

# Educação, luta de classes e políticas educacionais no contexto da contrarreforma: notas sobre a UERN

*Education, class struggle and political education in the context of counter-reform:  
Notes on UERN*

Hiago Trindade\*

## Resumo:

O presente texto é resultado de uma revisão de literatura e pesquisa documental e se destina a promover reflexões sobre o universo e as determinações das lutas de classes que perpassam a materialização da educação de forma geral, particularizando nosso enfoque no processo de contrarreforma que tem acometido, de maneira singular, o ensino superior. Concluímos com algumas reflexões, que apontam para detectar um processo de transmutação de um direito em serviço, a perda de um horizonte crítico-reflexivo nos processos de ensino e aprendizagem, a reconfiguração das bases que abrigam o cálculo teórico-metodológico na formação profissional entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Educação. Luta de classes. Ensino superior. Contrarreforma.

## Abstract:

*This text is the result of a literature review and desk research and is intended to promote reflection on the universe and the determinations of class struggles that pervade the materialization of education in general, our focus on individualizing process counter-reform that has affected, and unique way of, higher education. We conclude with some reflections that point to detect a process of transmuting a right into service, the loss of a critical-reflective horizon in the processes of teaching and learning, the reconfiguration of bases that house the theoretical-methodological calculus in vocational training among other aspects.*

**Keywords:** Education; Class struggle; Higher education; Counter-reform.

## Introdução

No contexto de continuidade e aprofundamento do conjunto de prescrições atreladas ao sistema neoliberal, as políticas sociais têm sido fortemente impactadas, e, dentre elas, a de educação superior tem ganhado contornos que apontam, cada dia com

---

\* Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGSS/UFRN. E-mail: [hiagolira@hotmail.com](mailto:hiagolira@hotmail.com)

maior intensidade, para a dificuldade de garantir um ensino público, gratuito, laico, presencial e de qualidade para todos os homens e mulheres da sociedade.

Nesse panorama, a contrarreforma do ensino superior é ilustrativa e pode ser verificada, sem muito esforço, na constante falta de investimentos públicos em recursos humanos e materiais, na inserção de iniciativas privadas no âmbito do espaço público, ou ainda na expansão desmedida e extremamente quantitativa que vem sendo implementada, entre outros fatos.

Certamente, todos esses delineamentos a se materializar no âmbito das políticas sociais, de modo geral e mais precisamente no ensino superior, estão assentados nas bases que dão sustentação ao modo capitalista de produção e reprodução e está sendo responsável por imprimir uma lógica mercantil em todas as dimensões da vida social.

Nesse sentido, o texto que ora trazemos a público é fruto de uma revisão de literatura que buscou estabelecer diálogo com autores como: Orso (2007a; 2007b), Freire (2005) e Teixeira (2011). Além disso, apoiamos-nos em documentos produzidos pela comissão de autonomia da Universidade do Estado do Rio Grande (UERN), bem como legislações, a exemplo da lei 9.394 de 1996 (LDB) dentre outros disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1996).

Apresentamos uma discussão que serve para nos fazer refletir e entender o lugar da educação e das políticas educacionais na sociedade capitalista, com suas contradições, antagonismos e disputas entre projetos de classe distintos e antagônicos. A partir desse entendimento, pensamos ser possível captar os pressupostos que nos forneçam as balizas necessárias para compreender, minimamente, o sentido da contrarreforma da educação no Brasil e, também, algumas particularidades de como essa tem se expressado no âmbito da UERN.

Assim, inicialmente teceremos algumas considerações sobre o universo que historicamente tem envolvido a educação e as lutas de classes na sociedade capitalista, na medida em que somos levados a crer que o entendimento sobre a política educacional e os direcionamentos por ela incorporados, no tempo recente, não pode ocorrer de forma descolada dessa abordagem marcada por diferentes interesses e concepções.

Na segunda seção, fazemos uma análise da condição de política social executora da política educacional da universidade brasileira que, enquanto tal, sofre os rebatimentos

diretos das alterações ocorridas no mundo do trabalho e das atuais requisições do sistema de produção-finanças, ao mesmo tempo que expomos algumas informações da UERN, no que concerne, sobretudo, às convergências e particularidades que possui em relação ao panorama mais amplo das universidades brasileiras.

### **Educação, luta de classes e política educacional no Brasil**

A educação formal<sup>1</sup> está relacionada ao processo de desenvolvimento intelectual dos sujeitos, que acontece tanto nas instituições específicas para isso, como escolas e Universidades, como também em outros espaços de socialização. Na atualidade, levando-se em consideração a particularidade brasileira, podemos verificar que legalmente essa passa a ser garantida por intermédio do Estado e da família, visando, como consta no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2009, p. 10).

Contudo, nem sempre foi assim: o processo de desenvolvimento histórico que orientou o Brasil (o qual iremos indicar, aqui, de maneira bastante breve e introdutória), especificamente no que se infere à educação, foi se desenhando, no transcorrer dos tempos, de outras formas e modos. Assim, remetendo-nos ao período de colonização de nossas terras, podemos destacar o papel que cumpriram, quando ainda nem existiam escolas propriamente ditas, os jesuítas. Foram eles os responsáveis por ensinar novas técnicas de agricultura aos índios, as primeiras noções de escrita e, como não poderia deixar de ser, catequizá-los.

