



**5º Encontro Internacional de Política Social**  
**12º Encontro Nacional de Política Social**  
Tema: "Restauração conservadora e novas resistências"  
Vitória (ES, Brasil), 5 a 8 de junho de 2017

---

**Eixo: Educação e política social.**

**REUNI – O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO NA UFES E UFF**

**Priscila Keiko Cossual Sakurada<sup>1</sup>**

**Resumo:** Este artigo é fruto de uma sistematização sobre a realidade vivenciada nos cursos de Serviço Social das Universidades Federais Fluminense (UFF) e do Espírito Santo (UFES) como advento da implantação do REUNI e SISU. Buscamos ao longo do trabalho mostrar como decorreu esse processo e como os novos ordenamentos direcionados para a Educação Superior têm impactado diretamente na organização dos cursos e no ingresso e manutenção do alunado nestes cursos. Para tanto, recorreremos aos dados oferecidos pelos dois cursos, dados do MEC e também aos dados da ANDIFES, no que se refere ao perfil dos estudantes do Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Educação; REUNI; Ensino Superior; Serviço Social.

**REUNI – THE PROCESS OF PRECARISATION IN UFES AND UFF**

**Abstract:** This article is a result of a systematization about the reality experienced in the Social Work courses of the Federal Universities Fluminense (UFF) and Espírito Santo (UFES) as the advent of the implementation of REUNI and SISU. We searched throughout the work to show how this process took place and how the new ordinations directed to Higher Education have directly impacted the organization of the courses and the admission and maintenance of students in these courses. To do so, we used the data offered by the two courses, data from the MEC and also the data of ANDIFES, regarding the profile of students of Higher Education.

**Keywords:** Education; REUNI; Higher Education; Social Work.

**INTRODUÇÃO**

Desde os idos de 1990, com o advento da contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008), vimos os direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora serem deteriorados sob o argumento do “mau gerenciamento do Estado” (MOTA, 1995).

Argumento este que tinha como intuito “mascarar” a crise mundial do sistema capitalista, iniciada no final da década de 1970, e as novas reconfigurações que se faziam necessárias para garantir a perpetuação do ordenamento capitalista. No mundo do trabalho as alterações decorreram por meio da acumulação flexível, no setor econômico pela mundialização financeira e nas relações sociais por meio da ideologia neoliberal. Com estas novas reconfigurações estavam garantidas, não somente a desmobilização da classe trabalhadora, mas também a adequação de um “novo” homem, calcado no discurso de solidariedade, bem comum, competitividade e individualismo.

---

<sup>1</sup> Titulação: Graduada em Serviço Social (UFES), mestre em Serviço Social (UFRJ) e doutoranda em Serviço Social (UFRJ), Professora Assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: keikooo@gmail.com.

Na educação superior brasileira, esse processo, se fez de forma mais contundente, a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que atingiu diretamente o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer novos modelos organizacionais e novas modalidades de ensino.

Pois, apesar do artigo 207 estabelecer que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), o que se viu foi uma reconfiguração do ensino universitário, aparecendo este enquanto “motor” capaz de aumentar a produtividade e competitividade empresarial (NEVES, 2005).

Ou seja, na LDB/96 a subordinação dos objetivos universitários passa a ter ligação direta com as demandas do mercado e a vinculação da autonomia universitária à autogestão financeira, tornando as universidades responsáveis por obter recursos para a sua manutenção, estimulando as parcerias universitárias com o mundo empresarial (MACIEL, 2006; ANDES-SN, 2007; PIMENTA, 2009; NETTO *apud* SANTOS, 2006).

Vale ressaltar que todo o processo de contrarreforma não se fez sentir sem a mobilização e organização da classe trabalhadora contra os desmantelamentos da política educacional. Tanto é verdade que houveram duas propostas de Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, uma elaborada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentada por Cid Sabóia (PL nº 1.258/88) e uma apresentada por Darcy Ribeiro (PL nº 101/93 – Lei nº 9.394/96), que contou com a participação de representantes do Ministério da Educação e frações da burguesia brasileira (LIMA, 2007).

