



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER

REBECA SULAMITA BRASIL DE LIMA

A Universidade Pública em Tempos de COVID 19: Desafios Atuais com o Ensino Remoto Emergencial na UnB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social (SER) como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB).
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaína Lopes do Nascimento Duarte.

Brasília (DF)

2022

REBECA SULAMITA BRASIL DE LIMA

A Universidade Pública em Tempos de COVID 19: Desafios Atuais com o Ensino Remoto Emergencial na UnB

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janaína Lopes do Nascimento Duarte (Orientadora – SER/UnB)

Prof.^a Dr.^a Camila Potyara Pereira (SER/UnB)

Prof. Me. Raí Vieira Soares (UFT)

“Os que defendem a ciência, o pensamento crítico e a pesquisa criadora vivem de esperanças. Uma esperança tênue e irracional, mas que se alimenta de lutas incessantes e sem tréguas” (Florestan Fernandes).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter segurado em minhas mãos, limpado minhas lágrimas e ter me dado forças quando pensei em desistir. Dedico esse trabalho à ‘mainha’, Maria de Fátima, minha maior inspiração, a mulher mais forte do mundo. Se estou concluindo o ensino superior em uma das melhores universidades da América Latina, é porque ela acreditou em mim desde o início da minha jornada acadêmica, trabalhou por horas e horas para que eu pudesse me dedicar aos meus estudos e todo essa nossa trajetória permitiu que eu, aluna de escola pública e moradora de periferia, me tornasse a primeira pessoa da minha família a se formar na universidade pública. E ao meu paizinho, Mariano, obrigada por ter me deixado na parada de ônibus diariamente, independente do clima, horário ou cansaço, o senhor se dedicou durante todos esses anos para que eu pudesse realizar o meu sonho, o nosso sonho. E também, um imenso obrigada ao meu irmão, Emanuel, pelo carinho e pelo amor que ele tem por mim.

O trabalho de conclusão de curso é um desafio, um período de muita ansiedade e angústia, mas a cada vitória, a cada página escrita, a cada capítulo corrigido, o sentimento é de satisfação e gratidão ao ter percorrido mais um degrau da pesquisa. Essa jornada de lágrimas e sorrisos me fez acreditar que eu sou capaz de realizar meus sonhos (e de muito mais).

Durante a graduação tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis, que transformaram a minha vida, a minha forma de pensar e agir. Quero agradecer por cada amigo que me acolheu, os quais foram ombros para as minhas lágrimas, companhia para os lanchinhos, pelos trabalhos em conjunto, apresentações de seminários das disciplinas, pelos debates nas aulas e reuniões e pelas conversas divertidas, instigantes, malucas, engraçadas e aleatórias que tivemos.

Dito isso, agradeço especialmente:

A minha melhor amiga, Natasha, deusa da biologia, por ter sido minha companheira desde o ensino médio, eu te amo, você é a minha pessoa.

Ao meu namorado, João Gabriel, por ter sido um verdadeiro confidente durante essa exaustiva jornada, ter me escutado, orientado, lido meu trabalho e ter oferecido importantes contribuições, facilitando a realização desse trabalho tão importante, eu te amo.

Ao meu grupinho de Serviço Social, minhas meninas que estiveram comigo desde que éramos calourinhas: Ana Luísa, Ana Marise, Amanda, Lígia e Bruna, eu amo vocês.

Aos meus *besties* do RPG, Andreza, Manu, Carol, Igor e Phellipe, sem vocês eu não teria aguentado a pandemia, amo vocês.

Ao meu grupinho chamado “Resistência ao Bozo” (nome escolhido após a eleição de 2018), Steph, Amandinha, Ioana, Analu e Lorrana, pelo carinho, pelos surtos, pelas fofquinhas, amo vocês meninas.

Aos meus garotos da física, VIPS do Restaurante Universitário 4, Marcos, João e Gabriel Bonfim, pelas conversas pós-almoços no banheiro do CAFIS, sem a companhia de vocês a graduação não seria a mesma.

Aos meus calouros especiais, que se tornaram meus amigos e fizeram parte da minha graduação e estão para sempre em meu coraçãozinho: Graci, Thales e João Pedro e Bia.

As minhas garotas especiais, Manu e Bia, as quais conheci em 2022 depois da pandemia e fizeram toda a diferença durante esse semestre, desde compartilhar os churros da Odete na rodoviária aos estudos (e fofocas) no módulo 7 do subsolo da UnB. Amo vocês!!!!

Aos membros do grupo de pesquisa que participo desde 2020, os queridinhos de Florestan, em um período de caos e medo eles me deram amor, acolhimento, debates acalorados e rolês em cafezinhos. Foi essencial para a produção deste trabalho, vocês são incríveis.

À Janaína, por ter acreditado no meu potencial, me apoiado durante essa luta e por todo o amor compartilhado. À Camila, por ter me introduzido ao mundo da pesquisa científica na disciplina de Pesquisa Social e hoje ter aceitado participar da banca de defesa, vendo o concluir de mais um ciclo. Ao Raí, por ser um professor e amigo tão incrível, dedicado, divertido, amoroso e por ter aceitado participar da banca de defesa.

RESUMO

Esta monografia propõe contribuir com o estudo da universidade pública no período de pandemia, explicitando a condição emergencial em que foi imposto o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e, nesse sentido, o quanto é importante a defesa da modalidade presencial. Como objetivo geral buscou problematizar os desafios da universidade brasileira, especialmente em tempos de pandemia, considerando as particularidades da UnB. Como objetivos específicos: a) compreender sobre a universidade pública na atualidade, tendo como referência os fundamentos sobre o capitalismo dependente e suas influências para a questão educacional no Brasil; e b) problematizar o agravamento do desmonte da universidade pública, intensificado durante a pandemia e refletido nas dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial. Diante do levantamento e revisão bibliográfica do tema, foram selecionados os seguintes materiais: a) algumas revistas da área do Serviço Social, tais como “Temporalis” e “Serviço Social e Sociedade”; b) a Revista “Universidade e Sociedade” do ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); c) o Boletim do Covid, elaborado pelo Departamento de Serviço Social da UnB; e d) a Brochura elaborada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), intitulada “Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, publicada em 2021. Acerca dos resultados, foi possível compreender que o ERE gera prejuízos para a formação e permanência para os estudantes, promovendo evasão e aumentando as flexibilizações no orçamento público para as universidades, através dos cortes orçamentários. Concluiu-se ser necessária a revolução da lógica dependente educacional brasileira e a conscientização do papel estratégico da universidade brasileira, com base na produção de conhecimento e de ciência.

Palavras-Chave: Capitalismo Dependente no Brasil. Padrão Dependente de Educação Superior. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This monograph proposes to contribute with the study of the public university during the pandemic, explaining the emergency condition in which the emergency remote teaching was imposed, and in sight of this, how important is the protection of the presential mode. As the general goal, it seeks to question the challenges of Brazilian public universities, particularly during pandemic times, considering the particularities of UnB. As its specific goals we have: a) understand about the public university nowadays, having the basis of dependent capitalism and its influence in the education in Brazil as reference ; and b) inquire about the worsening of the dismantling of public universities, intensified during the pandemic shown in the difficulties in the emergency remote teaching. After survey and literature review in the subject, the following materials were chosen: a) some journals in social service area, like “Temporalis” and “Serviço Social e Sociedade”; b) the journal “Universidade e Sociedade” from ANDES (National Syndicate of the faculty form institutions of higher education, in English); c) the Bulletin of Covid, made by the Social Service department of UnB; and d) the booklet made by ABEPSS (Brazilian Association of Education and Research in Social Service, translated), named “Education in Social Service and the remote teaching” in English, published in 2021. About the results, it was possible to understand that the emergency remote teaching brings harm to the education and the staying of students, promoting greater evasion rates and increasing flexibility in public budget to universities through cuts in it. It concludes there exists a necessity of a revolution in the Brazilian educational dependent logic and the raise in awareness of the strategic role of the Brazilian university, supported in the production of knowledge and science.

