



## A CONTRARREFORMA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DETERMINANTES HISTÓRICOS

*Subsidies for the analysis of counter-reform process of in brazilian higher education*

**Andressa Elisa Martos Antunes\***

**Esther Luíza de Souza Lemos\*\***



### RESUMO

O presente artigo problematiza o acesso à educação formal, particularmente ao ensino superior, considerando sua não efetivação como direito social e sim como negócio lucrativo no Brasil. Retoma a leitura dos clássicos do pensamento social no campo da tradição marxista para apreender a historicidade do sentido da educação e do acesso ao ensino superior para a classe trabalhadora. Sendo parte dos estudos que fundamentaram a dissertação de mestrado defendida, este artigo analisa a dualidade das respostas construídas pelo Estado brasileiro no campo da educação, situando a educação a distância como funcional às novas exigências da formação da força de trabalho. Inserido na divisão social e técnica do trabalho no capitalismo contemporâneo, o Serviço Social é impactado por esta política de educação, a qual exige o aprofundamento de pesquisas para seu enfrentamento.

**Palavras-chave:** Serviço Social. Educação a distância. Política de Educação Superior.

### ABSTRACT

The present article problematize the access to formal education, particularly, to higher education, considering its not effectiveness as social right and yes as profitable business in Brazil. Resumes reading the classics of social thought in the field of Marxist tradition to seize the historicity of the meaning of education and the access to higher education to the working class. Being part of the studies that based the defended masters dissertation, this article analyze the duality of the responses constructed by the Brazilian state in the field of long distance learning as functional to new demands of the training

---

\* Assistente Social. Mestre em Serviço Social (UNIOESTE). Servidora pública (estatutária) na Prefeitura Municipal de Umuarama na função de Assistente Social. (PMU, Umuarama, Brasil). Avenida Rio Branco, 3717, CEP.: 87501-130, Umuarama, (PR). E-mail: <andressaelisamantunes@yahoo.com.br>. ORC ID: <<http://orcid.org/0000-0002-1956-5680>>.

\*\* Assistente Social, Doutora em Serviço Social (UFRJ), docente da graduação e do mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo (UNIOESTE, Toledo, Brasil). Rua da Faculdade, 645, CEP.: 85903-000, Toledo (PR). E-mail: <estherlemos@gmail.com>. ORC ID: <<http://orcid.org/0000-0002-7154-1475>>.

of the workforce. Inserted in social division and labor technique in contemporary capitalism, Social Work is impacted by this education policy, which requires the deepening of research to face it.

**Keywords:** Social Work. Long distance learning. Higher education policy.

Submetido em: 25/10/2017.

Revisado em: 13/11/2017.

Aceito em: 17/4/2018.

## INTRODUÇÃO

Na reconstrução da história do ensino superior na sociedade brasileira, a partir dos estudos de Cunha (1977; 2003), verificamos que este nível educacional nunca foi implementado como um direito de fato, sendo proclamado formalmente nas Cartas Constitucionais. É inócuo dizer que o ensino superior, desde o período de colonização do Brasil, possui caráter elitista, bem como agrega os vieses da privatização e da fragmentação institucional. Entretanto, a comercialização e o caráter de *serviço* envolto ao ensino superior foram aprofundados – porém não iniciados<sup>1</sup> – na sociedade brasileira no contexto de contrarreforma<sup>2</sup> das políticas sociais, que ocorreu a partir da década de 1990 – incluindo nesse conjunto a contrarreforma universitária e da política de educação superior em sua totalidade.

A contrarreforma das políticas sociais demonstra funcionalidade a favor da expansão do setor privado, determinada social e historicamente. Ou seja, o sistemático desmonte das universidades públicas e incentivo às Instituições de Ensino Superior (IES) de natureza privada não se reduz a uma crise da educação a partir de uma análise isolada, mas sim de um projeto de classe – da classe burguesa –, muito bem articulado e construído historicamente, com vistas à lucratividade e controle da força de trabalho, legitimado e regulamentado pelo Estado brasileiro.

Com base nas argumentações de Iamamoto (2015), o século XXI é marcado por contrarreformas que tem a centralidade, ou se preferir, fundamento, nos países centrais. Esta conjuntura favorece o aprofundamento no Brasil de sua condição de país periférico e dependente na divisão internacional do trabalho, particularmente frente à formação de *grupos industriais transnacionais*, que realizam grandes fusões e aquisições, concentrando e centralizando a acumulação capitalista, cuja dinâmica foi dada pelo capitalismo monopolista, no contexto da financeirização (IAMAMOTO, 2015).

Atualmente, no âmbito da venda de serviços educacionais, o Grupo Kroton Educacional exemplifica este movimento de fusões, concentração e centralização de capital. O Grupo

---

<sup>1</sup>Fernandes (1975) evidencia que a comercialização da educação, tem raízes no processo de Reforma Universitária de 1968. Em seus termos, trata-se de uma *reforma consentida*.

<sup>2</sup>A concepção acerca do conceito *contrarreforma* tem respaldo nos estudos de Behring (2008). A autora argumenta que a apropriação do termo *Reforma* para os processos em cursos desde a década de 1990, ocorreu de forma “[...] indébita e fortemente ideológica [...], a qual é destituída do seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e direção sociopolítica” (BEHRING, 2008, p. 128). Trata-se, pois, de uma contrarreforma, uma vez que “[...] o Estado ocupa uma posição mais distante de mediador civilizador vislumbrado pelos clássicos da política e de certa forma reeditado pela orientação keynesiana, datada e geopoliticamente situada, passando a cuidar prioritariamente das condições gerais de reprodução do capital e dos excessos cometidos, no cenário de barbárie que se instaura com o comando do mercador livre, a exemplo da violência endêmica de que somos testemunhas ou vítimas” (BEHRING, 2008, p. 23).