De acordo com Lima (2007), se por um lado a PL nº 1.258/88 trazia a educação enquanto um direito fundamental de todos, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência, cabendo ao Estado efetivá-las, vinculando o papel da educação ao mundo do trabalho e à prática social, produtora de conhecimento, tendo o papel de ser uma reflexão crítica de forma a possibilitar a participação na produção e sistematização e sociabilização do saber, a PL nº 101/93 expressava uma concepção de educação limitada à aquisição de conhecimentos, aparecendo enquanto um direito público subjetivo, onde ao Estado cabeira garantir o ensino fundamental, com progressivo atendimento ao ensino médio e a educação superior limitada ao domínio e desenvolvimento das ciências e humanidades para resolução de problemas nacionais.

Somado a isso, a concepção antagônica dos projetos de educação se viu também nas propostas sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Enquanto a proposta da sociedade

brasileira se centrava na garantia de uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e referenciada nas demandas dos trabalhadores, a PNE da Lei n 10.172/2001 visava garantir uma “reformulação da política educacional brasileira às políticas dos organismos internacionais do capital, operacionalizando a lógica que identifica a educação superior como um setor público não-estatal” (LIMA, 2007, p. 136).

Dentre as diversas concepções antagônicas, destacamos quatro pontos que atingem diretamente a educação superior: a concepção de qualidade, concepção de currículo, o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a política de educação superior.

A proposta da sociedade brasileira versava por uma educação escolar que garantisse um padrão de excelência, adequado aos interesses da maioria da população, tendo como base um currículo que permitisse a análise crítica da realidade social. Somado a isso, educação superior seria oferecida majoritariamente pela União por meio de universidades públicas, de modo a garantir a defesa de uma sociedade mais justa e de ser um instrumento de promoção e participação para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade, sendo o CNE um coordenador da política nacional de educação e articulador desta política com as demais políticas públicas de outras áreas.

Em contraposição, a proposta da Lei nº 10.172/2001 era de que a educação deveria estar associada à concepção de uma formação profissional submetida aos interesses do mundo do capital, onde o currículo teria o papel de garantir o atendimento das necessidades diferenciais da clientela e das regiões. Ou seja, não estaria assegurada uma unidade e construção coletiva, muito menos uma educação enquanto promotora de uma análise crítica e emancipatória. Além disso, no que se refere à educação superior, fica claro o incentivo da expansão por via das instituições de ensino privadas, principalmente pela modalidade de ensino à distância (EAD), somado a distinção entre instituições de excelência e aos ditos “escolões”, aparecendo à educação superior enquanto um espaço de atendimento das demandas do mundo capitalista. Ao CNE caberia ser um mero espaço de assessoramento do MEC, garantindo desta forma, a centralização do poder a este ministério (LIMA, 2007).

Percebemos desta forma que o processo de contrarreforma da educação superior expresso na LDB e no PNE não significou apenas na legitimação da retirada da função do Estado de garanti-la e o incentivo da expansão pela rede privada, mas também na adequação de um perfil de homem e trabalhador que atendesse aos interesses do capitalismo mundial. Considerando a subordinação que a economia brasileira apresenta nas relações capitalistas mundializadas, as novas configurações que a educação assume tem papel preponderante para

a nova sociabilidade, sem com isso, romper o lastro dependente político e economicamente que o país possui frente aos demais países ditos centrais.

#### **REUNI E SISU – AS EXPRESSÕES DO SUCATEAMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

O processo de contrarreforma do ensino superior, para além de se colocar como uma educação para atender os interesses do capital, reiterando o papel de mercadoria, modificou também os espaços universitários públicos.

Isso porque o processo de mercantilização, que tem o objetivo de direcionar a educação não enquanto uma política pública, mas enquanto uma mercadoria, também necessita de aparatos que permitam precarizar, mercantilizar e flexibilizar os espaços públicos.

E foi nesse processo que em 2007, no governo de Luis Inácio “Lula” da Silva, por meio do Decreto nº 6.096, instituiu-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), enquanto uma das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007).

De acordo com o governo, em se tratando do ensino superior, a proposta do PDE versava pela necessidade de ampliação da oferta de vagas, principalmente entre jovens de 18 a 24 anos, garantia de qualidade na ampliação, promover a inclusão social pela educação, permitir que a educação de qualidade fosse acessível a todas as regiões do país e garantir, através da educação superior, a formação de recursos humanos, altamente qualificados, sendo estes profissionais formados a chave da integração e desenvolvimento da nação (BRASIL, 2007).