Key-words: Dependent capitalism in Brazil. Dependent patterns of higher education. Remote emergency teaching. Pandemic. Universidade de Brasília.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições
CAFIS	Centro Acadêmico de Física da Universidade de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Casa do Estudante Universitário
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofins	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
MEC	Ministério da Educação Brasileiro
NEPPOS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGPS	Pesquisa em Política Social
PT	Partido dos Trabalhadores
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SUS	Sistema Único de Saúde
UnB	Universidade de Brasília

USP Universidade de São Paulo

USAID United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	12
1.1 A Dependência na Realidade Brasileira	12
1.2 Padrão Dependente de Educação Superior	15
2 UNIVERSIDADE PÚBLICA E CONTRARREFORMAS E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIA E DISPUTA DE PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO	18
2.1 Universidade brasileira	19
2.2 Projetos em Disputa para a Educação Superior	27
3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE QUALIDADE	30
3.1 A Pandemia do Covid-19 no Brasil	30
3.2 O ERE no Brasil	34
3.3 Desafios do ERE para a Formação de Qualidade - O exemplo da UnB	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso trata sobre os desafios atuais das universidades públicas brasileiras diante do contexto de pandemia do Covid- 19. Como objetivo geral buscou problematizar os desafios da universidade brasileira, especialmente em tempos de pandemia, considerando as particularidades da UnB. Como objetivos específicos: a) compreender sobre a universidade pública na atualidade, tendo como referência os fundamentos sobre o capitalismo dependente e suas influências para a questão educacional no Brasil; e b) problematizar o agravamento do desmonte da universidade pública, intensificado durante a pandemia, refletido nas dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial.

Participar do grupo de estudos da Linha de Pesquisa "Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente" (integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (Politiza – PPGPS/UnB) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (Neppos – CEAM/UnB), a partir do eixo de pesquisa sobre o Ensino Superior e Capitalismo Dependente) foi importante para a motivação da realização da pesquisa na área temática da educação, na qual as leituras da obra do sociólogo Florestan Fernandes nos inspirou a aprofundar os conhecimentos quanto à Universidade na sociedade brasileira, especialmente diante da pandemia de Covid-19.

Nesse ínterim, é possível dizer que pesquisar sobre a universidade pública durante a pandemia é importante, porque é necessário explicitar sobre a condição emergencial que o ensino remoto foi imposto para os estudantes universitários durante o período pandêmico, assim como é fundamental para a defesa da modalidade de ensino estratégica para o ensino superior: totalmente presencial. Além disso, é relevante porque também é preciso dar visibilidade às potencialidades da universidade tanto para o avanço da produção e socialização do conhecimento, como para a sua devolutiva para sociedade de tudo aquilo que é investido no ensino superior através das contribuições sociais.

O método de pesquisa utilizado foi o materialismo histórico dialético¹, que tem como perspectiva de análise a “[...] totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa” (LUKÁCS apud NETTO, 2011, p. 14). Nesse sentido, para entender e realizar este estudo foi

¹ O MHD também têm como categorias fundamentais a historicidade (análise dos fenômenos a partir dos processos históricos reais) e a contradição (a realidade contraditória, em movimento de negação e síntese da negação) (NETTO, 2011).

necessário desenvolver a pesquisa a partir da perspectiva da totalidade dos fenômenos, que estão relacionados com os desafios históricos que as universidades enfrentam, especialmente na atualidade da pandemia da Covid-19. Para estudar a estrutura e a dinâmica da universidade no Brasil através do método materialista, o objeto de estudo foi transposto para a mente do investigador, por meio do processo de abstração. Assim, buscou-se, através das sucessivas aproximações, o esforço da reprodução ideal do movimento do objeto de estudo, para, enfim, ir além de sua aparência superficial e capturar a essência do mesmo (NETTO, 2011).

Diante do exposto, a pesquisa buscou conhecer as universidades públicas brasileiras e seus desafios no período de 2019 até os dias atuais, especialmente com a instalação do ensino remoto emergencial na realidade brasileira. O principal procedimento metodológico utilizado para a realização deste estudo foi o levantamento de literatura que permitiu ampla revisão bibliográfica sobre o tema proposto. Desta forma, foram analisados os seguintes materiais: a) algumas revistas da área do Serviço Social, tais como *Temporalis* e *Serviço Social e Sociedade*; b) a *Revista Universidade e Sociedade* do ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior); c) o *Boletim do Covid*, elaborado pelo Departamento de Serviço Social da UnB; e d) a Brochura elaborada pela ABEPSS, intitulada “Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, publicada em 2021. É importante ressaltar que foram escolhidos tais materiais para realização da pesquisa por serem da área de conhecimento do Serviço Social e por terem diversas publicações sobre o período da pandemia, falando sobre os desafios e consequências do ensino remoto.

É fundamental também destacar que foram utilizados autores de referência, como Florestan Fernandes e seus interlocutores (LIMA, 2019; DUARTE, 2021), a fim de discutir fundamentos sobre a realidade do capitalismo no Brasil, considerando o debate do capitalismo dependente como estruturante para as reflexões sobre a educação superior brasileira.

Desse modo, o levantamento bibliográfico foi realizado a partir da busca de palavras-chave sobre o tema principal do trabalho, “as universidades e a pandemia de covid-19”. Segundo Galvão (2011), a busca de bibliografias é um meio de se aproximar da produção de conhecimento coletivo, apreendendo o conteúdo de pesquisas anteriores e acrescentando novas ideias, procurando como fonte de dados publicações de outros pesquisadores.

No processo de acúmulo de conhecimento existem procedimentos metodológicos que auxiliam o processo. As etapas estão divididas em: a) localizar os documentos levantados; b) realizar anotações das citações e informações bibliográficas em formas de fichamentos; c)

organizar os fichamentos; e d) criar um sumário provisório, para assim dar início a escrita/sistematização do trabalho final a partir das anotações previamente elaboradas (MACEDO, 1994).

Assim, o resultado deste trabalho está disposto a partir da sua sistematização composta por três capítulos. O capítulo 1 (Capitalismo Dependente no Brasil e a Educação Superior) realiza a discussão sobre o debate do capitalismo dependente, apresentando as características estruturais e dinâmicas da formação social brasileira e da dependência. Da mesma forma, foi apresentado o padrão dependente da educação e o papel das contrarreformas educacionais para manutenção do “*status quo*”.

No capítulo 2 (Universidade Pública e contrarreformas na Educação Superior: trajetória e disputa de projetos para a educação) foi apresentada a origem das universidades no Brasil, como se construiu o padrão brasileiro de escola superior e o processo de reestruturação produtiva e de que forma isso afetou a educação superior, assim como os processos de ingresso e permanência da classe trabalhadora nos institutos federais.

No capítulo 3 (Ensino Remoto Emergencial na Universidade Pública: desafios para formação de qualidade) foram discutidos os desafios em relação ao ensino superior com a implementação do ERE e implicações para a formação profissional de qualidade, durante o período da pandemia do Covid-19.

1 CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo serão discutidos apontamentos sobre capitalismo dependente e outros autores que seguem a perspectiva de Florestan Fernandes, abordando suas características estruturais e dinâmicas. É a partir da concepção de “autonomia e heteronomia” que é possível compreender a formação social brasileira e a forma de inserção dos países dependentes no sistema de produção capitalista. Ademais, para tratar da educação brasileira, é necessário explicitar o padrão dependente da educação superior, assim como as contrarreformas educacionais que surgem e se mantêm para reprodução da ordem social, da manutenção da riqueza e do sistema de produção capitalista.

1.1 A Dependência na Realidade Brasileira

O modo de produção capitalista foi absorvido ao nível mundial pelas sociedades burguesas, definido de forma estrutural e dinâmica. Uma característica importante da

expansão desse sistema, é o tipo dependente de capitalismo. Essa é uma forma de desenvolvimento que surgiu na fase monopolista do capital, em que os países hegemônicos possuíam o controle da produção do excedente econômico e dos processos sociais, submetendo os países periféricos a serem “[...] construídos para serem operados como satélites, organizam-se e evoluem segundo as regras e as possibilidades do capitalismo dependente” (CARDOSO, 2005, p. 32).

O sociólogo que estudou e aprofundou-se no conhecimento acerca da teoria do desenvolvimento capitalista, Florestan Fernandes, definiu o termo heteronomia e autonomia.

[...] Uma concepção em que a diferenciação em questão seja designada por meio de expressões basicamente espaciais e seja decorrente da propagação desigual da técnica, mas uma concepção ancorada na capacidade ou não de decisão, direção e gestão do processo de produção e de reprodução do capital. Por meio do seu conceito de capitalismo dependente, Florestan atribui um conteúdo específico à heteronomia ou dependência capitalista (CARDOSO, 2005, p.15).