Kroton nasceu em meados da década de 1960, no Estado de Minas Gerais, sob a denominação de curso pré-vestibular Pitágoras. A denominação de Kroton foi dada no ano de 2007, quando o grupo foi marcado pela abertura de capital na BM&FBovespa. De acordo com Leher (2017), a partir 2008 a oferta da educação formal no Brasil ganhou novas nuances – apesar de continuar no viés da privatização –, isso porque, a concentração e centralização de empresas sob o domínio financeiro começaram a atuar no âmbito educacional. Em outros termos, o grande capital, não só passou a controlar a venda e os lucros no âmbito educacional, como também a forma e o conteúdo de sua oferta, no sentido de socializar os indivíduos de acordo com a sociabilidade dominante, qual seja, a sociabilidade burguesa, garantindo assim, a dinâmica de reprodução do *status quo*. Sendo atualmente o maior grupo educacional do mundo, a Krotons tornou-se líder no setor de Educação a Distância (EAD) com a aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em dezembro de 2011, fortalecendo-se, em termos de concentração de capital em 2013, com a aquisição<sup>3</sup> da Anhanguera (KROTON EDUCACIONAL, 2018). Ainda conforme as pontuações de Leher (2017), somente o Grupo Kroton possui mais matrículas no ensino superior do que toda a rede de universidades públicas brasileiras.

Os grandes grupos e conglomerados controlam o processo da produção e reprodução do capital, decorrente da *desregulamentação e liberalização* da economia propiciada pelos *Estados Nacionais*. Nestes processos de *desregulamentação e liberalização*, a política de educação tem sido alvo, visando o cumprimento das orientações dos organismos multilaterais<sup>4</sup>. Trata-se de ajustes fiscais, que o Estado nacional implementa com o discurso de desenvolvimento social e em nome da propalada *globalização*. Em contrapartida, tais ajustes – intitulados “reformas” – são funcionais à lógica do mercado.

A partir da historicidade que envolve a política de educação no país, o presente texto tem como objetivo contribuir na análise das contradições e tendências presentes nesta política dando ênfase ao ensino superior e adensar os esforços de pesquisa nesta área com vistas a fortalecer o projeto ético-político construído pelo Serviço Social brasileiro.

## **EDUCAÇÃO: ENTRE O DIREITO E O NEGÓCIO**

A leitura dos clássicos do pensamento social permite-nos apreender a historicidade do sentido da educação e do ensino superior na particularidade brasileira. Neste item serão apresentadas, de forma sintética, as análises de Mészáros (2008), Fernandes (1975) e Cunha (1977). A delimitação dos autores e respectivas obras objetiva dialogar, considerando a contribuição das respectivas produções da década de 1970 no Brasil, com a forma mercantil da educação no atual estágio do capitalismo contemporâneo.

---

<sup>3</sup> Apenas a título de informação, o Grupo Estácio estava em processo de fusão com o Grupo Kroton Educacional desde meados do ano de 2016. Malgrado dos que anseiam por grandes lucros, a incorporação da UNESA (Grupo Estácio) pelo Grupo Kroton foi reprovada pelo Tribunal do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) – órgão antitruste, que deve regular a concorrência capitalista – no dia 28 de junho de 2017 (MARTELLO; MELLO, 2017). Segundo a reportagem, a compra estava avaliada em R\$ 5,5 bilhões e foi reprovada por cinco votos contra um (da relatora), visto que este negócio resultaria em *efeitos anticompetitivos*.

<sup>4</sup> Em especial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

O conceito de educação que fundamenta este estudo está pautado nas análises de Mészáros (2008), o qual defende a tese de uma *educação para além do capital*. Nesse sentido, ressalta que há duas conceituações sobre educação, assim como suas decorrentes funções, sendo: 1) a educação capitalista; 2) a educação emancipatória e libertadora.

Assim, a educação capitalista, por meio da reprodução do *status quo*, tem como objetivo produzir alienação, uma vez que, nos processos educacionais, ocorre a internalização da ideologia dominante, tida como insuperável e, conseqüentemente, a-histórica, ensejando a naturalização tomada pelos indivíduos isolados, com o objetivo final de acumular riqueza, por meio da exploração do trabalho humano.

Em contraposição a esta perspectiva educacional, bem como ao papel que ela vem desempenhando na sociedade, Mészáros (2008) evidencia a educação emancipatória e libertadora. Esta tem a possibilidade de fornecer as bases para, a mulher e o homem político, como sujeitos que pensam criticamente, produzirem a superação de sua própria exploração e dominação.

Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário uma revolução cultural, que Mészáros (2008) denomina de *contra internalização*. Isso porque, por meio da educação, os valores culturais e morais de uma dada sociedade são internalizados e, sendo a ordem do capital a *estrutura sociometabólica vigente*, os valores burgueses corroboram e geram a aceitação passiva da condição de subordinação, resignação e dominação *do homem pelo homem*.

Mészáros (2008) não desvencilha o projeto de transformação da educação de um projeto de transformação da sociedade. O desafio que Mészáros (2008) se propõe é o de transformar a relação entre educação e trabalho, visando a superação da separação entre *Homo Faber* e *Homo Sapiens*, no sentido de pensá-lo enquanto totalidade.

Ainda com base em Mészáros (2008), entendemos que a lógica capitalista é *irreformável e incorrigível*. Mesmo que o capitalismo demande inúmeras reformas – aspecto que fomenta o engajamento dos intelectuais da burguesia em defesa de seu projeto societário –, a essência de sua manutenção não se altera. Em outros termos, a base de sustentação do capital não se altera: a manutenção da propriedade privada que fornece as bases para a exploração da força de trabalho, daqueles que a possuem como propriedade. Então, como esperar que mediante a educação – organizada pelos intelectuais orgânicos da burguesia – seja possível a transformação radical desta sociedade? Ou ainda, como esperar que a educação institucionalizada na sociedade capitalista, em especial o ensino superior, tenha um caráter de direito, que permita o acesso à todos em iguais condições de qualidade e permanência? Esperar que a educação formal na sociedade capitalista venha, em si, contribuir no processo de *desalienação*, seria o mesmo que esperar a humanização do capital!