Desde a colonização até meados do século XVIII, diz-nos Azevedo (1976), foram os jesuítas que exclusivamente desenvolveram as ações educacionais no Brasil em “escolas” que se situavam, em geral, próximas às casas dos senhores e nas principais cidades do país.

---

<sup>1</sup> O debate sobre educação leva-nos a pensar, imediatamente, nas diversas formas pelas quais ela pode se materializar. Consideramos importante, antes de dar prossecução ao nosso texto, elencar-lhes. Assim, temos que: “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”(GOHN, 2006, p. 28).

Será com a chegada da família real em nossas terras que a educação poderá galgar novos rumos. Como sabemos, a Corte portuguesa foi responsável por criar, entre outras coisas, a biblioteca real, o jardim botânico, a imprensa régia e o museu real (GOMES, 2008), espaços estes que, certamente, foram responsáveis por nutrir novos olhares e construir novos saberes, embora, ainda nesse tempo, a educação tivesse um papel secundário na vida da maioria dos sujeitos.

No evoluir dos tempos, e mais especificamente a partir do Império, já no século XIX, a educação vai se reconfigurando, ganhando atenção e inúmeras iniciativas por parte da sociedade que concorrem para institucionalizá-la, regulamentá-la. Certamente, as mudanças que sofre a educação estão galvanizadas e atreladas aos acontecimentos delineados ao longo da história, como a revolução industrial em âmbito global e para falar da particularidade brasileira, e de um momento crucial para ela, poderíamos citar a ditadura de 1964.

O lugar que a educação (formal, institucionalizada) atingiu em nossa sociedade, tem se manifestado por meio da forma pela qual ela se materializa, ou seja, num processo que, de um lado, é responsável por repassar conhecimentos importantes (do ponto de vista objetivo, haja vista sua necessidade para permitir o diálogo com os outros indivíduos, com as outras áreas do saber, bem como nos repassar as informações imprescindíveis para propiciar nossa sobrevivência); e, de outro, provoca a disseminação de valores e ideologias a partir das especificidades que dão concretude à realidade em voga.

Salutar registrar que essa disseminação de valores e ideologias também acontece por meio da educação informal, uma vez que os hábitos, costumes, valores, padrões etc. orientam, em alguma escala, a forma de ser, bem como os pensamentos e opiniões que passamos a reproduzir (ou não). Ora, é obvio que esse conjunto de elementos que destacamos expressa os anseios que dão sustentação às mais diversas formas de organizações sociais, e, nesse sentido, acreditamos ser elucidativa a reflexão de Marx, quando expõe que: “na produção social de sua vida, os homens constroem determinadas relações de produção necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 1936, p. 120).

Por isso, é importante pensar a educação deslindando os elementos que se inter-relacionam, direta e indiretamente, com ela. Ou seja, não podemos concebê-la fora da (super)estrutura da sociedade, a qual, fincada no modo de produção capitalista acaba tendo, majoritariamente, uma função que coaduna com o esse ou, como nos lembra Paulo Netto (2011), faz-se funcional ao modelo econômico da autocracia burguesa.<sup>2</sup>

Noutras palavras: é preciso ter clareza que a educação está intimamente ligada e condicionada às dimensões macro da estrutura da sociedade sendo ela pensada, nessa órbita, para adequar da maneira mais propícia aos setores dominantes os sujeitos na sociedade em que estão inseridos. Contudo, ao mesmo tempo, não podemos negar o movimento dialético que move a história, colocando para homens e mulheres a possibilidade de superação do modelo de educação contemporâneo, voltado "[...] mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e do modo de produção capitalista" (ORSO, 2008, p. 51).

Em sintonia com as discussões elencadas acima, Paulo Freire (2005) apresenta-nos que a necessidade do surgimento do *ser-mais* (humanizado) é uma possibilidade a ser desencadeada a partir da pedagogia construída junto aos oprimidos, fomentando o conhecimento crítico da realidade – sem as prescrições naturalmente alienantes disseminadas pelos opressores. Ou seja, o autor expõe a importância de conhecer, para então transformar e, assim, atingir a liberdade: momento no qual surgiria o novo homem, e a nova mulher. Em suas palavras:

Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

---

<sup>2</sup> Cabe lembrar, para não cairmos numa análise e visão fatalista da realidade, que a educação também pode convergir para favorecer nosso processo de tomada de consciência. Segundo Iasi (1999, p. 31), na lógica que norteia a sociedade capitalista, de fato, não passamos de “indivíduos da sociedade burguesa.” Contudo, esta mesma sociedade nutre, contraditoriamente, as sementes de conscientização dos sujeitos: “a consciência da possibilidade de vitória, é parte integrante da consciência de classe”.