Após o fim do período colonial e a instituição do Estado-nação, as colônias portuguesas se viram livres do sistema colonial de exportação obrigatória das matérias-primas e de total dependência e submissão a Portugal e a Espanha, todavia não se esvaziaram suas heranças coloniais, porque estas, de fato não foram suprimidas. Nesse sentido, Fernandes (1975, p. 62) explica que houve a “persistência de estruturas socioeconômicas herdadas do passado com a formação de estruturas socioeconômicas novas”.

De acordo a obra de Fernandes (2008; 1975) a escravidão, o patrimonialismo, o racismo, o patriarcado e o conservadorismo fazem parte da formação social brasileira, e da permanente condição colonial no Brasil. Essa “condição colonial permanente”, segundo Fernandes (2008), se transforma ao longo da história, se alterando, se associando ao imperialismo e mais recente, à fase monopolista do capital. Dessa forma, os países dependentes mantêm sua forma estrutural heteronômica em relação às potências hegemônicas externas.

Outra característica importante para compreensão do capitalismo dependente conforme Fernandes (1975), é a dupla dominação que existe na América Latina: interna das frações burguesas locais e externa das burguesias hegemônicas dos países autônomos, constituindo-se uma dominação conjunta, que necessita da existência de ambos para acontecer. Tal dupla dominação, nos termos de Fernandes (2008; 1975), acarreta uma superexploração e sobre apropriação do trabalho da classe trabalhadora por parte da

burguesia em associação local e hegemônica, a fim de garantir os privilégios das classes locais e prover o lucro excedente para as classes dominantes externas. Segundo Fernandes:

O padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo, a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento. [...] Nas condições em que é praticada nos países da América Latina, a sobre apropriação repartida do excedente econômico não deixa outra saída. De um lado, independentemente de sua posição e orientação no espaço econômico, os agentes econômicos (externos e internos) vêm compelidos a dar a mais completa prioridade ao privilegiamento direto dos seus móveis lucrativos (relegando, deliberadamente, ou não, o que poderia ser essencial para a "ampliação e automatização do sistema de produção") (FERNANDES, 1975, p.56-57).

A expansão da tecnologia nesse modelo de produção é vital para sua continuidade e legitimação, nesse ínterim, a burguesia dependente incorpora a tecnologia vinda dos países dominantes, mas sem autonomia para desenvolver e produzir seu próprio avanço tecnológico. Ao mesmo tempo, os países dependentes continuam em uma economia agroexportadora, a partir da manutenção de características arcaicas, mas somadas com a tecnologia moderna, conforme análise de Fernandes (1975, p. 61) que explica que o capitalismo dependente “[...] une o arcaico ao moderno e suscita seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico”.

Fernandes (1976) nos ensina que a forma de controle da burguesia pelo Estado na América Latina se chama autocracia burguesa, que no Brasil se reorganizou durante o golpe civil-militar de 1964. Na verdade, este contexto é caracterizado pelo sociólogo Fernandes (1976) como contrarrevolução burguesa, cujo objetivo era manter o *status quo* e a acumulação de capital, a partir da tecnologia moderna e importada, aliada aos elementos arcaicos e históricos de dependência, ao mesmo tempo, conciliando tal cenário com o aumento da pobreza, a negação total dos direitos políticos e sociais e a repressão, bem como o silenciamento e a violência. Esse cenário é explicitado por Fernandes da seguinte forma:

A burguesia ganhava, assim, as condições mais vantajosas possíveis (em vista da situação interna): 1) para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2) para reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma “revolução democrático-burguesa”); 3) para transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político (FERNANDES, 1976, p.217).

Nesse contexto de uma democracia restrita, a revolução burguesa nos padrões “clássicos” não foi realizada na América Latina, pois a classe dominante “foi incapaz de

romper com a condição colonial permanente forjada desde o Brasil colônia”, como afirmam Lima e Soares (2020) a partir da obra florestaniana.

Nesse sistema autocrático os direitos sociais são negados, a burguesia local tende a manter seus privilégios e dessa forma, garantir os interesses externos de forma articulada, conforme explicita Fernandes (1980, p. 77):

A sociedade de classes engendrada pelo capitalismo na periferia é incompatível com a universalidade dos direitos humanos: ela desemboca em uma democracia restrita e em um Estado autocrático-burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente (FERNANDES, 1980, p.77)

Além disso, o padrão dependente capitalista é reproduzido também na educação superior, “porque os elementos estruturantes do processo também impulsionam um padrão dependente educacional, já que as estruturas educacionais são expressões da sociedade de classes que se inserem” (DUARTE, 2021, p. 28).

1.2 Padrão dependente de educação superior

Para manter a dupla dominação das burguesias dos países de capitalismo dependente, a classe dominante interna mantém a limitação na produção de ciência e conhecimento autônomo, escolhendo importar as modernas tecnologias, a pesquisa e o conhecimento externo, mantendo a dominação selvagem e arcaica. Segundo Fernandes:

A nossa “burguesia nacional” ignora que a nacionalização do ensino e da pesquisa representa para o seu próprio “poder coletivo” e para o que esse poder deveria significar como meio de autodefesa de uma posição competitiva nacional. No fundo, aqui reaparece, por trás da alienação, uma forma típica de entreguismo e de submissão passiva aos controles educacionais externos. O que se faz é predispor o País para aceitar os requisitos educacionais e culturais da civilização industrial a partir de uma situação dependente crônica, aparentemente desejável aos olhos dos círculos empresariais e conservadores (FERNANDES, 2020, p.214-215).

Reformas educacionais básicas para o sistema capitalista não são realizadas no capitalismo dependente, sendo a expansão da educação superior no Brasil motivada por interesses privatistas, visando a lucratividade. Existem fatores estruturais e dinâmicos na história da educação brasileira, onde podemos dizer que, a partir de análises de Duarte (2021), que o fator dependente é estrutural e como essa dependência se manifestará ao longo dos anos é considerado dinâmico. A mesma autora explicita os fatores a partir de:

[...] Alguns eixos contemporâneos: a) a ampliação da privatização da educação superior, a partir da expansão das instituições privadas e da privatização interna das universidades públicas (a lógica das parcerias público e privado); b) o processo de

desmonte do setor público educacional, sem investimentos consistentes há décadas, comprometendo sua autonomia, sua capacidade de produção de conhecimento e formação qualificadas (DUARTE, 2021, p. 30).

Conforme Duarte (2021), os ciclos expansivos da educação superior no Brasil estão relacionados com a capacidade organizativa da classe trabalhadora e também com a forma que está estruturada a autocracia burguesa e as frações burguesas. Conforme se discute no seguinte trecho:

A forma como ocorrem esses ciclos expansivos também vai depender das disputas das classes fundamentais e suas frações, ou seja, a) do potencial criativo e de resistência das frações da classe trabalhadora e sua capacidade de mobilizar as massas, ainda que com limites e dificuldades históricas e; e b) da composição e organização da autocracia burguesa na condução local (vantajosa) da dominação no capitalismo dependente [...] (DUARTE, 2021, p. 30).

Durante a ditadura empresarial-militar, segundo Fernandes (2020), houve aliança e acordo com organismos internacionais, dentre esses, o MEC-USAID², visando fundamentar o viés privatista da educação superior. A reforma universitária ocorrida em 1968 também é importante para compreensão do formato do ensino superior da época, e se constituiu com a apropriação da luta dos estudantes e professores por transformações amplas na educação superior brasileira, sendo realizada a partir dos interesses burgueses daquele contexto e que traz repercussões para a atualidade. O governo militar de Castelo Branco e aliados definiu que o ensino superior deveria: 1) ser racionalizado; 2) incentivar a expansão da rede privada, utilizando-se dinheiro público ; 3) além disso, contraditoriamente, implementar a pós-graduação, fazendo com que os estudantes tivessem acesso à maior conhecimento, ainda que de forma desigual (FERNANDES, 2020).

É possível analisar, a partir dos dados da época, que houve um aumento das instituições privadas em detrimento das instituições públicas nesse “1º ciclo expansivo da educação superior” (DUARTE,2021), uma vez que Marini e Speller apresentam dados sobre os efeitos desta reforma de 1968 no ensino superior:

[...] A) entre 1964 e 1973, as instituições privadas de ensino superior passaram de 38% do total para 61%; b) em 1976 cerca de 74% das escolas que eram privadas e somente 26% eram públicas; c) 80% dos estudantes desse nível pertenciam às classes alta e média, os outros 20% correspondiam majoritariamente à burguesia pobre; d) na pós graduação, em 1971, havia pouco menos de 8 mil estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, o que correspondia a 1,4 das matrículas na graduação (MARINI; SPELLER apud. DUARTE, 2021, p.32).