Nesse sentido, o ponto de partida utilizado por Mészáros (2008) está em denunciar a insuficiência e ineficácia resultantes da adoção de “reformas” no sistema educacional vigente. Sob o discurso de transformação, tais “reformas” educacionais atingem arestas de uma estrutura social vigente e consolidada por uma mesma lógica. Produz-se, assim, um *enviesamento*, em que medidas são aplicadas como se a educação fosse apartada do sistema social mais amplo. Não haverão mudanças transformadoras na educação se não a houver na estrutura social. Mészáros (2008) afirma que, longe de se desvencilhar dos

interesses do capital, tais correções emergem e acabam por legitimar os mesmos, ou seja, trata-se de uma *contradição em termos*.

Diante do exposto, Mészáros (2008) anuncia que as *soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais*. Há aqui o entendimento de que a educação institucionalizada se desenvolveu, principalmente nos últimos 150 anos, para atender a demanda imposta pela máquina produtiva capitalista, mesmo sob o discurso de compartilhamento do conhecimento e humanização da sociedade. Trata-se, sim, de atender aos interesses do capital a partir da internalização dos e das trabalhadoras como integrantes desta cadeia produtiva.

A resignação e aceitação dos princípios educacionais e do trabalho se mostram preponderantes para o sucesso na manutenção da máquina produtiva no sistema capitalista. Isto faz Mészáros (2008) deflagrar o papel da educação neste contexto: o de conformar os indivíduos às necessidades do capitalismo a tal ponto que seja vivido por estes como algo natural, o que distancia a possibilidade de emancipação e libertação de um modo de sobrevivência que não seja voltado ao capital. As argumentações de Mészáros (2008) vêm no sentido de demonstrar que tais “reformas”, inclusive legitimadas na forma de leis, são tentativas de mudanças inócuas dentro do contexto educacional, uma vez que não atingem o cerne da questão: a superação de uma educação institucionalizada que se mantenha sob a lógica do capital.

No campo da tradição marxista, no Brasil, análises que se relacionam com as argumentações de Mészáros (2008) também foram realizadas por Fernandes (1975). Para este, o ensino superior se apresenta, hodiernamente, como resultado de escolhas históricas da classe dirigente que tem como objetivo o controle ideológico burguês. Para ele, o Brasil escolheu dar sustentação a aparência quantitativa – em termos de “acesso” ao ensino superior – em contraposição à qualidade educacional.

Evidenciando o caráter elitista, historicamente fincado no ensino superior brasileiro, Fernandes (1975) não concebe mudanças substantivas neste nível educacional com a instauração do regime republicano. Ou seja, o ensino superior brasileiro, mesmo com a constituição da República, continuou dependente da cultura e do modelo europeu, como decorrência do período de colonização. Era “[...] como se a sociedade devesse ajustar-se às instituições educacionais herdadas (e não o inverso)” (FERNANDES, 1975, p. 47).

Neste sentido, o autor elucida – aspecto que parece tão atual – que o Brasil está longe de alcançar a civilização por meio da ciência, uma vez que o *radicalismo intelectual* – que deveria ser próprio do âmbito universitário – foi abafado e anulado, mediante uma universidade forjada a atender os interesses do mercado (FERNANDES, 1975).

Outro autor que realizou valiosas críticas acerca da educação formal, por meio de uma análise conjuntural dos processos educacionais da sociedade brasileira no século XX, foi Cunha (1977), o qual traz argumentações sobre as “reformas” propostas e realizadas pelo Estado para manutenção do *status quo*. Cunha (1977) discorreu sobre este tema, especialmente no que concerne a investida de atribuir funcionalidade à educação formal – do acesso a esta –, relacionando-a as possibilidades de desenvolvimento social.

Alguns exemplos de teóricos da modernização são trazidos por Cunha (1977) para demonstrar a ênfase dada no estudo das sociedades tradicionais e sua passagem para a sociedade moderna, além de apontar as principais críticas em relação a este tipo de análise: ocultação ou ausência de ênfase na intenção de os países centrais se tornarem paradigmas aos países periféricos; a ausência de valor nas relações internacionais como preponderantes; e a simplificação de classes – sociedade tradicional ou não industrializada – para abarcar todos os países.

É neste contexto que Cunha (1977) objetiva analisar como a educação no Brasil é vista, no sentido de sua correlação com o desenvolvimento econômico e os efeitos sociais advindos deste desenvolvimento. Para isso, dividiu suas argumentações em cinco capítulos<sup>5</sup>, sendo que desenvolvidas as análises sobre a **escolarização desigual**.

Em relação a este tema, Cunha (1977) irá atentar para o fato de a escola se fazer presente na civilização desde as sociedades pós-tribais, na Grécia Antiga, na sociedade de castas na Índia, na península ibérica, na Europa como um todo, num espaço caracterizado por aprendizes e por educadores. Contudo, destaca que, na sociedade capitalista, a escola adquiriu sua função específica: a de classificação de pessoas, de diferentes classes, de acordo com suas “potencialidades”. Neste sentido, Cunha (1977) divide em três tipos os modos de relação entre a escola propriamente dita e a ideologia vigente em seu respectivo momento.

O Tipo I é caracterizado por Cunha (1977) como referente ao início da sociedade capitalista, em que as escolas *eram* destinadas às elites, com poucos exemplos de escolas que recebiam a população oriunda da classe trabalhadora.