Em sua frase, o autor reconhece o papel e a importância que têm os sujeitos, ou melhor, a parcela desses que é oprimida, para a conquista de sua liberdade. O conhecimento (que não se esgota na relação mecânica entre professor e aluno, mas expande-se para um processo de formação humana crítica, oposta à desumanização do capital) é fulcral para desencadear esse processo; mas, aos opressores o desvelamento crítico da realidade não é interessante, na medida em que esses se interessam em manter o *status quo* vigente e tentam, a todo custo, mascarar a realidade e fazê-la parecer intransponível.

Queremos afirmar, com isso, que a educação é um espaço de disputa, que comporta projetos não apenas diferentes, e sim antagônicos do ponto de vista da função e horizonte defendidos para os sujeitos e sociedade. Assim, a disputa pelo projeto de educação e, como expressão imediata, a forma como são conduzidas as políticas educacionais está galvanizada pela luta de classes sociais radicalmente diferentes, que se confrontam para defender seus interesses de manutenção ou ruptura do que está posto.

É a posse ou não da propriedade e dos meios de produção que, na órbita do capitalismo, separa os sujeitos em classes divergentes. As inúmeras contradições inerentes a essa forma de organização socioeconômica criam diversos mecanismos para limitar a expansão do gênero humano, não apenas do ponto de vista econômico, mas também cultural, social e educacional. Proclama-se a limitação aos indivíduos nas diversas esferas da vida, em razão da expansão do mercado e do capital, como temos observado, historicamente.

Senão, vejamos:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ‘internacionalizada’ [sic] (i.e. aceite pelos indivíduos ‘educados’ devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Esse processo de internalização dos valores aparece num dado momento de transformações do capitalismo como uma forma de substituir ou diminuir o emprego da violência, força e poder – que eram corriqueiramente utilizados para adequar os indivíduos

aos interesses do sistema –, pelo consenso. Assim, na medida em que a internalização “[...] conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano embora de modo nenhum sejam [...] abandonadas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Nesses termos, o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e o processo de apropriação do saber historicamente produzido são subjugados. Eles não ocorrem com a finalidade de gerar os subsídios necessários para permitir a constituição do homem em sua dimensão social ou, mais precisamente, a sua autorrealização e, sim, atende a outras finalidades, dentre elas, ao controle das aspirações que insurjam contra a ordem societal capitalista, e também materializa-se como modo de dar a capacitação cognitiva necessária para que os indivíduos atendam a determinadas exigências do processo produtivo. Nas palavras de Orso (2008, p. 58): "Como se pode perceber, nesta sociedade a educação, ainda que seja um espaço de contradição, no geral prepara o indivíduo para o mercado, para explorar ou para ser explorado, ou seja, para adaptação e reprodução das condições vigentes".

Assim, a educação sob a regência do modo de produção comandado pelo capital, estrutura-se ancorada na possibilidade de preservar “[...] a adesão de cada indivíduo as metas de reprodução do sistema” (BRETTAS, 2010, p. 13) de modo que, para conseguir isso, não se medem esforços, meios, métodos e políticas no âmbito escolar/acadêmico. Em 1885, por exemplo, Engels já falava sobre o método de ensino de história nas universidades, por meio do qual, segundo ele “[...] ensinam sistematicamente os estudantes a fazerem investigações históricas com materiais que sabem serem inadequados; isto é, ensinam a escreverem coisas que eles mesmos devem saber que são falsas, porém se supõe serem consideradas corretas” (ENGELS, 1885).

Essa citação serve para dar um exemplo de como a educação pode ser manipulada a partir de determinados interesses. Hoje, isso ainda acontece, obviamente com as particularidades referentes às características de cada região e ao tempo histórico no qual vivemos. Contudo, o que há de essencial continua existindo – a educação manipulada por vontades de uma classe. Os chamados pensadores orgânicos podem ser um exemplo disso, que “educam”, hoje, com o intuito de legitimar a ordem vigente.

A partir do entendimento da lógica da educação inserida e vinculada aos determinantes da sociedade capitalista, e estando esta última diretamente estabelecida sobre a relação capital *versus* trabalho, é necessário apontar que os espaços educacionais também são expressões dessa relação. Daí a necessidade de pensarmos na fundamental articulação entre a educação e o trabalho. Ora, a primeira, (pensada em seu sentido pleno) não é viável sem o último e vice-versa, na exata medida em que ambas as categorias devem ser concebidas como atividades propiciadoras da autorrealização dos seres humanos na sociedade, transformando, assim, os homens e mulheres em produtores livremente associados. Por outro lado, se concebemos o trabalho como fundamento ontológico do ser social, temos que pensar que a dimensão da educação na nossa sociabilidade está intrinsecamente relacionada a ele; em verdade: “mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa” (TONET, 2013, p. 5). Por isso, defende Mészáros (2008) que elas devem ser imediatamente universalizadas, num desafiante processo desenvolvido com vistas a atender à necessidade histórica de superação do alienante e fetichizante sistema de metabolismos do capital.