Apesar da aparente democratização, ampliação e melhoria do ensino superior proposto pelo REUNI, os movimentos de docentes e discentes, desde a proposta de adesão pelas universidades ao programa, acenam para a incompatibilidade dos objetivos traçados no decreto e as condições precárias que se encontram as universidades públicas brasileiras.

Dentre as preocupações dos movimentos temos a proporção de 18 estudantes por professor, que provoca uma diminuição na qualidade do processo ensino-aprendizagem, uma vez que esses docentes exercem outras atividades simultaneamente, e que não são consideradas nos cálculos. Além disso, ao comparar com outros países como os Estados Unidos, que apresenta uma proporção próxima a de 16/1, a proposta do REUNI apresenta uma clara conotação de precarização do trabalho docente e desrespeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão, uma vez que no cálculo proporcional dos EUA não são levadas em

consideração os Professores Assistentes, que são os responsáveis por boa parte do contato com os estudantes (ANDES-SN, 2007).

Somado a isso, temos: a obrigatoriedade do aumento de taxa de conclusão em cursos de graduação para 90%, demonstrando uma nítida intenção de forçar uma aprovação em massa e aprovações automáticas, como já presenciadas no ensino fundamental e médio, além de apresentar uma lógica produtivista e empresarial, uma vez que este crescimento da taxa se dá junto com a elevação da relação aluno/professor (ANDES-SN, 2007).

Para Lima (2010) o que tem ocorrido com o REUNI é uma perversa intensificação do trabalho docente nas universidades, conformando a figura do professor de ensino. Esse professor se caracteriza por um perfil docente com excesso de trabalho na graduação, que não desenvolve ou desenvolve com muitas limitações um projeto de pesquisa e/ou extensão, que não publica, ou publica pouco, que não tem tempo para escrever e participar de eventos científicos (devido à falta de recursos financeiros).

Além da precarização do trabalho docente, esses professores de ensino são considerados pelos órgãos superiores das universidades como improdutivos, não conseguindo assim sair desse papel. Em contrapartida, os professores de dedicação exclusiva têm seu processo de trabalho precarizado com o produtivismo acadêmico, que além de terem que dar conta da graduação, precisam atuar em programas de pós-graduação, núcleos de pesquisa e/ou extensão e tem metas de produção a serem atingidas como o número de livros, capítulos de livros, artigos, participação em eventos nacionais e internacionais.

Sabemos também que o REUNI não se configurou na efetiva ampliação de novas universidades públicas no país, muito menos, em uma expansão que atendesse a demanda social por um ensino de qualidade, ou seja, não se colocou, de fato, como uma política pública de ampliação de acesso ao ensino superior nas mais diversas regiões do Brasil. Ao contrário, o que vimos foi a expansão de campi das universidades já existentes, sem que essa expansão fosse acompanhada por estruturas físicas, materiais, pessoais capazes de dar conta do número elevado de ingresso de novos alunos, além do direcionamento dos recursos públicos para o setor privado.

De acordo com os dados fornecidos pelo sitio do REUNI (REUNI, 2016), que só fornece dados até o ano de 2010, foram criadas 14 novas universidades e criado 100 novos campi em universidades já existentes. Além disso, na pesquisa preliminar do Censo 2013 do Inep (INEP, 2015), o número de universidades públicas, entre o período de 2003 a 2013, passou de 79 para 111. Contudo, no mesmo Censo, se fizermos um comparativo numérico da

expansão do ensino público e do ensino privado, veremos que em 2003 o número de IES's<sup>1</sup> públicas era de 207, passando para 301, enquanto que o número de Instituições Privadas passou de 1.652 para 2.130.

Dentre outros dados do Censo 2013 (INEP, 2015) que contribuem para entendermos que não houve o direcionamento dos investimentos para a universidade pública que propiciasse uma efetiva democratização da educação enquanto direito, temos o número de matrículas em cursos de graduação nas IES divididas em categoria administrativa, como consta no quadro<sup>2</sup>:

IES	2003	2013
Pública	1.176.174	1.193.527
Privada	2.760.759	5.373.450

Com base nestes dados, podemos perceber que, a dita “democratização” do ensino superior não veio acompanhada de investimentos que garantisse a consolidação de novas instituições públicas, mas, por via, principalmente, da interiorização dos campi de universidades já existentes. Ademais, o ingresso dos estudantes, principalmente da classe trabalhadora, ocorreu por meio do setor privado e não por de IES's públicas.