Na medida em que surge a demanda por força de trabalho minimamente qualificada, há maior abertura para ingresso dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as para a alfabetização e aquisição de conhecimentos para a operação industrial. Deste modo, começa-se a “universalização” do acesso à educação sob o pano de fundo do ideal capitalista, que se traduz pela colocação dos indivíduos de acordo com seu desempenho escolar. Enquanto que, para a classe trabalhadora, as escolas elementares voltavam-se para a formação técnica com vistas a absorção na indústria, mantinha-se uma educação literária dirigida às classes dominantes em direção ao ingresso na universidade. Este cenário é denominado por Cunha (1977) como o Tipo II.

Com o passar do tempo, houve o reconhecimento pela classe trabalhadora do sistema desigual de oportunidades no qual estavam inseridos. Avançou-se na luta da educação como direito da classe trabalhadora. O pleito por igualdade de condições para o alcance até a universidade e possibilidade de ascensão social pressionou o surgimento de uma escola com currículos iguais, tanto para a classe trabalhadora quanto para a classe dominante. Desta forma, surge uma organização do sistema escolar correspondente ao ideal liberal, consubstanciando a ideia de ascensão social. Cunha (1977) ressalta que, ainda

---

<sup>5</sup> O livro do qual estamos tratando corresponde à obra intitulada “Educação e desenvolvimento social no Brasil”, dividida em cinco capítulos: 1) a educação e a construção de uma sociedade aberta; 2) educação e distribuição de renda; 3) escolarização desigual; 4) o desempenho desigual; 5) política educacional: contenção e liberação.

que tal ideal seja o fundamento desta transformação, a prática de segregação se perpetua, caracterizando o Tipo III de sistema escolar.

A partir desta análise elaborada, Cunha (1977) apreende o contexto brasileiro. A principal contradição deflagrada por Cunha (1977) se refere ao papel do Estado de garantir constitucionalmente o acesso a educação gratuita e obrigatória, ao mesmo tempo em que não obtém sucesso em fazê-lo, haja vista o permanente contingente da população que não se encontrava inserida na escola. Além da falta de acesso às escolas, a linguagem utilizada nos anos iniciais de escolarização se mostrava caracteristicamente elitizada, distanciando-se da utilizada pela classe trabalhadora e mais próxima da linguagem da classe dominante, contribuindo para a desmotivação de permanência na escola e a reprovação deste público, legitimando a classificação dos *sucessos* e dos *fracassos*. Cunha (1977) enfatiza as condições e recursos pedagógicos que a escola tem para a superação deste quadro e assinala que nem mesmo o atendimento às necessidades do estômago, se fez impeditivo desta superação, uma vez que se observa a continuidade da evasão escolar.

Na análise do contexto brasileiro, Cunha (1977) distingue a qualidade de educação apresentada aos filhos da classe trabalhadora, nas escolas públicas primárias com a superior qualidade de educação oportunizada aos filhos da classe dominante nas escolas privadas, assinalando as diferenças no número de alunos por sala, a duração das aulas, os recursos pedagógicos, bem como a existência de escolas públicas com professor único para diversas séries, além da qualificação do corpo docente. Todos estes fatores fazem o autor concluir sobre a deficitária condição das escolas públicas primárias, tanto quantitativa quanto qualitativamente, acentuando as diferenças na formação entre a classe trabalhadora e a classe dominante. Estas análises, não podem ser desvinculadas do processo educacional como um todo, abrangendo todos os níveis educacionais, haja vista que reafirma o caráter elitista da educação formal na sociedade brasileira, em todos os níveis educacionais, com ênfase no ensino superior.

De acordo com as argumentações de Cunha (1977), no sistema educacional brasileiro prevalecem o Tipo I e Tipo II, na medida em que há um contingente da população ausente do sistema educacional (Tipo I), ao mesmo tempo em que os currículos escolares estão organizados – ainda que disfarçadamente – de acordo com a classe social de seus educandos, fazendo com que os e as trabalhadoras – e seus filhos – permaneçam em atividades voltadas à formação da força de trabalho – por meio da profissionalização, ao passo que à classe burguesa é reservada o ensino propedêutico, com vistas ao ingresso na universidade presencial.

Neste sentido, Cunha (1977) expõe o texto do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, documento este que evidencia a adoção de estratégias diversas, no sentido de encurtar o tempo de escolarização de estudantes pauperizados, uma vez que seria inútil prolongar uma formação que não almejasse o ensino superior, dada as insuficiências deste público para tal. Cunha (1977) demonstra como o Estado tentou defender o exercício de uma educação do Tipo III, perpetuando, na prática, uma educação de Tipo I e Tipo II, tendo como consequência a continuidade da condição dualística na educação brasileira. Assim, a discriminação e dissimulação contida na sociedade acabam por serem reproduzidas no sistema educacional.

Cunha (1977) contribuiu no sentido de identificar funções político-ideológicas atribuídas pelo desenvolvimento da política educacional. Uma forte posição interiorizada se refere a noção de que a falta de desenvolvimento advém da ausência de profissionalização e escolarização, vale dizer, ideia compartilhada pela classe dominante até os dias atuais.

O ponto ao qual Cunha (1977) chega, depois de todo seu delineamento teórico, é o da convicção de que o investimento em política educacional liberal não corresponderá a uma *equalização*<sup>6</sup> no sistema educacional brasileiro. A persistente discriminação social na escolarização inicial entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe dominante, bem como a defesa pela profissionalização para a classe trabalhadora, se constituem o fundamento para sua conclusão.

Diante do exposto, não há alternativa senão reafirmar estas argumentações com a contribuição de Chauí (1999), frente a conjuntura universitária vigente, na medida em que a universidade deixou de ser uma instituição social e transformou-se em uma organização, constituindo-se, num primeiro momento numa universidade funcional e, atualmente, numa *universidade operacional*. Segundo a autora,

[...] enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUÍ, 1999, não paginado).