Destarte, essa educação do capital apoia-se, realmente, em uma absorção, ou “internalização de valores”, para usar as palavras de Mészáros (2008) – por parte dos indivíduos que têm acesso a ela – o que, por seu turno, permite a (re)produção do capitalismo. De fato, “a educação tende a refletir a sociedade que a produz, pois, expressa o nível de compreensão dos que a fazem, permitida pela sociedade de cada época, de acordo com as etapas de desenvolvimento das relações sociais” (ORSO, 2008, p. 51).

Essas reflexões ganham contornos particulares se atentarmos à situação de crise estrutural (MÉSZÁROS, 2009) que vem assolando o modo de produção capitalista desde os fins de 1960 e, no mesmo momento, impactando diretamente a educação: em seus métodos e técnicas, na forma de condução e organização das escolas e centros de ensino ou ainda, no processo avassalador de contrarreforma e mercantilização do ensino.

Como sabemos, as estratégias utilizadas pelo capital no afã de livrar-se da crise que se espalha incontrolavelmente e, como corolário, retomar os padrões de acumulação que se tinham até o momento, assentam-se, entre outras medidas, na chamada reestruturação produtiva, ou seja, no processo responsável por substituir a base fordista-keynesiana (ancorada na produção em massa, para o consumo em massa e na constante intervenção



do Estado mediante políticas sociais) pela toyotista, marcada pela flexibilização das relações de produção, aumento do contingente industrial de reserva etc.

Em sintonia com as alterações verificadas especificamente no âmbito do circuito produtivo de produção de mercadorias, observamos também a adesão por parte do Estado aos receituários neoliberais que vinham, desde o pós-segunda guerra, tentando ganhar repercussão com os discursos de seus ideólogos, notadamente os de Hayek. As formulações teóricas dos defensores dessa corrente apontam, entre outras coisas, para a necessidade de conter o movimento operário, diminuir os impostos sobre os altos rendimentos e reorganizar as despesas com as políticas sociais, diminuindo-as ao menor nível possível (ANDERSON, 1995).

Especificamente no Brasil, os fenômenos gestados nos países de capitalismo central ressoaram em outro tempo histórico, a partir das singularidades presentes na nossa constituição enquanto nação. Assim, em nossas terras, a década de 1990 representa o marco das modificações que passam a dar substância ao Estado e as relações que se estabelecem com o capital mundializado, de um lado, e, de outro, com a sociedade civil. Noutros termos, para corroborar com esse primeiro, o Estado passa a ser:

[...] definido como ineficiente, burocrático, sendo urgente reformá-lo, o que implica colocá-lo como mero financiador e gerenciador de políticas, desresponsabilizando-o de uma série de funções e 'filtrando' a possibilidade de controle social por parte da sociedade civil (DAHMER, 2008, p. 41).

A despeito deste fato, são bem-vindas as reflexões elaboradas por Behring (2008), no tocante ao que ela chama de contrarreforma do Estado brasileiro e das repercussões e desdobramentos que vai ocasionando no campo das políticas sociais e, mais precisamente para a educação de nível superior.

Ora, com a retração do Estado no que concerne ao provimento do conjunto de direitos sociais que se afirmaram na história mediante as reivindicações e o protagonismo político da classe trabalhadora, ao longo dos tempos, a política educacional, de modo geral, passa a ser alvo da falta de investimentos, corte de gastos e descaso de um Estado corrompido pela burguesia e disposto a adequar tudo às exigências do padrão de produção-financeira vigente. Destarte, as escolas e universidades e os sujeitos que a constroem estão rodeados, direta e indiretamente, pelas determinações oriundas do

processo de contrarreforma, no que tange à privatização, as flexibilizações das relações de trabalho e as configurações advindas das políticas sociais, de modo geral.

As políticas educacionais, na particularidade brasileira, estão sendo implementadas – embora isso não ocorra sem resistências de sujeitos que defendem outro projeto para elas –, quase sempre por meio do acompanhamento e aceitação, por parte do Brasil, dos indicativos e análises promovidas pelos diversos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Esses indicativos e tendências trazem em seu bojo um modelo de política educacional que prioriza, entre outras coisas, a formação tecnicista, extremamente baseada em dados numéricos, independentemente do grau de qualificação e das condições objetivas existentes para permitir sua materialização.<sup>3</sup>

Esse direcionamento das políticas educacionais se expressa com maior nitidez, entre nós, com a absorção das diretrizes para a educação com o governo Fernando Henrique Cardoso tendo continuidade com o governo Lula da Silva. Para Teixeira (2011), a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB)<sup>4</sup> é um produto concreto para atestar a incorporação dos interesses do capital, via seus organismos, na condução da educação no Brasil.

Em suas palavras:

A arquitetura da política educacional posterior à aprovação da LDB se estruturou a partir de uma série de legislações complementares aprovadas, majoritariamente, na forma de decretos e portarias. Cabe destacar que a política de educação, em que pese à particularidade desta área, não se distanciou do projeto de contrarreforma do Estado que se forjava no período e que forneceu características bem acentuadas à organização das políticas públicas (TEIXEIRA, 2011, p. 16).