Somado a isso, vimos também à criação de cursos que têm objetivos claros de atender as demandas das frações empresariais das regiões. Casos emblemáticos disso temos: o curso de Gemologia criado em 2014 na Universidade Federal do Espírito Santo, no campus de Goiabeiras-Vitória, que foi criado a partir da demanda por profissionais qualificados para atender os empresários e profissionais do setor de mineração e joalheria, desconsiderando o fato que na região de Vitória não existe reservas de extração de pedras preciosas, comprometendo inclusive a formação profissional destes sujeitos (UFES, 2016). Outro caso que temos é a criação do curso de Turismo na Universidade Federal Fluminense no campus do Gragoatá-Niterói em 2013, que tem o objetivo de atender a demanda hoteleira e de turismo das empresas sediadas em Niterói, sendo inclusive o argumento do estabelecimento da parceria público-privada (PPP) entre a UFF, Prefeitura de Niterói e o grupo holandês Good Hospitality Group na criação do hotel flutuante Good Hotel Brasil (UFF, 2016; MONTEIRO, 2016; RODRIGUES, 2016).

<sup>1</sup> Universidade, Centro Universitário, Faculdade, IF e Cefet – conforme divisão feita pelo próprio Censo do Inep.

<sup>2</sup> Quadro organizado pela autora com base nos dados no Censo 2013 do Inep (INEP, 2015).

A partir destes exemplos, podemos perceber como o processo de expansão das universidades públicas esta ligada aos interesses das frações da burguesia brasileira e internacional, de forma a garantir a ampliação de sua lucratividade.

Ainda no processo de massificação e mercantilização do ensino superior, temos o Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado por meio da Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012, do MEC, que tem como objetivo selecionar estudantes para as vagas em cursos de graduação nas instituições de ensino públicas, onde o critério de seleção é feito com base na nota obtida pelo estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Por um lado o SISU representou a possibilidade dos estudantes disputarem as vagas nas universidades públicas sem a necessidade do custeio de taxa de vestibular e deslocamento, uma vez que a disputa passa a depender da inscrição pela plataforma virtual do SISU para os candidatos participantes do ENEM, podendo o candidato escolher até duas opções de cursos e realizar a alteração de opções durante as inscrições de acordo com a nota de corte do curso escolhido. Além disso, tivemos o aumento de ingresso de estudantes oriundos da classe trabalhadora, principalmente de baixa renda, e de negros e pardos.

Por outro lado, o ingresso do estudante nos cursos de ensino superior das universidades públicas, em muitos casos, não se faz por uma opção de interesse pelo curso, mas pela nota de corte obtida na seleção do SISU, incorrendo em posteriores evasões, além da perda de autonomia dos cursos em selecionar um determinado perfil de profissional<sup>1</sup>, de acordo com as capacidades teórico-metodológicas acumuladas ao longo do processo formativo até o ensino médio, o que impacta diretamente no processo formativo no curso superior. E como a expansão não decorreu na estruturação de uma política de assistência estudantil que garanta o acesso e permanência, temos visto também casos de estudantes que precisam abandonar o curso por não possuírem condições financeiras de se manterem dentro da universidade.

A partir das análises feitas até o momento, o que verificamos é que, para atender a proposta do PNE/2001 no aumento de ofertas de vagas no ensino superior de pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década, e o aumento de conclusão em cursos de graduação em 90% no que se referem às universidades públicas, estas metas se

---

<sup>1</sup> Vale destacar que o que tratamos aqui se refere ao domínio de conhecimentos da área correlata do curso. Não é nosso propósito alegar que o estudante é incapaz, mas que a ausência de um mínimo de conhecimento do campo da ciência que perpassa o curso implica em uma maior dificuldade em desenvolver as capacidades teórico-metodológicas no processo pedagógico. Sabemos também que essa dificuldade atravessa todo o processo educacional e a direção dada à política educacional, não se restringindo apenas ao ensino superior.

fizeram sem considerar as reais necessidades de investimento na estruturação dos cursos (infraestrutura, corpo docente e técnico-administrativo), na manutenção dos estudantes na universidade (política de assistência estudantil) e sem atender as reais necessidades da maioria da população brasileira.