Assim, a constituição de uma universidade integrada, aludida por Fernandes (1975), não foi alcançada, embora tenham decorrido 42 anos de seu estudo acerca da Reforma Universitária de 1968. Uma vez que, de acordo com Chauí (1999), a dependência da universidade é visível, assim como a pesquisa<sup>7</sup> tornou-se obsoleta – ou *mito*, nos termos de Chauí (1999) – frente a constituição de uma sociedade que desvaloriza a razão, a verdade e os processos históricos. Na medida em que a universidade transformou-se de instituição em organização, o que importa é seu papel instrumental, com vistas em atingir objetivos particularistas, sem questionar a sua existência, tampouco seu lugar na luta de classes. Assim, “[...] não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se” (CHAUÍ, 1999, não paginado).

A histórica escolarização desigual no Brasil, no contexto do capitalismo contemporâneo, ganha novas determinações. Avançamos na presente exposição analisando como a educação, especialmente no ensino superior, tem sido transformada em um negócio extremamente lucrativo para os capitalistas.

---

<sup>6</sup> Além do mais, Cunha (1977) atenta para a ausência de equalização, mesmo com os diplomas auferidos a este público, uma vez que os requisitos educacionais em modificação resultam no inalcançável equilíbrio entre aquisições educacionais e aquisições sociais. A consequência é o aumento de contingente do exército de reserva, sequenciando a diminuição dos salários.

<sup>7</sup> “[...] se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional” (CHAUÍ, 1999, não paginado).



## **A EDUCAÇÃO CARACTERIZADA COMO UM “SERVIÇO”**

A educação formal é um momento de internalização da cultura. Embora corresponda a um período curto da vida dos indivíduos, possui um caráter de educação continuada do modo de produção capitalista. Saltos qualitativos que possibilitem romper com o processo de internalização alienante exigem a desconstrução de aprendizados passados. A educação dominante, no capitalismo contemporâneo, expressa uma funcionalidade que corresponde à produção de conformidade e consenso (MÉSZÁROS, 2008).

É nesse panorama que a educação se apresenta como potencial e ação estratégica para manutenção da ordem social capitalista. Vale lembrar que a sociabilidade regida pelas leis do capital não permite – assim como não permitirá – a formulação de bases para a criação e implementação de uma educação formal que possibilite a construção de uma visão social de mundo alternativa, sendo aceitáveis, no máximo, iniciativas “reformistas” e pequenos ajustes.

Neste sentido, os organismos multilaterais – BM, OMC e UNESCO – possuem papel fundamental no delineamento das políticas sociais nos países da América Latina, dando ênfase para o Brasil (IAMAMOTO, 2015). Tais organismos, em decorrência da crise do capital que se adensou na década de 1970, contribuíram como intelectuais da burguesia, para difundir diversas estratégias de manutenção da sociabilidade do capital, tendo a política educacional, a partir disso, passado por diversas alterações.

Nosso ponto de partida é o de que “[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 1998, p. 8). Nesse sentido, trazer elementos para refletir a educação institucionalizada, mais especificamente o ensino superior esvaziado das características de direito, e posto na condição de um “serviço”, nos leva a reconstruir o desenvolvimento da política educacional brasileira, particularmente a partir da década de 1990 do século XX com a expansão do ensino privado. Isso porque, foi neste período que a ideologia neoliberal ganhou força no País.

Neste contexto, a política de educação foi um dos principais alvos da desresponsabilização estatal, sendo aprofundada diante do processo de “[...] liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 117), tendo como consequência imediata a abertura para o investimento do capital internacional. Este processo resultou na expansão desenfreada de cursos e vagas no ensino superior na esfera privada e implementação da modalidade a distância, no sentido de galgar um novo nicho mercadológico em países da periferia do capital.

O Censo da Educação Superior de 2016 demonstrou que das 2.407 IES brasileiras, 2.111 são privadas e apenas 296 são públicas. Ou seja, 87,7% das IES são de categoria administrativa privada. Já em relação às matrículas dos/as alunos/as, houve um aumento de 2006 a 2016 de 7,2% nos cursos de modalidade de EaD, enquanto as matrículas em cursos na modalidade presencial diminuíram 1,2% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). Atualmente, as matrículas na modalidade EaD correspondem ao total de 18,6% do total de matrículas da educação superior. Mesmo que

o número de matrículas ainda seja superior nos cursos de modalidade presencial (6.554.283), as matrículas nos cursos na modalidade EaD (1.494.418) vêm crescendo a cada ano, dimensionando quantitativamente, a massificação presente no processo de expansão do acesso à educação superior no Brasil. No âmbito do Serviço Social, atualmente o Brasil conta com 561 cursos de graduação em atividade, estes que em conjunto, ofertam 210.864 vagas. Deste universo, 521 são presenciais, ofertando o total de 76.830 vagas; 40 são na modalidade de EaD e ofertam 134.034 vagas. As IES que mais ofertam vagas para graduação em Serviço Social na modalidade de EaD são a da Universidade Paulista (UNIP) (47.880 vagas), seguido da UNOPAR (21.150 vagas) e depois a Universidade Anhanguera-UNIDERP (16.880 vagas). Ressaltamos que todos os cursos de graduação em Serviço Social ofertados no Brasil na modalidade de EaD são de natureza privada. Em relação aos cursos de graduação em Serviço Social ofertados em IES de natureza pública e modalidade presencial, em âmbito nacional, estes integram um contingente de 67, disponibilizando 5.109 vagas. Os cursos ofertados em IES de natureza privada e modalidade presencial, totalizam 454 cursos e dispõem de 71.721 vagas (BRASIL, 2017).