² Tem como significado os acordos e convênios realizados na década de 1960 entre o Ministério da Educação Brasileiro e a empresa estadunidense *United States Agency for International Development* (USAID).

Durante o processo de redemocratização e a promulgação da constituinte, os movimentos sociais alcançaram diversas conquistas diante da correlação de forças do contexto histórico social, como a criação do Art. 207º na Constituição Federal de 1988, a respeito da autonomia didático-científica³ e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

De acordo com análises de Duarte (2021), ao mesmo tempo que o artigo 208º coloca o Estado como provedor da educação básica e atribui ao ensino superior à responsabilidade individual, o artigo 213º favorece ainda mais o ensino privado, deixando livre às grandes empresas e autorizando a destinação do fundo público para as iniciativas privadas.

Ademais, o período de implementação do neoliberalismo em solo brasileiro iniciou-se com o governo Collor e intensificou-se com o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir do período de reestruturação produtiva, diante da crise do capital, e se materializou na contrarreforma de Estado de 1995 e da mesma forma, nos direcionamentos da implementação da política de educação com viés privatista, consolidando a dominação imperialista (DUARTE, 2020).

Assim, Duarte (2021) analisa como os eixos da contrarreforma explicitam o “2º ciclo de expansão do ensino superior no Brasil”, especialmente a partir da lógica da “universidade flexibilizada”, visando alcançar maior produtividade, utilizando de parcerias com as empresas privadas e o incentivo ao ensino à distância (EAD).

A política de educação, nesse contexto, tem o firme propósito de contribuir com o aumento da produtividade e dar suporte ao capital monopolista, e isto a baixo custo, reduzindo-se a treinamento ou adestramento aligeirado para um mercado de trabalho instável e flexível, sendo o EAD um típico exemplo desta dinâmica: política educacional pobre para pobre (DUARTE apud DUARTE, 2021, p. 34).

Durante o período de 2003 a 2016 o Partido dos Trabalhadores (PT) governou o país, na representação de Luís Inácio Lula da Silva a Dilma Rousseff, em que houve uma certa ampliação e reconhecimento de alguns direitos sociais, mas de forma mínima e aliada com os interesses da burguesia local e hegemônica (LIMA, 2019). O processo contrarrevolucionário (nos termos da contrarrevolução burguesa de Fernandes) do desenvolvimento e da educação não se esgotaram e permaneceram ampliando seu caráter dependente.

Segundo Duarte (2021, p.34) “[...] ajuste fiscal permanente e expansão da privatização se constituem como eixos centrais do processo de manutenção dos padrões dependentes tanto

³ A gestão de Bolsonaro realizou intervenções em 25 instituições públicas, nomeando reitores conservadores, reacionários e aliados do governo que não haviam sido escolhidos pela consulta pública acadêmica, dessa forma contrariando o princípio de autonomia didático-científica das universidades (EBLIN, 2021).

de desenvolvimento, quanto educacional para o período de 2003-2016”. É possível perceber a materialização dessa realidade com os dados identificados por Lima (apud LIMA 2019, p. 17):

Em 2006, final do primeiro governo Lula da Silva, 40% do Orçamento Geral da União foi gasto com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, enquanto 1,96% foi alocado para a educação. Em 2010, final do segundo governo Lula Da Silva, 44% do Orçamento Geral da União foram gastos com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,89% foram direcionados para o financiamento da educação. Em 2011, primeiro ano do governo Dilma Rousseff, 45,05% do OGU foram alocados para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,99% para a educação.

Outros destaques desse “3º ciclo de expansão da educação superior” são a criação do Programa Universidade para todos (Prouni) em 2005, por meio da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL,2005) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 2001 (Lei 10.260/2001) (DUARTE, 2021)⁴. Portanto, o Estado através da ideologia neoliberal continua seguindo os direcionamentos dos organismos internacionais (representante da burguesia hegemônica, ou seja, da dominação burguesa) e não incentiva a produção de conhecimento inovador, científico, transformador e crítico.

A educação é uma mercadoria para o capital, com potencialidade de lucro e um fator gerador de excedente para os setores da burguesia interna e externa. Seguindo Lima (2019) é possível compreender de forma aprofundada que existe uma disputa entre projetos para educação: o da classe dominante e da classe dominada. Tal disputa de projetos será aprofundada no parágrafo seguinte.

2 UNIVERSIDADE PÚBLICA E CONTRARREFORMAS E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRAJETÓRIA E DISPUTA DE PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em dois tópicos: Universidade brasileira e Projetos em disputa para educação superior. No primeiro tópico foi discutido a origem do ensino superior e o processo de transplantação das escolas europeias para o Brasil e, nesse sentido, o papel

⁴ Cabe dizer, conforme Duarte (2021), que o objetivo destes programas é ampliar o acesso dos estudantes nas universidades públicas, mas a forma de fazer isso, através das empresas privadas, por meio de isenções tributárias (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição para o PIS/PASEP, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ) é questionável, uma vez que reduz o investimento nas universidades públicas, feitas para os estudantes e trabalhadores acessarem uma educação de qualidade e pública.

que a universidade deveria ter exercido durante sua criação. A partir disso, a construção do padrão brasileiro de escola superior foi apresentada.

Também se buscou compreender o processo de reestruturação produtiva de 1990, seu impacto para o ensino superior brasileiro conseguinte, a autocracia burguesa e suas formas de interferir no orçamento estatal para educação superior. Por fim, o acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora brasileira e os desafios da permanência dos mesmos. No segundo tópico foi necessária uma análise sobre a disputa de projetos antagônicos na educação superior e identificar os períodos históricos importantes para definição de elementos estruturais do ensino superior.

2.1 Universidade brasileira

A origem do ensino superior brasileiro, segundo Fernandes (2020), se deu a partir da importação dos modelos europeus, onde foram organizadas “escolas superiores” que tinham como objetivo formar profissionais liberais membros da elite brasileira, de forma arcaica e sem atender às necessidades educacionais do país. Todavia, mesmo transplantando o ensino superior europeu, o Brasil “[...] não oferecia às instituições absorvidas socialmente um patamar histórico-cultural equivalente ao da sociedade metropolitana” (FERNANDES, 2020, p. 159).

Nesse ínterim, a sociedade necessitava de um ensino superior público em que os diferentes cursos de graduação tivessem como objetivo final não apenas a profissionalização, mas também a produção de pesquisa e de conhecimento inovador e qualificado. O país não poderia ser produtor de ciência nacional com a classe trabalhadora sendo restrito o acesso às universidades, as quais são a porta de entrada para as grandes transformações sociais, ou seja, para a construção de um processo de autonomia do país. A universidade deve ser o lugar em que as ideias criativas precisavam ser fomentadas e não adestradas, ou amordaçadas em um ensino “universitário de espírito retrógrado, apenas parcial e superficialmente renovado, com fortes e insanáveis tendências ao verbalismo e dogmatismo” (FERNANDES, 2020, p. 160).

Assim, essas características citadas sobre as escolas superiores no Brasil foram definindo um “padrão brasileiro de escola superior”, conforme analisa Fernandes (2020, p. 161), isto é, promovendo um ensino com limitações estruturais e dependente dos conhecimentos dos países hegemônicos (FERNANDES, 2020). Cabe dizer que esse padrão não foi extinto com a “universidade conglomerada”, assim chamada por Fernandes (2020, p. 161) quando se juntou diversos cursos superiores em uma “universidade”, que não conseguiu

realizar uma mudança qualitativa do ensino superior que alterasse de fato os problemas estruturais da dependência e da sua construção a partir do arcaico.