Tal realidade precisa ser problematizada, principalmente se considerarmos a publicação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes) intitulada “Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras”, publicada em Junho de 2016.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que os estudantes negros, com renda familiar bruta de até três salários mínimos cresceram de 40,66% em 2010 para 51,43% em 2014. Além disso, o número de mulheres é de 52,37%, percentual estável desde 2010 e o ingresso de estudantes na faixa etária de “25 anos ou mais” decresceu, sendo no período de “2009 ou menos” de quase 70% e no período de “mais de 2013 a 2015” de 25%, crescendo neste período o número de estudantes na faixa etária de “18 a 24 anos”, sendo 73% do total no período de “mais de 2013 a 2015” (ANDIFES, 2016).

Outro dado importante que nos faz perceber como o processo de contrarreforma incide sobre a vida dos estudantes é o número de graduandos que se mudaram para ingressar na Universidade. De acordo com Andifes (2016), 407.097 estudantes, ou seja, 43,33%, informaram que moravam em outra cidade antes de ingressarem na Universidade, e deste universo, 80,6% informaram que o principal motivo da mudança foi a própria Universidade.

No que se refere à moradia, 48,49% informaram que moram em casa própria quitada ou financiada e 51,51% informaram que moram em casa cedida ou emprestada, alugada, pública ou gratuita ou outra. Ainda de acordo com os dados, apenas 2,64% destas moradias são vinculadas as moradias estudantis das Universidades (ANDIFES, 2016).

Ou seja, com o advento do SISU, o que temos verificado é uma migração dos estudantes para as cidades onde se encontra a Universidade, sem que com isso seja garantido condições adequadas dentro dos espaços universitários, principalmente no que se refere à moradia estudantil, já que, de acordo com a Andifes (2016) do universo de estudantes em 2014, 46% se encontram em condição de moradia alugada, cedida ou emprestada e apenas 2,46% em moradias públicas ou gratuitas.

Ao passo que o SISU permitiu um aumento no ingresso de estudantes da classe trabalhadora nos espaços universitários, contraditoriamente o processo de expansão realizado por meio do REUNI sob o argumento de aumento de ofertas de vagas e a “facilidade” das



inscrições por meio do SISU, não vieram acompanhadas de condições reais de acesso e permanência dos estudantes, ficando ainda a cargo do mesmo o custeio, inclusive da moradia.

### **OS CASOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DA UFES E UFF**

Sabemos que a adesão ao REUNI nas universidades públicas, em grande medida, esteve vinculada ao discurso de garantir um acréscimo de recursos das despesas de custeio e pessoal para as universidades, tendo o seu repasse financeiro garantido a partir de 2008 (REUNI, 2016).

Nas duas Universidades Federais, a do Espírito Santo (UFES) e na Fluminense (UFF), tivemos a adesão ao REUNI, mesmo com ampla mobilização da comunidade acadêmica contrária ao Plano, seja por meio de ocupações de reitorias, manifestações e votações contrárias nos espaços deliberativos da universidade.

Ambas vivenciaram o processo de expansão desordenada, que acarretou na criação de cursos de graduação desarticulados com as demandas históricas da comunidade acadêmica e da sociedade, assim como na ausência de reposição dos quadros docentes e técnico-administrativos, decorrentes de aposentadorias, exonerações, bem como no déficit para atender as novas demandas criadas pela entrada maior de estudantes e novos cursos. Além disso, tivemos também criação de campi com estruturas improvisadas e sem as reais condições de infraestrutura para o funcionamento.

Contudo, há uma distinção entre as duas universidades no que se refere ao SISU. Enquanto a UFF aderiu integralmente a Seleção, na UFES a adesão se deu de forma parcial, prevalecendo à existência da segunda etapa (prova da área) no vestibular.