Este processo de mercantilização da educação superior, dando ênfase ao ensino superior, também se expressa como uma dimensão do ideário neoliberal, o qual corresponde à atualização do “velho liberalismo” para reafirmar o modelo de produção capitalista sob “novas” bases, de minimização do Estado – no que tange às respostas às expressões da “questão social”<sup>8</sup> – e reestruturação da esfera produtiva. O Consenso de Washington, ocorrido em 1989, foi o marco do neoliberalismo nos países da América Latina, especificamente no sentido de recomendar a implementação da *cartilha de orientações* dos organismos internacionais citados anteriormente. Apesar disso, não foi no Consenso de Washington que o ideário neoliberal foi formulado:

[...] os anos 1980 inauguraram, por meio dos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos EUA, a avalanche demolidora do ideário neoliberal que, ressurgente das cinzas, espalhou pelos quatro cantos do mundo sua cartilha homogeneizadora: ajuste fiscal, repressão aos sindicatos, diminuição drástica e/ou corte nos investimentos sociais, liberação de fluxos financeiros por todo o globo, exaltação ao individualismo e alastramento da cultura pós-moderna (ANDERSON, 1998, apud DAHMER, 2008, p. 37-38).

O neoliberalismo foi a estratégia da burguesia na conjuntura pós-crise de 1970, no sentido de reorganização da economia sob a lógica do capital. O reordenamento do papel do Estado e a reestruturação produtiva constituem-se ações fundamentais deste novo projeto de sociabilidade do capital, a mundialização financeira. A reestruturação produtiva, então, pautou-se no toyotismo<sup>9</sup>, ou seja, uma nova forma de acumulação – da acumulação rígida (fordismo/taylorismo) para a predominância da acumulação flexível.

---

<sup>8</sup> “O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a ‘questão social’ – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da ‘questão social’; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A ‘questão social’ é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo” (NETTO, 2001, p. 45).

<sup>9</sup> “[...] para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é [...] imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores,

Nesse contexto, as transformações no mundo do trabalho trouxeram inúmeras consequências para a *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2000). Na mesma conjuntura, ocorreu uma readequação na forma de intervir do Estado, sendo que nos países onde se efetivou o chamado *Estado de Bem Estar Social*, acabou por ocorrer um enfraquecimento dos direitos da classe trabalhadora, abrindo uma onda de retrocessos no campo dos direitos sociais.

Neste sentido, Lima (2007) argumenta que,

[...] para a reprodução do projeto burguês de sociabilidade no cenário da mundialização financeira, o papel da educação escolar tem sido imprescindível. [...] apesar de o projeto hegemônico considerar que a instituição escolar perde sua centralidade substituída pela possibilidade da formação profissional nos locais de trabalho ou nas residências, a educação escolar tem-se inscrito, na última década do século passado e no início deste século, como uma eficaz estratégia de alívio da pobreza que se amplia e aprofunda nos países da periferia do capitalismo, constituindo-se como política internacional de segurança do capital; como promissora área de investimentos para o capital em crise em sua incessante busca por novos mercados e novos campos de exploração lucrativa; e como importante estratégia de difusão da concepção de mundo da burguesia, em disputa constante para conformar mentes e corações à sua imagem e semelhança (LIMA, 2007, p. 22).

Para cumprir com esse ideal educacional de aumento de nível escolar, especialmente a de nível superior, como estratégia do capital para moldar o pensamento da população, expandiram-se as vagas neste nível de ensino, particularmente na esfera privada. Esta expansão ganhou forte legitimidade, por meio da abertura do Estado para o grande capital, possibilitando o investimento privado na educação formal. Estes mecanismos de regulação e desregulação estatal também são resultados de estratégias governamentais para o cumprimento de *metas*<sup>10</sup> estabelecidas pelo mesmo – como pode ser observado nos Planos Nacionais de Educação – para alcançar patamares educacionais de acesso ao ensino superior, sem qualquer preocupação com a qualidade da educação ofertada. Assim, verificamos aqui, novamente as propostas dos governos, as quais contribuem para facilitar a entrada do capital internacional nos mais diversos ramos nos quais, contraditoriamente, o Estado deveria exercer o dever constitucional de ofertá-los como direitos sociais. Tal aspecto pode ser verificado ao retomarmos a expansão do ensino superior, na medida em que a explosão de cursos de graduação na área privada rebateu diretamente no quantitativo de matrículas, vinculando o ensino superior brasileiro com a esfera privada, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

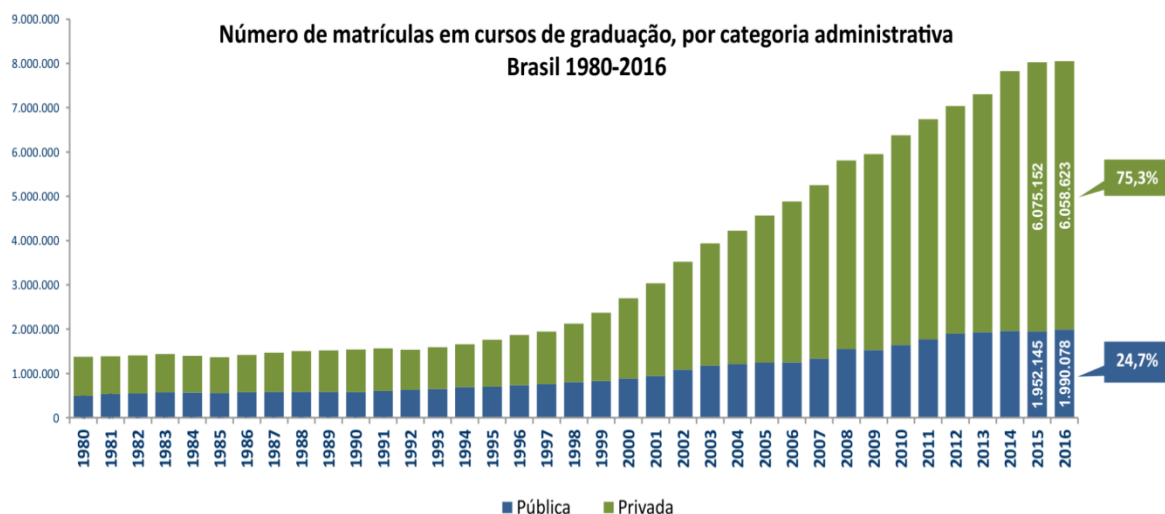
---

ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras” (ANTUNES, 2000, p. 36).