É possível alcançar uma relativa autonomia por meio da educação, mas essa não foi a escolha da burguesia local (FERNANDES, 2020). É preciso alterar a lógica da universidade brasileira e a proposta seria a constituição da "universidade multifuncional" nos termos de Fernandes, que expõe a negação da dependência cultural, na busca da sua transformação estrutural, em que também as áreas do conhecimento fossem articuladas e não fragmentadas, a partir de uma perspectiva para além da formação de mão-de-obra especializada (FERNANDES, 2020). Fernandes explica:

[...] A concepção multifuncional da universidade, surge, a um tempo, como símbolo de maturidade intelectual nos marcos da civilização vigente, como resposta à democratização das oportunidades educacionais e das formas de saber, e como condição e efeito de complexos processos nacionais de *autonomização cultural*. Ela representa, um bem a conquista de um novo patamar, pelo qual as nações emergentes se projetam (ou tentam projetar-se) na luta pelas condições institucionais de produção do saber científico e tecnológico (FERNANDES, 2020, p.361).

A UnB é um exemplo de universidade que Darcy Ribeiro idealizou com a perspectiva de integrar diferentes áreas, para que os seus estudantes tivessem acesso às matérias de outras disciplinas de forma articulada e que pudessem produzir conhecimento nos grupos de estudo e pesquisa, considerando também a garantia do tripé mais fundamental da educação superior: o direcionamento da universidade para a pesquisa, o ensino e a extensão.

Contraditoriamente, enquanto houve avanços nas universidades públicas brasileiras também houve retrocessos em que essas, dentro da realidade neoliberal, são regidas por uma lógica produtivista (LEHER, 2020).

Para compreender a lógica produtivista, é necessário assimilar o processo de reestruturação produtiva. Isto é, momento em que o capital entra em uma crise cíclica e propõe como solução a flexibilização do trabalho, a privatização dos órgãos públicos, a diminuição da intervenção do Estado nas políticas sociais, a negação de direitos sociais conquistados, ampliando, na periferia, a dependência social, econômica, financeira e cultural (DUARTE, 2020).

Segundo Duarte (2018), a partir do projeto neoliberal a reestruturação produtiva dos anos de 1990 deu início ao processo de sucateamento do ensino superior brasileiro, em que se intensificou a concepção de educação como mercadoria lucrativa, fazendo com que as pesquisas fossem bem mais guiadas pela lógica produtivista: “a supervalorização da publicação em periódicos, segundo os critérios de qualificação” (ABEPSS, 2009, p. 5).

Órgãos públicos de incentivo à pesquisa, como a CAPES e o CNPq, tornam-se meios de pressionar os membros da pós-graduação à publicação de artigos em um curto de tempo, sem preocupação com a qualidade e o tempo necessário, de fato, para o desenvolvimento das pesquisas. Neste sentido, uma preocupação importante se revela no seguinte trecho:

A princípio o produtivismo acadêmico pode confundir o/a docente, já que possibilita o melhoramento de seus currículos, com desdobramento para vantagens como a aprovação de projetos financiados, bolsa produtividade, garantia de trabalho, melhores condições de produção, etc. No entanto, tais questões poderiam ser plenamente sobrepostas ao mundo empresarial, pautadas pela competitividade e pelo individualismo (DUARTE, 2018, p. 130).⁵

Em uma sociedade autocrática burguesa, o orçamento público do Estado se expressa a partir de uma correlação de forças, de um lado tensionado pela pressão da classe trabalhadora, por outro controlado e regido pelos dirigentes do capital, ocupando o Estado. Nesse sentido, o acesso dos trabalhadores às instituições públicas de ensino não foi objetivo prioritário das dominantes, mas sim, a manutenção dos seus próprios privilégios (FERNANDES, 2020). Na seguinte citação Florestan explicita as formas da burguesia interferir no orçamento Estatal para educação superior:

Daí decorre um farisaísmo típico das elites culturais, que se manifesta em três direções distintas, por vezes de maneira concomitante. Primeiro, através da contenção do aumento de vagas e da criação de novas unidades escolares. Segundo, por meio da resistência a inovações, que poderiam redundar na melhor utilização (quantitativa e qualitativa) dos recursos educacionais mobilizáveis institucionalmente. Terceiro, na disposição latente de incluir a educação escolarizada na área mais frágil dos “cortes orçamentários” e da compreensão dos “gastos públicos” (FERNANDES, 2020, p. 92).

E para o funcionamento das universidades públicas, é necessário considerar o orçamento público para a execução dos serviços. Um dos pontos importantes para se pensar em uma universidade produtora de ciência autônoma é o financiamento das bolsas de pesquisa, tais como bolsas para pós-graduação e para iniciação científica, bem como a garantia de uma infraestrutura adequada para a prestação de serviços à comunidade universitária, como restaurante universitário, bibliotecas, espaços de convivência coletiva, etc.

Nesse sentido, o atual cenário orçamentário da universidade pública é de corte de verbas, repasse de valores abaixo da inflação atual, mesmo diante da intensificação da

⁵ A partir de Duarte (2018), é relevante destacar que não somos contra as publicações, pelo contrário, pois elas são importantes estratégias de socialização de estudos e pesquisas no meio acadêmico. A questão que exige análise crítica é o fato da exigência meramente quantitativa de produções e publicações, fortemente estimulada pelas agências de financiamento público no Brasil.

desigualdade social em virtude da pandemia de Covid-19 e o encarecimento dos produtos alimentícios e do combustível.

Desde 2019, a inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), calculada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ultrapassa os 20%. Considerando esse índice e o orçamento de 2019, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) aponta que o montante reservado às universidades deveria ser de pelo menos R\$ 7,2 bilhões para que mantivesse sua capacidade de compra. Atualmente, ele é 25% menor que isso (KONCHINSKI, 2022).

Além do valor destinado não ser suficiente, os cortes durante o governo Bolsonaro (2018-2022) ameaçam a continuidade dos cursos, os contratos dos trabalhadores terceirizados, o pagamento das bolsas de pesquisa de assistência estudantil, etc. Neste sentido, Jair Bolsonaro sancionou “[...] um orçamento para universidade federal 12% menor do que aquele reservado às instituições no primeiro ano do seu governo” (KONCHINSKI, 2022). O valor recebido pelas universidades para manutenção das atividades em 2022 (R\$ 5,33 bilhões) é 32% menor que o valor recebido em 2015 (R\$ 7,86 bilhões) (KONCHINSKI, 2022).

As forças conservadoras também tiveram vitórias na Carta Magna, como o Art. 209º que permitiu à iniciativa privada a oferta da rede privada de ensino e o Art. 213º, onde possibilita a destinação do fundo público para educação superior privada (DUARTE, 2020). Outro fator constitucional de impacto para as universidades públicas é que, se garante o direito à educação, mas não se explica como será garantido o direito à educação superior para toda a sociedade brasileira, além de ser compartilhada a responsabilidade com a família e com a sociedade (BRASIL, 1988). Segundo a Carta Magna a educação superior é garantida diante da capacidade individual e não como um direito universal, como podemos evidenciar no seguinte artigo:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

O acesso ao ensino superior brasileiro para as minorias sociais sempre foi restrito e desafiador, e mesmo com o passar dos anos e com a ampliação das universidades públicas, os números de estudantes negros, pobres e indígenas ingressantes no ensino superior era mínimo. Os anuários estatísticos da Universidade Brasília de 2011 (período anterior à implementação

das cotas sociais na UnB) trabalharam os dados referentes ao segundo semestre de 2010 e não divide e disponibiliza os dados referentes à raça/cor/etnia. No ano de 2015 se disponibilizou os dados anuais acerca do ingresso dos estudantes cotistas na UnB do ano de 2014, especificamente do 2º semestre, nesse sentido, no terceiro ano após a Lei de Cotas de 2012, 31,4% dos estudantes se declararam pardos, 10,2% pretos, (41,6% total de estudantes negros) 0,7% indígenas, 43,4% brancos, 2,8% amarelos, 10,7% não quis declarar cor/raça e 0,8% não dispõe da informação (UNB, 2015).

Tendo em vista os dados apresentados, conclui-se que o acesso às universidades públicas é desigual, sendo o número de estudantes não-brancos menor que sua parcela representativa na população, que tem 54% de negros (Jornal da USP, 2020). Os dados atuais demonstram que as ações afirmativas tiveram impacto na composição da UnB, sendo 37,9% pardos, 9,4% pretos e 37,7% brancos (UNB, 2021).