E os mecanismos não se esgotam com a LDB. A história vem nos mostrando a criação de outros aparatos<sup>5</sup> que, ao favorecerem majoritariamente os interesses do capital

---

<sup>3</sup> Podemos observar isso por meio das marcas estabelecidas para a educação. O Ministério da Educação (MEC), por exemplo, estipulou um conjunto de 20 metas, visando, entre outras coisas, reduzir o analfabetismo e atingir níveis de pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (VEJA..., 2011).

<sup>4</sup> Instituída pela Lei nº. 9.394 de 1996, trata dos assuntos relacionados à educação brasileira, tendo como parâmetro as prescrições da Constituição Federal de 1988.

<sup>5</sup> Teixeira (2011, p. 18) diz-nos que esses aparatos se expressam, por exemplo, “[...] na extensão do FUNDEF com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

financeiro, expressam claramente o horizonte desfavorável que têm as políticas sociais para a classe trabalhadora, especialmente para a educacional, foco de nossa análise.

Nesse sentido, parece-nos certo pensar que as dimensões e características que têm envolvido a educação, de modo geral e seus respectivos desdobramentos nas lutas de classe, refletem-se, com certo grau de intensidade, no direcionamento e formas que as políticas educacionais, enquanto tipo de política social, adquiriram na contemporaneidade, especificamente na realidade brasileira. Assim sendo, cabe-nos o esforço de pensar e refletir acerca do lugar e dos limites que cercam a política educacional, sobremaneira na particularidade da UERN. A seção que se segue tentará fazer isso!

### **Contrarreforma do ensino superior: aspectos na UERN**

A partir das considerações supramencionadas, podemos considerar que a universidade também é um espaço o qual, acompanhando as tendências dos interesses das classes em disputa, hoje, na sociedade, apresenta projetos distintos. A briga por esse espaço expressou-se no transcorrer de nossa história de maneira muito visível e ela tem se estendido até os dias atuais, momento histórico marcado pela incorporação desmedida do neoliberalismo na totalidade das esferas que compõe a vida em sociedade.

Assim, Orso (2007a) nos informa que a criação da universidade brasileira deu-se tardiamente se tomarmos como parâmetro os outros países da América Latina e do Norte. Nessas regiões, enquanto as universidades têm sua gênese por volta do século XVI, entre nós elas só irão erguer-se nos anos 1930.

Essa situação se explica pelo fato de haver uma resistência por parte de Portugal em favorecer a criação das universidades em nossas terras, de modo que os sujeitos que se interessavam em estudar tinham de fazê-lo por lá, sendo comum serem levados para Coimbra. É a partir da transferência da Corte para o Brasil, em 1808, que se endossam as iniciativas – pelas necessidades concretas que estavam postas – de implementar as primeiras faculdades, baseadas na não unificação, ou seja, tinha-se à época o isolamento dos cursos, que possuíam, em geral, um caráter profissionalizante, sendo destaque a

---

Profissionais da Educação (FUNDEB), na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação e, mais recentemente na deflagração do processo de elaboração do novo Plano Decenal de Educação (PDE 2011-2020).

faculdade de Medicina, na Bahia, e a de Direito, em São Paulo e Olinda (LUCKESI *et. al.*, 2012).

Do debate inicial que giravam acerca da compreensão da educação superior enquanto vinculada à liberdade de ensino (nas faculdades), ou seja, nem centralizada nem descentralizada, sucedeu-se outro – “[...] a questão do ensino superior era posta mais ou menos nos seguintes termos: universidade ou liberdade de ensino” (ORSO, 2007a, p. 47), de que se registre a oposição de diversos setores da sociedade para com a ideia de criação dessas primeiras, sobretudo pela forma que visualizavam sua estruturação política e administrativa.

A universidade no Brasil foi, historicamente, pensada e controlada para atender aos interesses das classes dominantes, de modo que não se conseguia visualizar ideias críticas para com a realidade que acometia a sociedade.<sup>6</sup> Particularmente, a partir da primeira grande guerra, passará a existir novos olhares e perspectivas para com ela, pois se começou a disseminar a ideia de sua essencialidade para adaptar o Brasil ao nível mundial. Os discursos proferidos pelos liberais, por exemplo, confluíam para apontar a “[...] educação superior como sendo a principal força inovadora da sociedade, capaz de transformar os homens, renovar a face da nação, torná-la livre e justa e capaz de promover a passagem pacífica, tranquila e sem ódios rumo ao seu destino” (ORSO, 2007a, p. 53). Era um meio de endossar o nacionalismo e a democracia, elementos também importantes para permitir o progresso do país.

Esse novo debate, resulta na criação da primeira universidade, no sentido mais amplo da palavra, no Brasil, a Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 1930, e mais especificamente em 1934, sendo destinada à formação de um público seletivo, que apresentassem potencial para atender às demandas do Brasil (ORSO, 2007a). Contudo, desde que foram instituídas no Brasil, as universidades passam por reformas (ou contrarreformas!) que se fazem com vistas a atender aos interesses de uma determinada classe, a partir da conjuntura que marca o momento histórico e se moldando de acordo com ele.