No que se refere ao curso de Serviço Social, houve um aumento de vagas, sendo que na UFES o número passou de 45 para 70 vagas, enquanto que na UFF o número passou de 110 para 220<sup>1</sup> vagas. Os aumentos de vagas, ofertadas nas duas instituições tiveram impactos direto nas condições objetivas do processo formativo, como por exemplo, o número de docentes disponíveis para o curso de graduação, laboratório de informática, biblioteca com acervo condizente com as necessidades do curso e integração do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Mas também há um fato que distingue as duas instituições no que se refere à adesão ao SISU. Na UFF, com a adesão total ao SISU, tivemos aumento do número de estudantes,

---

<sup>1</sup> O aumento de vagas no curso da UFF ocorreu antes da implantação do REUNI. Contudo, depois de instaladas as condições do processo de Reestruturação, não foi possível para o curso sua reversão antes da Medida Cautelar.

impactando diretamente nas condições de garantir uma formação profissional pautada na integração do ensino, pesquisa e extensão, de forma crítica e reflexiva. Somado a isso, tivemos também, o impacto nas disciplinas de Estágio Acadêmico Supervisionado e nas orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em se tratando do Estágio Supervisionado, seguindo as normativas, tanto do Projeto Político Pedagógico do curso (UFF), quanto da Política Nacional de Estágio da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), o mesmo deve ser realizado sob supervisão direta de um docente-assistente social para no máximo 15 alunos. O aumento do alunado no curso gerou na dificuldade de se garantir tais normativas, uma vez que o número de docentes-assistentes sociais existentes se encontra em número reduzindo, tendo que além desta disciplina, ter que dar conta de outras disciplinas que possuem competência exclusiva do profissional de Serviço Social.

Já na disciplina de TCC, o aumento de estudantes tem gerado a problemática do elevado número de orientações sob a responsabilidade dos docentes, que para além da graduação, assumem também orientações da pós-graduação<sup>1</sup>, supervisão de bolsistas de pesquisa (graduação e pós-graduação) e monitores acadêmicos.

Vale ressaltar também que, no final de 2014, o curso de Serviço Social da UFF passou por uma Medida Cautelar do MEC, gerando a suspensão dos ingressos em 2015, pois o curso havia recebido conceito insuficiente pela 3ª vez no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). No que se refere ao curso de Serviço Social, historicamente, enquanto posicionamento político do Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), por não considerar o Exame enquanto instrumento real de avaliação do ensino e serem contrários à política educacional em curso, os estudantes têm realizado o “boicote” a prova.

Destacamos que a Comissão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avaliou, em 2013, que a maior deficiência do curso decorria da insuficiência de docentes frente ao quantitativo de discentes, ultrapassando a proporção 18/1 do MEC, além da deficiência de recursos materiais e humanos suficientes para atender à necessidade do curso. Ou seja, o processo de precarização do curso e a ausência de condições reais de qualidade, que gerou a Medida Cautelar, não se localizavam no curso, mas na forma como têm sido conduzidos os investimentos nas Universidades Públicas.

---

<sup>1</sup> É importante mencionar que na Escola de Serviço Social da UFF existem hoje duas pós-graduações, sendo que uma possui curso de mestrado e doutorado e a outra possui curso de mestrado: Programa de Política Social (PPG) e o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (PPGSSDR).

Assim, o que para o INEP se tratou de uma “punição” para o curso a não abertura de vestibular, decorrente dos boicotes dos estudantes no ENADE, para o curso de Serviço Social significou a comprovação pelo próprio órgão governamental das reais condições de precarização que perpassa a Universidade Pública.

Atualmente (2016), depois de um ano de Medida Cautelar, o curso de Serviço Social da UFF voltou a ter entrada de novos estudantes, contudo, a partir da decisão coletiva da comunidade escolar, ficou estabelecido a redução da oferta de vagas para (120)<sup>1</sup> anual, uma vez que a Medida Cautelar não resultou, por parte da reitoria, no aumento de número de docentes<sup>2</sup> e melhoria das condições materiais do curso.

No que se refere ao curso de Serviço Social da UFES, o processo de precarização aparece com aspectos diferentes. Considerando que não houve adoção integral ao SISU, ao longo dos últimos anos o que tem se visto é uma diminuição de alunado. Vale frisar que o curso da UFES é o único ofertado em instituição pública de 09<sup>3</sup> cursos presenciais que existem no estado.

No ano de 2015, o curso ofertou 92 vagas, tendo o ingresso de apenas 72 novos alunos. Em 2016, das 70 vagas ofertadas no vestibular, tiveram a entrada de 52 alunos, sendo 46 no primeiro semestre e 06 no segundo semestre. Diante da baixa procura por meio do vestibular, a Escola ofertou 70 vagas ociosas de 2015, contando, hoje com 37 alunos, sendo 06 de vestibular, 11 que não conseguiram pontuação em outros cursos de graduação, como Geografia e História e enquanto segunda opção de curso, e 20 que vieram provenientes de outros cursos, transferências das redes privadas e do ensino à distância por meio do Processo Seletivo de Vagas Surgidas (PSVS). É importante também mencionar que no PSVS houveram 74 inscritos, contudo, somente 20 candidatos conseguiram alcançar os requisitos mínimos para o ingresso no curso.