<sup>10</sup> “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, não paginado).

**Gráfico 1** – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – 1980 a 2016

## Matrículas em cursos de graduação



**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016).

Lima (2013) tece esclarecimentos acerca da explosão de cursos e vagas do ensino superior, sob a perspectiva de que tal expansão deve ser analisada “[...] a partir da apreensão do papel da universidade em um país capitalista dependente como o Brasil” (LIMA, 2013, p. 11). Nesse sentido, a referida expansão – a qual se adensou no Brasil nos últimos anos do século XX e primeira década do século XXI –, tem como premissa a resposta das três necessidades do capital, conforme exposto na citação supracitada: 1) a subordinação da ciência à lógica mercantil; 2) a constituição de novos campos de lucratividade, e; 3) a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado (LIMA, 2013, p.11/12). Assim, concordamos com a reflexão de que,

A ‘explosão’ [de cursos e vagas no ensino superior], que nada tem de **democrática** nem de **democratizante** (como também nada contém, definitivamente, em termos qualitativos, seja quanto ao **nível**, seja quanto à **intensidade**, à **racionalidade** e o **rendimento** do ensino), resulta: 1.º das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2.º de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação ou elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidades oficiais e particulares (FERNANDES, 1975, p. 34, grifo do autor).

Embora Fernandes (1975), na citação acima, estivesse fazendo referência ao processo da Reforma Universitária de 1968, tais considerações podem ser redirecionadas para análise da conjuntura atual. Isso porque, no gráfico supra exposto, podemos observar que, durante 15 anos – 1980 a 1995 –, as oscilações de matrículas no ensino superior foram ínfimas, no sentido de “uniformidade” entre o ensino público e privado. Entretanto, mesmo com a oscilação ínfima a que nos referimos, fica evidente que, no Brasil, historicamente, o ensino superior vincula-se a esfera privada, na medida em que, a partir de 1995, a explosão de matrículas nos cursos de ensino superior da esfera privada teve um

salto de 75,3 pontos percentuais, enquanto as matrículas nos cursos de natureza pública tiveram um aumento de apenas 24,7%. Diante disso, podemos evidenciar dois aspectos.

Em primeiro lugar, afirmamos que houve uma expansão do ensino superior privado, tendo em vista o aumento de matrículas que só se dá a partir do aumento de vagas, bem como, decorrente da *desresponsabilização* do Estado em relação a este nível educacional, evidenciando a lacuna existente no ensino superior público, o que possibilita o investimento lucrativo do capital em mais um campo de direito social, transfigurado em serviço. Vale ressaltar que a aceitação maciça de cursos da esfera privada, como também da modalidade de EAD, tem relação direta com a falta da possibilidade de escolher entre alternativas, uma vez que há, na historicidade brasileira, a falta de vagas em universidades públicas e gratuitas, contribuindo para o discurso mistificado de que a expansão do ensino superior privado, em especial da EAD, corresponde a democratização do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2003), o qual destacou que a privatização e a fragmentação institucionais são as duas principais características do ensino superior brasileiro. Sobre a privatização, Cunha (2003) traz elementos do desenvolvimento do ensino superior desde a colonização e, no entanto, enfatiza que a expansão do ensino superior pós-golpe militar de 1964 ocorreu especialmente pelo incentivo governamental às instituições privadas. Neste mesmo contexto, Leher (2001) critica a presença de um movimento em prol da privatização na universidade brasileira, que possui relação intrínseca ao processo de transformação do ensino superior em mercadoria. Tal movimento também foi evidenciado por Fernandes (1989, p. 106 *apud* LIMA, 2013, p. 16), em relação ao significado político-acadêmico da Reforma Universitária de 1968, na medida em que “[...] essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado” (FERNANDES, 1989, p. 106 *apud* LIMA, 2013, p. 16).

Em segundo lugar, percebemos que as afirmações realizadas também por Fernandes (1975) de que o ensino superior brasileiro tem caráter elitista, ou se preferir, *ultra elitista*, continuam válidas para a conjuntura atual, mesmo diferenciando-se entre as diferentes IES e cursos. Para sinalizar os resquícios a elitização histórica no ensino superior, análises de Lima (2007) sobre o papel fundamental dos organismos internacionais no processo de construção e difusão da nova sociabilidade burguesa – que compreende o projeto de dominação do capital e que, necessariamente, engloba a reestruturação produtiva e reordenamento do Estado –, demonstram que, falar de *contrarreforma do ensino superior* realizadas em países periféricos como o Brasil implica trazer à tona as referidas recomendações do BM, da OMC e da UNESCO, os quais evidenciam a diferenciação do ensino ofertado para aqueles que podem custear frente àqueles que não podem. Melim (2017) também traz, em sua tese, elementos referentes às orientações dos organismos internacionais. Desse modo, explica que

[...] a receita era clara e se sustentava em quatro eixos, quais sejam: a diversificação dos tipos de instituição de ensino, de forma a não priorizar as características de uma instituição universitária, mas sim terciária ou pós-secundária; o incentivo à diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a redefinição da função do governo no ensino superior; e a

adoção de políticas destinadas a melhorar a qualidade e equidade do ensino superior. A política de educação superior no país ganhou assim uma racionalidade sustentada pelo crescimento do setor privado e pela privatização interna das instituições públicas (MELIM, 2017, p. 84-85).

Lima (2008) enfatiza, para além de outros aspectos contidos em suas análises, que a expansão do ensino superior de natureza privada, em especial da EAD, faz parte da compreensão acerca do perfil do alunado por parte dos organismos internacionais, de que corresponde a um tipo e/ou modalidade de ensino capaz de ser custeado pelos “[...] trabalhadores/as e filhos/as de trabalhadores/as da periferia do capitalismo. Assim, ‘as instituições não universitárias ajudam a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem’.” (BANCO MUNDIAL, 1994, *apud* LIMA, 2008, p. 21).