---

<sup>6</sup> De fato, “o ensino superior brasileiro, no que diz respeito às ideias políticas e filosóficas, foi antes um instrumento de conservação das crenças tradicionais do que um centro irradiador de novas doutrinas” (BARROS, 1997, *apud* ORSO, 2007a, p. 49).

Foi o que se verificou entre 1950 e 1960, quando se atestou a necessidade de modificar ou, para sermos mais precisos, reformar a maneira como havia sido pensada a universidade, em seu projeto original, de acordo com determinados anseios, visando sempre “[...] atender as múltiplas exigências da realidade em constante transformação” (ORSO, 2007b, p. 68). E, no transcorrer das décadas, outras “reformas” foram se sucedendo, na universidade brasileira, das quais gostaríamos de discorrer um pouco mais do que podemos visualizar a partir da década de 1990, que, como já fizemos saber linhas acima, representam um espaço temporal importante para compreendermos as configurações das políticas sociais na particularidade brasileira.

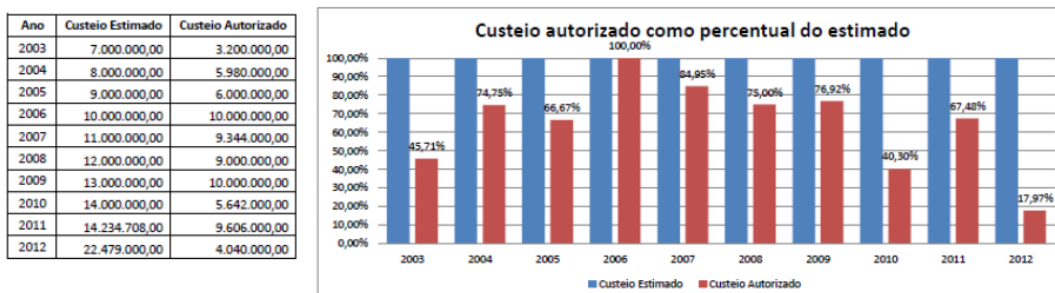
Os rebatimentos ou reflexos desse fato se fazem sentir de diversas formas, e em variados graus, no seu âmbito, para os sujeitos que estão inseridos nela, independentemente de serem alunos, técnicos administrativos e professores.

Imediatamente, poderíamos citar o corte de gastos para com a universidade. Como sabemos, a política econômica que orienta as ações do Estado neoliberal tem se dado com o objetivo de gerar o *superávit* primário como via de se tornarem atrativos para organismos internacionais e países capitalistas “desenvolvidos”, o que vem se dando principalmente por meio da Desvinculação de Receitas da União (DRU), retirando, para cumprir tal meta, os recursos financeiros destinados às políticas sociais

Imediatamente, poderíamos citar o corte de gastos para com a universidade. Como sabemos, a política econômica que orienta as ações do Estado neoliberal tem se dado com o objetivo de gerar o *superávit* primário como via de se tornarem atrativos para organismos internacionais e países capitalistas “desenvolvidos”, o que vem se dando principalmente por meio da Desvinculação de Receitas da União (DRU), retirando, para cumprir tal meta, os recursos financeiros destinados às políticas sociais.

Voltando-se à realidade da UERN, torna-se possível visualizarmos esse fenômeno de maneira acentuada, no histórico de seu percurso que é marcado pelo contingenciamento dos recursos necessários para permitir sua manutenção. Os dados abaixo são demonstrativos disso:

**Gráfico 1 – Custeio autorizado como percentual do estimado**



**Fonte:** Comissão de autonomia da UERN (2012)

Os números acima dispostos mostram uma clara distorção – com exceção do ano de 2006, em que o custeio autorizado compreendeu o valor integral do custeio estimado – entre os valores estimados e autorizados para a manutenção e funcionamento adequado da UERN. Sobretudo em 2012, observamos que o custeio autorizado só expressa 17,97% do que havia sido estimado. Ou seja, tivemos, nesse ano, um contingenciamento de aproximadamente 82,81%.

As últimas greves deflagradas nessa universidade, por exemplo, puderam denunciar a situação da ausência de destinação, por parte do Estado, de recursos materiais para a reforma e conservação de prédios e espaços, compra de equipamentos e materiais etc., dando claros indícios da dificuldade que assolam estudantes e professores, nesse espaço, comprometendo a materialização da missão encampada pela UERN, que é a de:

[...] promover a formação de profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos científicos, técnicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da região e do País (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Em contrapartida ao descaso com a UERN e com as outras universidades públicas, é possível observar que os governos que gerem o Estado conferem inúmeros incentivos aos grandes grupos empresariais, que vêm materializando um processo de mercantilização da educação superior no Brasil, transformando um direito numa mercadoria, ao mesmo tempo que restringe a permanência das camadas mais pobres em seu interior, quando elas conseguem se inserir no espaço. Certamente, esse fenômeno reflete, segundo Brettas (2010, p. 27), a incansável procura por “[...] atualizar as estratégias de manutenção da

dinâmica de acumulação global, fortalecendo os grandes grupos econômico-financeiros e garantindo a primazia e a consolidação dos interesses do capital financeiro internacional”.