A desigualdade do acesso se dá pela estrutural desigualdade social no capitalismo dependente, em que a classe burguesa é detentora da riqueza e dos privilégios sociais, enquanto a classe trabalhadora é altamente expropriada da riqueza socialmente produzida, a fim de alimentar a dominação burguesa local e internacional em associação (FERNANDES, 1976). A reprodução do sistema capitalista se manifesta e expressa na educação e na cultura, que de maneira contraditória, é a forma de manutenção do sistema de produção e, ao mesmo tempo, um meio que pode ser estratégico para conscientização da população sobre a realidade vivida. É uma realidade onde ter acesso à educação, os quais são um direito que sempre deveria ter sido garantido pelo Estado, foi historicamente constituído como um privilégio da classe dominante, diante do “[...] uso e o abuso egoístico dos recursos destinados à educação escolarizada por parte das classes dominantes e de suas elites culturais” (FERNANDES, 2020, p. 91).

Nesse ínterim, a desigualdade racial e étnica entre brancos e negros/indígenas “foi construída ao longo do desenvolvimento do modo de produção escravista e molda o nosso presente” (FERNANDES, 1989, p. 10-11). Após a abolição da escravidão em 1888, a mão de obra do trabalhador negro não foi incorporada na indústria nascente, mas sim, o trabalhador imigrante europeu (FERNANDES, 1989). Florestan (1989) explica que essa forma de transição para o trabalho livre mostrou que não foi um meio de libertar de fato os negros. Na verdade, eles foram colocados em uma disputa desigual, sendo uma escolha dos empregadores conceder o trabalho para os imigrantes e não para a população negra, que:

[...] Se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída. E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do homem negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças. A armadilha faz a cabeça do negro, que se desorienta e com frequência acaba capitulando, como se fosse responsável pelos “seus fracassos” (FERNANDES, 1989, p. 16).

Para ocultar a desigual realidade racial foi criado o mito da democracia racial que, na verdade significou (e significa): “um meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante de obrigações e responsabilidades inarredáveis” (FERNANDES, 1989, p. 7). O período pós-abolição, no imaginário das elites brasileiras, eliminou todas as discriminações raciais e suas consequências econômicas, culturais, políticas e sociais. Segundo Fernandes (1989), o processo de questionamento e luta do Movimento Negro na década de 1930 iniciou a crítica desse mito, inclusive a partir da imprensa negra, com o intuito de ser crítica a ordem hegemônica vigente, para transformá-la.

Guiados pelo mito da democracia racial e pela falácia da harmonia entre as raças, através da miscigenação, a ideologia dominante prega aos estudantes não-brancos que acessar o ensino superior é uma questão de mérito, de forma que se o estudante for dedicado aos estudos, alcançará a vaga no ensino superior, como se a realidade social não tivesse seus determinantes de desigualdades extremas e como se as oportunidades entre as raças e etnias fossem as mesmas.

As cotas sociais, ações afirmativas executadas pelo Estado como política pública de educação, institucionalizaram-se após longa e permanente luta do Movimento Negro e Indígena pelos seus respectivos direitos sociais e humanos, sendo um deles o acesso às instituições de ensino públicas. As ações afirmativas são: “Leis ou intervenções políticas que compreendem ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos” (SISS, 2003, p. 111).

À luz das desigualdades estruturais e dinâmicas entre as raças e etnias, as cotas surgem como forma de reduzir a disparidade racial no Brasil, especialmente para aqueles sendo negados todos os direitos. A perspectiva é que através da educação superior as minorias acessem possibilidades históricas de transformações sociais. A reserva de vagas pressupõe a desigualdade de oportunidades do acesso e é uma tentativa de romper com a barreira dos privilégios históricos da educação reservada para classe dominante. Todavia, a implementação das cotas raciais não eliminou (e nem podia) os privilégios sociais, econômicos, políticos e educacionais das elites brasileiras. Como sintetizou Fernandes, é uma relação contraditória:

A intervenção estatal não tem conseguido impedir que a desigualdade econômica social e política perpetue privilégios educacionais e formas de participação da cultura antidemocráticas, mesmo em sociedades capitalistas avançadas. No entanto, ela concorre para atenuar as proporções do fenômeno e para fazer da democratização do ensino e da cultura um processo social progressivo irreversível (FERNANDES, 2020, p.217-218).

Segundo Soares (2009, p. 7-8) “[...] o número de estudantes que se formam é muito inferior ao número de estudantes que adentram a universidade”, isso significa que é desafiador para o estudante membro da classe trabalhadora ingressar nas universidades públicas brasileiras, e ao ingressar, existe outro impedimento para sua formação acadêmica e profissional: a sua permanência e conclusão do curso. As cotas sociais e raciais foram importantes para alterar a composição do ensino superior, por exemplo, na UnB, pois “[...] em 2022, metade dos alunos se identificam como negros, pardos ou indígenas” (G1, 2022). Todavia, as ações afirmativas precisam estar alinhadas com as diversas condições necessárias para manutenção desses estudantes, como um dos eixos importantes, a assistência estudantil. Nesse sentido, a permanência:

Como política afirmativa na universidade pública [...] além das questões de moradia, alimentação, etc. Essa discussão deve abranger as condições estruturais da universidade, salas, laboratórios, bibliotecas; deve incluir também as metodologias de ensino em salas de aulas, onde a interação entre alunos/as e professores/as deve ser articulada (SOARES, 2009, p. 7).

A partir das reflexões de Costa (2009), é possível compreender que a intensificação dos debates acerca da permanência estudantil no ensino superior ocorreu com a criação da Carta Magna em 1988, ainda que o ingresso ao ensino superior permaneceu de forma meritocrática e não como direito universal. Dessa forma, após a regulamentação com a legislação, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual um dos eixos é a assistência estudantil (COSTA, 2009).

Na Constituição de 1988, o artigo 214, estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que seria elaborado pela União com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Este Plano foi regulamentado pela Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001, e busca, dentre outros pontos, a melhoria da qualidade do ensino, a redução da desigualdade social no que se refere ao acesso e a permanência na escola. O PNE define as diretrizes com o objetivo de articulação e o desenvolvimento de todos níveis de educação, bem como da integração das ações do Poder Público (COSTA, 2009, p. 9-10).

As políticas de assistência estudantil na UnB se materializam no auxílio financeiro (bolsas socioeconômicas), auxílio creche (para estudantes mães ou pais) ou moradia dentro da universidade através da Casa do Estudante Universitário (CEU), visando proporcionar condições adequadas para a permanência dos estudantes. Nesse sentido, a assistência

estudantil desenvolve a possibilidade de “[...] uma autonomia cidadã e rompendo com a educação alienante da subserviência que atende aos interesses do capitalismo” (BARBOSA, 2012, p. 19-20). Porém, a escassez do recurso destinado aos auxílios impossibilita que todos os estudantes que necessitam da assistência tenham acesso aos programas.

Toma-se conhecimento que as instituições estatais inseridas no sistema capitalista dependente perpassam por correlações de forças mais acirradas, entre o capital e o trabalho. Nesse sentido, a destinação do orçamento público universitário também está inserida nesse cenário de disputas e de forma mais agressiva no capitalismo dependente. Os estudantes precisam estar constantemente em organização, mobilizados contra os cortes, e em luta pelo reajuste no valor das bolsas.⁶

Outro desafio para o ingresso imposto aos estudantes da classe trabalhadora nas universidades públicas brasileiras está na própria seleção classificatória, tendo em vista que a lógica da competitividade capitalista está inserida nas instituições públicas. Nesse sentido, os estudantes oriundos da escola pública recebem uma educação básica precarizada e frágil, de maneira que se torna uma forma de seleção marcada também por desigualdades. E, além disso, os cursinhos preparatórios para os vestibulares/ENEM apresentam conteúdos específicos e são muito caros, inacessíveis e promovem a mercantilização da educação.

[...] Fica evidente que a classe dominante é a que se encontra em melhores condições para ocupar as melhores universidades, bem como os cursos de maior status social. Aos demais, sobram as cadeiras de universidades privadas, não tão qualificadas, que oferecem um ensino que, além de ter uma formação voltada ‘para servir’ ao mercado, cria meios de adaptação para atender a um maior quantitativo, visando em primeiro lugar a lucratividade e não se importando com a qualidade do ensino prestado (BARBOSA, 2012, p. 14).

É necessário a construção de uma universidade que tenha como um dos eixos principais a produção científica, com visão crítica da realidade. A pesquisa sendo “[...] instrumento do ensino e como meio de progresso da ciência, da tecnologia científica e de outras formas do saber” (FERNANDES, 2020, p. 127).