Em linhas gerais, reafirmamos o posicionamento de Mészáros (2008) de que o sistema do capital é irreformável e incorrigível. As “reformas” propostas pelo Estado que, de acordo com Marx e Engels (1998, p. 7) “[...] não é mais do que um comitê para administrar os negócios de toda a classe burguesa [...]”, se constituem como tentativas de mudanças inócuas, pois não alteram a raiz e essência do modo de produção que produz incessantemente a alienação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição acima, dois elementos marcantes revelam o caráter do ensino superior no país: 1) o ensino superior foi e ainda é pensado sob um viés elitista, na medida em que mantém-se a escolarização desigual. Para a classe trabalhadora e pauperizada fomenta-se um ensino desvinculado da universidade pública presencial, que é o *locus* privilegiado do tripé educacional de ensino, pesquisa e extensão, mesmo com todos os ataques de que tem sido alvo no país atualmente; 2) a política de educação está a serviço e responde aos interesses do grande capital, haja vista que, fazendo a análise da perspectiva do tipo de ensino ofertado em países da periferia do capitalismo, resta um ensino precário e sucateado, o qual tem o objetivo de favorecer a lucratividade dos grandes grupos educacionais, criando-se as condições da educação tornar-se um grande negócio. A lógica estruturante é transformar direitos conquistados pela classe trabalhadora em negócio. Sendo assim, a ampliação da oferta de ensino superior no âmbito privado responde ao processo de expansão dos nichos de acumulação capitalista. Destarte, o investimento público em IES privadas e EaD, nada mais expressa do que a diluição das barreiras entre o público e o privado. Também se expressa a mercantilização e privatização dos setores públicos, com vistas à manutenção do consenso e o desenvolvimento de uma consciência social passiva de que se está tendo acesso ao ensino superior, quando na realidade, acaba por ocorrer uma diferenciação nas formas deste acesso. Em outros termos, o que Lima (2007) denomina de *alívio da pobreza*. Estes ajustes, rebatem diretamente nas condições de vida da classe trabalhadora, pois reforçam a desigualdade social.

A esse respeito, a EAD demonstra grande eficiência, considerando que engendra ideias falaciosas de que os e as trabalhadoras estão tendo acesso igualitário ao âmbito do ensino superior. O investimento nesta modalidade de ensino, que integra as “reformas” educacionais, corresponde também a uma das estratégias da ordem do capital de não permitir a construção de uma subjetividade que cogite a transformação radical da

sociedade, uma vez que aparenta a inclusão das classes de trabalhadores ao ensino superior e alimenta a esperança da mobilidade social.

Consideramos que, para a transformação radicalmente necessária, faz-se necessário a construção de uma nova sociabilidade, que não utilize da exploração do homem e da mulher para satisfação de interesses particulares e corporativistas. Para além da supressão da propriedade privada, faz-se necessário a construção de um novo homem e uma nova mulher, e por certo, a educação superior que temos hoje – com ênfase na EaD –, possui a tendência de reforçar a manutenção da dominação intrínseca ao modo de produção capitalista.

No âmbito dos cursos de graduação em Serviço Social, a realidade da mercantilização do ensino e da expansão da EaD, todos de natureza privada, tem se caracterizado como ponto fundamental de debates e estudos, no sentido de defesa da política de educação como direito. A categoria profissional, por meio de suas entidades representativas expressas no Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, tem enfrentado de forma organizada e articulada os desafios que se impõem diante da precarização da formação e do trabalho profissionais. A construção comum de estratégias contidas no *Plano de Lutas contra a precarização do trabalho e da formação profissionais e contra a precarização do Ensino Superior* coloca o Serviço Social num outro patamar na consciência e na luta coletiva no conjunto da classe trabalhadora.

Sendo a política de educação superior em curso uma estratégica no processo de acumulação capitalista, aprofundar as pesquisas sobre este tema é também fazer a luta e resistência na defesa do projeto ético-político do Serviço Social, patrimônio dos/as assistentes sociais brasileiros/as.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. In: ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 23–46.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC.** Brasília (DF), 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2017. (atual. em fev. 2017).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 19 jun. 2017.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1SDHJsopa-YJ:www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena\\_Chauí\\_Universidade\\_Operacional.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1SDHJsopa-YJ:www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DAHMER, L. Mercantilização do ensino superior: educação à distância e serviço social. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Estado e educação: questões e impactos no serviço social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 8, n. 15, p. 35-52, jan./jun. 2008.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

IAMAMOTO, M. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016: notas estatísticas**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

KROTON EDUCACIONAL. **Histórico**. Belo Horizonte, c2018. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. **Conferência de Abertura: os desafios da política de educação frente ao ataque aos direitos e desdobramentos para o serviço social**. Niterói: Oficina Nacional da ABEPSS, 7 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Quemedelutaresiste/videos/vb.154680754627028/1587430051352084/?type=2&theater>>. Acesso em: nov. 2017. (transmissão ao vivo).

LIMA, K. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). FORTI, Valeria; GUERRA Yolanda (Coords.). **Serviço Social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LIMA, K. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social. In: ABEPSS. Estado e educação: questões e impactos no serviço social. **Temporalis**, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 8, n. 15, p. 17-34, jan./jun. 2008.



MARTELLO, Alexandre; MELLO, Luísa. CADE reprova compra da Estácio pela Kroton Educacional. **O Globo**, São Paulo, 28 jun. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELIM, Juliana. **Trabalho e formação profissionais em tempos de expansão dos cursos de graduação à distância em Serviço Social**. 2017. Tese (Doutorado em Serviço Social)– Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília (DF): Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, n. 3, p. 41-49, 2001.