Além do baixo ingresso de novos alunos no curso, outro fator que tem acarretado no esvaziamento se localiza na evasão escolar, sendo em 2014 de 23 alunos e em 2015 de 51,

---

<sup>1</sup> O curso de Serviço Social da UFF é o que possui o maior número de ingressos anuais no país.

<sup>2</sup> No período de 2015 e 2016, foram realizados concursos para Docentes Assistentes, depois de três chamadas (desde 2011) para Docentes Adjuntos. Com isso, 09 (nove) docentes foram aprovados, oriundos de vagas que o curso ainda possuía do REUNI e houve a reposição de 1 (um) docente, decorrente de vacância por aposentadoria. Contudo, esse aumento, não gerou grandes impactos, uma vez que esse número não reduziu significativamente o quantitativo de alunos por docentes, tendo hoje 48 (quarenta e oito) docentes em sala de aula e 3 (três) licenciados sem remuneração. Ou seja, depois da Medida Cautelar, não houve, por parte da Reitoria e nem do MEC à disponibilização de novas vagas para docentes no Curso de Serviço Social da UFF.

<sup>3</sup> Em dados fornecidos pelo E-MEC em 25/08/16, a Faculdade J. Simões Ensino Superior (FABAVI) se encontra em processo de descredenciamento voluntário.

totalizando nestes dois anos 74 alunos, sendo que deste total, 11 eram alunos cotistas. De acordo com os dados fornecidos pela Coordenação de Curso, a evasão se caracteriza por desistência, abandono, re-opção de curso e três reprovações na mesma disciplina.

Esses dados são importantes, pois, quando o debate do processo de precarização advindo da contrarreforma da educação iniciou nos anos 2000, uma das grandes preocupações que os movimentos dos docentes, discentes e técnico-administrativos apontavam era o risco do “inchaço” dos cursos. É verdade que isso não deixa de ser uma realidade, vide o curso de Serviço Social da UFF, contudo, no mesmo processo temos visto o esvaziamento dos espaços universitários em outras instituições, como é o caso do curso de Serviço Social da UFES.

Assim, a partir da realidade dos cursos de Serviço Social da UFF e UFES, o que temos visto é que o desmonte da Universidade Pública tem gerado, por meio do SISU, dois elementos distintos nos cursos de graduação, mas ao mesmo tempo, ambos vivenciam transversalmente a problemática que rebete na Universidade: o corte de verbas para a manutenção e o não acompanhamento de investimento na política de assistência estudantil com o aumento de vagas.

Somado a isso, temos o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que deveria servir enquanto um instrumento de identificação das condições de funcionamento dos cursos e formação dos estudantes, mas, como ocorreu com o curso de Serviço Social da UFF, mesmo diante da constatação do déficit de professores, não propiciou a exigência no aumento do número de docentes, servindo apenas para “punir” o curso, quando decretou a Medida Cautelar com a suspensão de um ano no vestibular.

Ou seja, os mecanismos criados pelo SINAES, tal como o ENADE, que compõe o conjunto das avaliações, expressa o que diversos pesquisadores (ROTHEN E BARREYRO, 2011; BARREYRO E ROTHEN, 2006; ABREU, 2010; CALDERÓN *et alii*, 2011; LIMA, 2005) já têm apontado: um mero instrumento de ranking dos cursos, sem expressar efetivamente as reais condições dos cursos para o seu funcionamento e qualidade a partir do que se propõe a formação profissional em ensino superior.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa realidade nos coloca questões para pensarmos, pois, se por um lado temos visto Universidades em que o processo de precarização e massificação têm colocado limites concretos na condução da formação profissional, com o aumento de alunado sem decorrer de um aumento de docentes e das condições materiais, por outro lado, temos visto o esvaziamento de alguns cursos, como no caso citado acima.

