

CHAUÍ, M. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: UNESCO. **A universidade na encruzilhada: seminário universidade: por que e como reformar?** Brasília: SESu/MEC/UNESCO, 2003.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1985.

DURKHEIM, E. I. Objeto e Método. II. Divisão do Trabalho e Suicídio. In: FERNANDES, F. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n.1, São Paulo: Ática, p. 08-84, 1995.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

G1. **Veja o impacto do corte de verbas em Universidades e Institutos Federais de 14 Estados**. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-o-impacto-do-corte-de-verbas-em-universidades-e-institutos-federais-de-14-estados.ghtml>>. Acesso: 10 jan.18.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 608-639, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. 2015. Disponível

em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso: abr./18.

LEMOS, D. V. S. **Alienação no trabalho docente**: o professor no centro das contradições. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia, 2007.

MACIEL, A. L. S. **Universidade em crise**: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social, 2006, 220f. Tese (Doutorado Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

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

NUNES, L. S. A Educação Ambiental enquanto Política Pública: reflexões acerca de sua inclusão no contexto universitário. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, v. 16, p. 317-327, 2012.

ORTIZ, F. G.. Serviço Social e Ética: a Constituição de uma Imagem Social Renovada. In: FORTI, V.; GUERRA, Y. **Ética e Direitos**: ensaios críticos. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009, p. 123-137.

PEREIRA, L. D. A expansão dos Cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís/MA. 2010, p. 323-331, 2010.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PORTAL VERMELHO. **"Quem não tem dinheiro, não tem que fazer universidade", diz Deputado**. 11 outubro 2016. Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/sp247/259908/Quem-n%C3%A3o-tem-dinheiro-n%C3%A3o-tem-que-fazer-universidade-diz-deputado.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE. UENF. Serviço de informação ao cidadão-SIC. **Manifesto Público**: UERJ, UENF e UEZO. 2017. Disponível em: <<http://www.uenf.br/portal/index.php/br/manifesto-das-universidades-estaduais.html>>. Acesso em: 10 mai. 2018.