Esses incentivos ao setor privado acontecem mascaradamente por meio dos inúmeros estímulos criados pelo governo, de que se ateste, a título de exemplo, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Ora, como não há possibilidade concreta para que as Instituições de ensino superior privadas consigam garantir, por si só, a ocupação de todas as vagas que possui (ou que precisa, para existir), o Estado entra em cena, pensando e formulando estratégias para permitir seu funcionamento<sup>7</sup> de forma lucrativa, no caso, por meio do financiamento ou concessão de bolsas de estudo.

Esse fenômeno conforma a relação contraditória mais geral que vem se estabelecendo entre as esferas do privado e do público, em nossa sociedade, pois, num mesmo instante que podemos observar a preocupação com essa primeira, visualizamos também um processo de descaso com a construção da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade que queremos, o que se dá mediante diversas iniciativas que promovem, de um jeito ou de outro, a privatização e sucateamento do espaço público. A UERN, assim como outras IES, não está exime dessa regra e podemos constatar tal assertiva, por exemplo, quando se verifica: a inserção de iniciativas privadas em seu interior a exemplo da disseminação de cursos de especialização pagos; a cobrança de taxas para emissão de documentos etc.<sup>8</sup> De fato, como nos faz refletir Brettas (2010, p. 28), as IES tem sido: “um espaço estratégico, quando se fala em adequação aos ‘novos tempos’, e às ‘novas realidades’”.

Acreditamos ser importante destacar, nessa parte, que a não destinação de recursos à UERN em geral, de um lado, e, de outro, a exponenciação das necessidades que surgem para promover o andamento dos cursos nela existentes, faz com que os (as) professores

---

<sup>7</sup> E temos observado que elas têm sido úteis para o grande capital educacional. Segundo dados do Ministério da Educação - MEC, o número de bolsas para os estudantes aumentou entre 2005 (que destinava 112.275 vagas) e 2012 (ofertando 284.622 vagas), em 172.374 vagas, distribuídas nas 76 instituições privadas distribuídas por todo o Brasil (BRASIL, 2013).

<sup>8</sup> Até 2008 existia a taxa de cobrança para emissões de documentos, ou por outros motivos, como, por exemplo, fazer segunda chamada de prova. Como resultado das conquistas obtidas com a greve de 2007, aboliram-se as taxas supramencionadas. Mas, em meados de 2011 essas taxas reapareceram para os sujeitos que precisam de uma terceira via dos documentos acadêmicos ou àqueles que já não são mais estudantes.

(as) se empenhem na busca e/ou construção de projetos para captação de recursos externos (por exemplo, via CNPq e FAPERN) que possam, de alguma forma, vir a suprir as demandas que temos, desde as mais simples, às mais estruturais.

Certamente, essa medida nos informa sobre a não atuação do Estado na garantia de uma política educacional de qualidade e, representa, ao mesmo tempo, uma transferência de responsabilidades para setores da sociedade. Essa situação deve estar presente em diversas Faculdades de distintas Instituições públicas, que não conseguem se eximir dos contornos em preto e cinza, o qual tem encoberto o ensino superior na contemporaneidade. Ademais, como nos informa Brettas (2010), é preciso atestar que tal prática, a diversidade das fontes de recursos que chegam à universidade, tem sido um argumento utilizado pelo governo para guiar o debate que gira em torno da autonomia. Senão, vejamos:

A descentralização de todas as funções administrativas-chaves (entre elas as atribuições para fixar direitos de matrícula, contratar e despedir pessoal e utilizar atribuições orçamentárias de forma flexível nas distintas categorias de gastos), designando-as as próprias instituições de ensino superior é uma condição *sine qua non* para o êxito das reformas, sobretudo no que diz respeito a diversificação do financiamento e a utilização mais eficiente dos recursos (GRUPO BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* BRETTAS, 2010, p. 30, tradução do autor).

Em total consonância com as ações do Estado para com o ensino superior, que em verdade, como já anunciamos, fazem parte das contrarreformas que ganham corpo no governo FHC e se espriam, num processo de continuidade com os governos Lula e Dilma, está também o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que visa, a todo custo, e desconsiderando todos os entraves que surgem no tocante à qualidade do ensino, ampliar o número de vagas das IES federais. O gráfico abaixo mostra com nitidez, esse processo de expansão:



**Gráfico 2** – Crescimento das universidades federais que aderiram ao Reuni (2012).



Fonte: Brasil (2010).

A destinação de recursos para as universidades que aderem, ou melhor, que se adaptam ao plano de reestruturação, contudo, não é suficiente para manter, da forma como é disseminado pelos defensores do Reuni,<sup>9</sup> a melhoria de qualidade na educação superior. As inúmeras obras não concluídas, a ausência e insuficiência de professores e técnicos, isto para não falar das mudanças mesmo na composição curricular das unidades, podem ser exemplos visíveis dessa ofensiva histórica do capital, refletindo-se no descaso com a educação, que passa a estar marcada pela desqualificação e precarização do ensino.