A nossa preocupação no que se refere ao esvaziamento dos cursos é que, primeiro, reforça o discurso da necessidade de investir em instituições privadas, já que, a busca por uma qualificação profissional de nível superior tem aumentado nestas instituições, segundo, porque esse mesmo esvaziamento implica da dissolução do espaço universitário público enquanto política pública e direito, e terceiro, a ausência de alunado pode vir a servir de argumento para ou a extinção destes cursos, ou na ocupação destes espaços para a iniciativa privada por meio das parcerias público-privadas ou então, pressuposto para a oferta de vagas pagas nas universidades públicas, tal como já vem sendo acenado pela PLS 782/2015 de autoria do Senador Marcelo Crivella.

Além disso, o esvaziamento das Universidades Públicas não tem como ponto principal a adoção total ou não das instituições de ensino ao SISU. Nos cursos de Serviço Social, tanto da UFES, quanto da UFF, a evasão também se localiza pelas condições objetivas e materiais dos estudantes em se manterem nos espaços universitários, uma vez que, ao longo dos anos, o investimento em políticas de assistência estudantil tem sido deficitário frente ao crescimento de ofertas de vagas, principalmente quando falamos do ingresso de alunos cotistas e de baixa-renda.

A universidade tem se “pintado de novas cores”, possibilitando, hoje, o ingresso de filhos da classe trabalhadora, contudo, o que o Governo chama de “democratização do acesso ao ensino superior”, nós caracterizamos como massificação e sucateamento, pois o modelo como tem sido conduzido a Universidade tem atingido diretamente a manutenção deste alunado nestes espaços, inviabilizando, por diversas questões, a conclusão nos cursos.

Pois, no mesmo lado da moeda do sucateamento temos a criação de cursos que não possuem condições reais de manterem e dos cursos que sofreram com o aumento de vagas, colocando problemáticas como a dificuldade na oferta de disciplinas práticas, infraestrutura (salas de aula, bibliotecas, laboratórios), falta de professores e profissionais técnico-administrativos e outros, além dos cursos que hoje sofrerem com o esvaziamento de alunado, seja por não obter nota para o ingresso, ou por evasão.

Por fim, ao trazermos a realidade dos cursos de Serviço Social da UFF e UFES, buscamos retratar como o dismantelamento da Universidade Pública, por meio do REUNI e SISU, coloca para o conjunto da comunidade acadêmica a necessidade de pautarmos lutas cotidianas juntamente com a classe trabalhadora, principalmente no que se refere à defesa da Universidade enquanto direito para todos, ofertada de forma laica, gratuita, plural e socialmente referenciada na classe trabalhadora.

## Referências

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 131-143, jul. 2010.

ANDES-SN. **Cadernos Andes**. Brasília: Andes, n 25, ago. 2007.

ANDIFES. **IV Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras 2014**. Uberlândia, jul. 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out 2006.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil na Contrarreforma**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.069**, de 24 de abr. de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 24 de abr de 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio, et alii. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out/dez 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/176FjoE>> Acesso em: 18 dez. 2015.

LIMA, Kátia. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

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

LIMA, Kátia. O novo rosto da educação superior pública. **Classe ADUFF**, Niterói, ano 02, n. 3, p. 18-24, jan./mar. 2010.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social**. 2006. 220f. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

MONTEIRO, Gilson. Hoteleiros: prefeitura de Niterói cria concorrência desleal com hotel flutuante. **Niterói de Verdade**, Coluna Gilson Monteiro, 15 mar. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2dkewQ4>>. Acesso em: 25 ago 2016.

MOTA, Ana Elizabeth. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. Serviço Social à distância (EaD): análise da expansão. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n 35, p. 41-46, maio/ago. 2009.

REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI). **Expansão**. Disponível em: <<http://bit.ly/cX5tWe>> Acesso em: 30 set. 2016.

RODRIGUES, Renan. Hotel flutuante holandês vai ancorar nas águas da Baía de Guanabara. **O Globo [online]**. Disponível em: <<http://glo.bo/1LgOnQe>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ROTHEN, José Carlos.; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

SANTOS, Claudia Mônica. **Os instrumentos e técnicas**: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil. 2006. 251f. Tese (Doutorado em Serviço Social)-Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

UFF. Universidade Federal Fluminense. Curso de Hotelaria da UFF faz parceria com hotel flutuante. **Notícias UFF**, 11 abr. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/25Vp2Ch>>. Acesso em: 22 ago. 2016.