Desse modo, o investimento financeiro em tal forma de produzir conhecimento deve partir do Estado, uma vez que não é de interesse da iniciativa privada a manutenção de um ensino público de qualidade para classe trabalhadora (FERNANDES, 2020). Assim, a pesquisa ter papel fundamental para os países de capitalismo dependente, parte da ideia da expansão da ciência e da produção de tecnologia, na busca pela autonomia cultural relativa (FERNANDES, 2020).

⁶ As bolsas de pós-graduação no Brasil estão há quase 9 anos sem reajuste do valor, tendo uma inflação acumulada e, desse modo, perdendo 60% do poder de compra (ANDES, 2022).

Dessa forma, a pesquisa é parte constituinte do conhecimento acerca das determinações sociais, das desigualdades estruturais e do contraditório sistema capitalista. Portanto, estudantes universitários terem acesso ao desvendamento da realidade social, pode promover a sua identificação e a busca pela negação do projeto de ideologia dominante da sociedade (e da educação).

2.2 Projetos em Disputa para a Educação Superior

Diante de uma sociedade estruturalmente desigual, a correlação de forças e a disputa de projetos antagônicos se expressam na educação. Nesse sentido, no capitalismo dependente as classes sociais têm projetos diferentes para educação: a) enquanto para burguesia é uma mercadoria lucrativa, formadora de mão de obra qualificada de forma mínima, uma parceria com o grande capital externo e como privilégio da classe burguesa; b) para a classe trabalhadora, é um direito histórico conquistado, buscando também o acesso à produção de conhecimento crítico (LIMA, 2020).

As reformas educacionais, nos termos capitalistas, a partir da perspectiva da democratização do ensino, não são garantias de direitos, em virtude de serem consideradas ameaçadas para manutenção do status quo e dos privilégios da classe dominante (LIMA, 2020). Nesse ínterim, a burguesia local não tem interesse em investir na educação, na ciência, na possibilidade do país deixar de ser dependente, diante da sua relação associada às hegemonias externas (FERNANDES, 2020).

Para compreender o desenho do padrão de ensino superior brasileiro é importante uma análise histórica do ensino superior. Segundo Fernandes (2020), durante a ditadura civil-militar a expansão das universidades se concentrou nas parcerias com o setor privado, com a transferência do orçamento público para empresas que mercantilizam o ensino superior, sob o domínio do capital internacional.

Ainda sobre períodos históricos cruciais para definição de elementos estruturais do ensino superior, a educação não foi poupada da reestruturação produtiva na década de 1990 (LIMA, 2020). Assim, “[...] a crise da universidade é, desta forma, imposta pela crise constante do capital em sua busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto societário” (LIMA, 2020, p. 15). Portanto, houve uma continuidade

no direcionamento das privatizações da educação na ofensiva neoliberal dos governos após a redemocratização do país.

Outro fator que se torna estruturante no capitalismo dependente, especificamente na realidade brasileira, é “o tributo colonial da dívida pública e a lógica do ajuste fiscal permanente” (LIMA, 2020, p. 17), em um cenário em que o gasto do orçamento público com os juros da dívida pública é infinito e priorizado em relação às políticas públicas e sociais.

Em 2006, final do primeiro governo Lula da Silva, 40% do Orçamento Geral da União foi gasto com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, enquanto 1,96% foi alocado para a educação. Em 2010, final do segundo governo Lula da Silva, 44% do Orçamento Geral da União foram gastos com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,89% foram direcionados para o financiamento da educação. Em 2011, primeiro ano do governo Dilma Rousseff, 45,05% do OGU foram alocados para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,99% para a educação (LIMA apud LIMA, 2020, p. 17).

Ademais, foi durante os governos petistas que houve o desenvolvimento de políticas de educação voltadas ao ingresso de estudantes nas universidades, porém a partir de uma lógica que privilegia as empresas privadas. Programas como o ProUni foram estimulados, em que são reservadas vagas com bolsas até 100% de gratuidade para estudantes de baixa renda, para terem acesso aos cursos superiores por meio da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De forma semelhante e mais recente, o Novo Fies segue a lógica privatista, este sendo alterado pela Medida provisória 785/2017, onde se:

[...] Dividiu o programa em modalidades, extinguindo o período de carências e obrigando os estudantes a começarem a pagar imediatamente o financiamento logo após a conclusão do curso, bem como abriu a possibilidade para financiamento pelos bancos privados, garantindo, ao capital, a ampliação de uma lucrativa movimentação no promissor mercado educacional (LIMA, 2020, p. 27).

Outra solução para a expansão do ensino brasileiro foi o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Decreto Presidencial nº6096 de 2007), qual objetivava a ampliação dos cursos noturnos e a distância, visando a expansão das vagas nas universidades e alocação de recursos, à medida que aumentasse as matrículas (LIMA, 2020). Apesar de dar oportunidade de acesso ao ensino superior à classe trabalhadora, que por vezes, por conta do trabalho, tem apenas o período noturno para dedicar aos estudos, além de ter possíveis dificuldades de locomoção, que são resolvidos pela modalidade remota de ensino, mas o programa tem um problema: A ausência das condições e infraestrutura necessária para acompanhar esse crescimento das vagas dos estudantes nas

instituições públicas. Devido a essa falta de infraestrutura, expansão que nasce para atender os estudantes trabalhadores tem qualidade de ensino comprometida se em comparação a alunos na modalidade regular além do fato de que estes discentes têm dificuldade de participar dos projetos de pesquisa e extensão da universidade, o que compromete ainda mais a experiência universitária (BARBOSA, 2012).

Nesse contexto, o próximo capítulo da história da contrarreforma da educação superior brasileira é permeado por mais desafios e programas que incentivam a educação privada. A partir da iniciativa do PMDB com a Fundação Ulysses Guimarães, em 2015, um projeto é elaborado com o nome “Ponte para o Futuro”, visando diminuir gastos com as políticas públicas para o enfrentamento da crise fiscal, semelhante à proposta que ocorreu com a reforma do Estado em 1995 (LIMA, 2020). De forma que essas propostas foram concretizadas e aprovadas e se tornaram a Proposta de Emenda à Constituição 55, atualmente a Emenda Constitucional 95 de 2016 (LIMA, 2020), também conhecida como “PEC da morte” pelo seu congelamento dos investimentos em educação, saúde, previdência social e assistência.

A EC 55 foi aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer, após o golpe, uma expressão da contrarrevolução, uma resposta da burguesia local em aliança ao judiciário, a mídia brasileira e a burguesia internacional que cunhou o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. Nesse sentido, no cargo de presidente, Michel Temer se apossou do poder executivo e aprovou ações reacionárias aliadas ao capital, as empresas privadas e o projeto neoliberal de Estado. A burguesia se organizou e impulsionou o golpe de 2016 para avançar o seu projeto de sociedade e de educação, que restringe direitos.

Além disso, outra proposta é o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras. Future-se”, que tinha como objetivo a desresponsabilização do Estado pela manutenção das universidades públicas brasileiras, através da abertura às empresas privadas, com parcerias público-privadas, a privatização do espaço físico e a gestão (assim como acontece com a saúde pública) através das Organizações Sociais (OS) (LIMA, 2020).

O governo do presidente Jair Bolsonaro deu continuidade às medidas neoliberais e de ajuste fiscal do governo anterior, mas com “novidades pelo alargamento da violência e pela busca de silenciamento da crítica com a captura da subjetividades dos trabalhadores, [...] assim, o apassivamento das suas lutas” (LIMA, 2020, p. 27). Dentre os diversos posicionamentos reacionários, de negação do conhecimento ou censura das universidades, um dos eixos condutores foi a defesa da mercantilização da educação.

No seguinte capítulo será discutido o ensino remoto emergencial na Universidade Pública durante a pandemia de Covid-19 e quais são os desafios para a formação de qualidade diante do agravamento da crise sanitária.

3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE QUALIDADE

O capítulo está dividido em três tópicos: a pandemia do Covid-19 no Brasil, o Ensino Remoto Emergencial no Brasil e os Desafios do ERE para a formação de qualidade - o exemplo da UnB, no contexto da pandemia do Covid-19.

No primeiro tópico foi feita uma contextualização do período de pandemia e das atitudes governamentais diante da crise sanitária, destacando os desdobramentos do Ministério da Educação (MEC) com a imposição do ensino remoto. Desse modo, o segundo tópico explicita o movimento de mercantilização da educação superior no Brasil e quais foram os principais desafios do ERE, assim como foram apresentados alguns dados coletados pela ABEPSS por formulários direcionados aos coordenadores de cursos de graduação em Serviço Social de universidades públicas e privadas (instituições filiadas à ABEPSS).