No último Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), realizado em 2012, na cidade de Juiz de Fora-MG, por exemplo, tivemos uma denúncia feita por docentes do curso de Serviço Social da Universidade do Rio (UNI-RIO), criado pelo Reuni, que estava, à época, funcionando sem garantia das menores condições de trabalho e

<sup>9</sup> São diretrizes do Reuni:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Artigo 2º, da lei 6.096 de 24 de Abril de 2007) (BRASIL, 2007).

infraestrutura. A carta, produzida pelos sujeitos em forma de protesto, é ilustrativa de como a contrarreforma tem afetado o ensino superior.

A disseminação do Reuni atende às necessidades do capital na medida em que, de um lado, cria a ilusão ideológica de uma maior democratização do ensino superior, via aumento de vagas e, de outro, converge para formar mais profissionais para o mercado de trabalho, tornando-se, por isso mesmo “[...] marcadamente funcional à dinâmica mais global da acumulação capitalista” (BRETTAS, 2010, p. 35).

Destarte, o conjunto de aspectos supramencionados – e outros tantos que, nos limites deste texto, não conseguimos elencar – estão, na contemporaneidade, destruindo as bases materiais, políticas e ideológicas que poderiam estar sustentando uma forma de educação crítica, voltada, sobretudo, ao desenvolvimento do homem em suas dimensões individual e humano-genérica.

### **Considerações finais**

O desmonte da universidade vem ocorrendo embalado pela situação geral de contrarreforma promovida pelo Estado, sob os direcionamentos dos setores de classe que representam os interesses do grande capital, e afetado as instituições de ensino superior como também o restante das políticas sociais, cada qual com as particularidades que envolvem a conjuntura em que se materializam.

Em meio a essa situação, vai se consolidando a transmutação de um direito em serviço, a perda de um horizonte crítico-reflexivo nos processos de ensino e aprendizagem, a reconfiguração das bases que abrigam o cálculo teórico-metodológico na formação profissional entre outros aspectos que apontam os sentidos e os rumos galgados pelas políticas educacionais no tempo presente.

Levando-se em consideração a particularidade da UERN, atestamos que esses processos vêm ocorrendo por meio do incentivo e criação de atividades privadas, no constante e intenso contingenciamento das finanças que, por sua vez, comprometem a manutenção dos serviços das diversas ordens necessários ao desenvolvimento qualitativo da universidade.

Isso demonstra que a educação comporta projetos antagônicos inscrevendo-se, portanto, no contexto da luta de classes e que os grupos e sujeitos que defendem uma

nova configuração para ela possuem a necessidade histórica de frear a incorporação das determinações do capitalismo em seu seio, o que deverá acontecer fundamentado por meio da articulação política e organizativa desses sujeitos.

Nesse sentido, acreditamos que não conseguiremos modificar a educação em favor da classe trabalhadora, sem unir esforços para realizar uma crítica que chegue, como os sugere Marx, à raiz do problema e, assim, destruir o modo de produção que cria e imprime essa lógica perversa às políticas educacionais.

## Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura*. Brasília: INL, 1976.

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

BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 7 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Reuni. *Diretrizes gerais*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Legislação brasileira sobre educação*. Brasília: Edições Câmara, 2009. (Série legislação; n. 12).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Reuni. *Expansão*. 2010. Disponível em: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81). Acesso em: 5 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos – PROUNI. Bolsas ofertadas por ano. 2013. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes\\_graficas/bolsas\\_ofertadas\\_ano.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2013.

BRETTAS, T. A mercantilização do ensino superior: uma análise da “Reforma” Universitária no governo Lula. In: QUEIROZ, F. M.; RUSSO, G. H. A.; RAMOS, S. R. (Org.). *Serviço social na contra corrente: lutas, direitos e políticas sociais*. Mossoró: UERN, 2010.

DHAMER, L. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e serviço social. *Temporalis*, Brasília, v. 8, n. 15, p.35-51, 2008.

ENGELS, F. *Carta à Bebel*, 24-07-1885.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GOMES, L. *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

GONH, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

IASI, M. L. *Processo de Consciência*. São Paulo: CPV, 1999.

LUCKESI, C. et. al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Vozes, 1936.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, P. J. A criação da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *et al. Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. São Paulo: Expressão Popular, 2007a.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária dos anos 1960. In: ORSO, P. J. *et al. Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. São Paulo: editora, 2007b.

\_\_\_\_\_. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAULO NETTO, J. *Ditadura e Serviço Social – uma análise do serviço social pós-64*. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, N. L. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CAMPOS, E. B. et. al. *Subsídios para o debate sobre serviço social na educação*. Brasília, 2011.

TONET, I. *Marxismo e educação*. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A\\_MARXISMO\\_E\\_EDUCACAO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. /Missão/. Disponível em: <<http://www.uern.br/default.asp?item=institucional-uern-missao>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

VEJA a lista das 20 metas estabelecidas pelo MEC no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-lista-das-20-metas-estabelecidas-pelo-mec-no-plano-nacional-de-educacao-pne-2011-2020-2910198>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

Recebido em: 15/01/2014

Aprovado em: 11/05/2014