Por fim, no último tópico foram discutidos os desafios para a formação de qualidade, utilizando como exemplo a UnB, e enfatizando assuntos importantes como o adoecimento dos discentes e docentes das universidades; e as relações entre o ensino online e as necessidades reais dos estudantes.

3.1 A pandemia do Covid-19 no Brasil

Tudo se iniciou com a detecção de um vírus chamado SARS-CoV-2, em dezembro de 2019 na China, especificamente em Wuhan. O que inicialmente se apresentava como uma epidemia foi importada e transmitido para outros países, dentre eles os Estados Unidos, Canadá e Austrália. Esse vírus que causa a doença infecciosa chamada de Covid-19, foi introduzida no Brasil por brasileiros que viajaram para o exterior (majoritariamente em países europeus) e, que diante da intensificação do cenário nos demais países, voltaram para o Brasil infectados.

Foi necessário que a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciasse oficialmente a propagação do vírus mundialmente em março de 2020. Diante um cenário de “incertezas

quanto à forma de transmissão, a velocidade de disseminação e as altas taxas de letalidade entre os grupos mais vulneráveis se transformaram em grandes desafios no combate à pandemia” (MACIEL et al. 2021, p. 952). O vírus trouxe alta taxa de transmissão e risco significativo para idosos e pessoas com comorbidades e por não haver vacinas, foi necessário implementar formas de contingenciamento: uso de máscaras, distanciamento social, higienização das mãos com maior frequência (geralmente com uso de álcool gel), *lockdown*, quarentenas e testagem.

No Brasil, as ideias negacionistas propagadas pelo governo federal, desestimularam que a população aceitasse as medidas de controle e acreditasse na existência e gravidade do problema vivido. Isso propiciou intensificação do contágio e propagação do vírus, em conjunto da ausência de testagem em massa da população, o que agravou o consequente colapso do Sistema Único de Saúde (SUS)⁷.

Houve investigação sobre a gestão da pandemia por parte do governo Bolsonaro, a CPI da Covid, acerca das aplicações do recurso público por parte do governo federal nas ações durante a pandemia, além do incentivo público ao tratamento com cloroquina e outras medicações sem comprovação científica de eficácia, ou mais adiante, com comprovação de falta de eficácia e também sobre a omissão e corrupção na compra das vacinas (DUARTE, 2021).

Para compreensão do impacto da crise sanitária nas terras brasileiras, parte-se do princípio de que a atual gestão do país está vinculada aos interesses do capital, ou seja, das empresas privadas e da dominação burguesa (interna e externa). Nesse ínterim, houve a manutenção da Emenda Constitucional de 95, a qual prejudicou a saúde pública com o congelamento dos investimentos na seguridade social, acarretando a precarização e o “desfinanciamento” das políticas públicas. Por conseguinte, o SUS:

[...] Em várias unidades da Federação: Amazonas, Ceará, Pará, Rio de Janeiro, Maranhão, entre outros, lutam para sobreviver diante do esgotamento das vagas de leitos em UTI, a falta de respiradores e monitores, a ausência de profissionais qualificados para o atendimento de pacientes contaminados com o novo vírus e os desafios de lidar com a expansão da doença em todo o seu território (PEREIRA, 2020, p. 11).

É importante desvendar as desigualdades existentes na pandemia, uma vez que esta não foi igual para todos. Os impactos da pandemia nos países dependentes e hegemônicos possuem particularidades: a classe trabalhadora no capitalismo dependente além de ser sobre

⁷ O total de mortes no Brasil de Covid-19 foi de 687 mil, transparecendo um cenário de crise sanitária e de mortes que poderiam ser evitadas pela gestão do Estado brasileiro ao adquirir as vacinas contra o vírus anteriormente.

apropriada (para garantir o lucro da burguesia local e externa), é responsável pelo pagamento dos juros da dívida pública (ELIAS; ALVES, 2022).

A realidade da população negra no Brasil é marcada por opressões estruturais que se materializam na moradia e saneamento básico precários nas favelas e periferias dos estados, o menor acesso ao sistema público de saúde, dificuldade de acesso dos equipamentos sanitários, trabalhadores em condições de hipossuficiência de renda e condições de promover alimentação (ARAÚJO; CALDWELL, 2021). Segundo dados coletados pelas pesquisadoras Araújo e Caldwell (2021, p. 8-9), “mais de 5.500 municípios mostram que 55% dos pacientes negros, hospitalizados com COVID-19 em estado grave, morreram em comparação com 34% dos pacientes brancos”. A autora Pereira (2020, p. 19) explica que:

Dados do Boletim NOIS da PUC/RJ apontou que pacientes pretos e pardos apresentaram um número maior de óbitos em relação aos brancos, em todas as faixas etárias e em todos os níveis de escolaridade. “Pretos e pardos sem escolaridade mostraram uma proporção 4 vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%)”. Ao analisarem o IDH do município (IDHM) onde ocorreu a notificação, verificaram que a chance de morte num município com baixo ou médio IDHM é quase o dobro do que em um município com IDHM muito alto.

Assim, é impossível separar a análise do período pandêmico dos marcadores sociais, e da questão de gênero: as mulheres durante os períodos de quarentena sofreram com o aumento das violências domésticas, a sobrecarga de trabalho, que também pode ser entendida como as triplas jornadas, trabalho remunerado, trabalho doméstico não remunerado e cuidados e criação dos filhos (PEREIRA, 2020).

A partir das reflexões de Antunes (2020) entende-se que:

Antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019. No mesmo período, uma massa em constante expansão de mais de cinco milhões de trabalhadores/as experimentava as condições de uberização do trabalho, propiciadas por aplicativos e plataformas digitais, o que até recentemente era saudado como parte do “maravilhoso” mundo do trabalho digital, com suas “novas modalidades” de trabalho on-line que felicitava os novos “empreendedores” (ANTUNES, 2020, p. 8).

Dessa forma, compreende-se, que o processo de intensificação do desemprego e da “uberização” do trabalho acontecia antes da pandemia, entendendo a “crise pandêmica” vinculada com a estrutural e cíclica crise capitalista (BONFIM; MACHADO, 2022), dado que esse sistema “é responsável por milhares de desempregados, por habitações inadequadas, por serviços de transporte público e de saúde precarizados [...]” (BONFIM; MACHADO, 2022, p. 353). Na verdade, a pandemia agravou as já precárias condições objetivas de vida e de trabalho nos países de capitalismo dependente, em especial no Brasil.

Semelhantemente, o processo de “uberização” do trabalho é a:

[...] Precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos (ANTUNES apud ANTUNES, 2020, p. 14)

A conjuntura atual da educação superior, que também sofre consequências das crises do capital, durante a pandemia, deu-se a partir da gestão de um governo reacionário, com um discurso contra a ciência e um cenário de cortes no orçamento destinado ao ensino superior. Houve diversos ataques a universidade pública, tais como: 1) corte de bolsas da pós-graduação, deixando os pós-graduandos de baixa renda sem condições objetivas para manutenção da pesquisa em suas respectivas universidades públicas; 2) o total desamparo dos estudantes e dos professores acerca dos planejamentos do enfrentamento da pandemia; e 3) obrigatoriedade do Ensino Remoto Emergencial (COLEMARX, 2020).

O ERE foi imposto às instituições de ensino superior pelo Ministério da Educação (MEC), através da Lei^o 13.949 (6 de fevereiro de 2020) e de quatro portarias: 1) n.º 343 (17 de março de 2020); 2) n.º (19 de março de 2020); 3) n.º (12 de maio de 2020); e 4) n.º 544 (16 de junho de 2020). A partir desta regulamentação, o MEC⁸, sem diálogo com a comunidade acadêmica, deu para as unidades acadêmicas federais a responsabilidade de definir os processos dessa nova modalidade de ensino (EBLIN, 2021).

Nesses casos, a adesão ao ERE, independentemente do nome que tenha recebido em cada IES, se deu de forma autoritária, desrespeitando as instâncias democráticas da instituição, como os conselhos superiores, sem nenhum diálogo com as entidades representativas, como sindicato docente, de técnico-administrativos e diretório central dos estudantes, bem como sem debate com os docentes via departamentos e colegiados de cursos (EBLIN, 2021, p. 55-56).

A seguir discutiremos melhor sobre o ensino remoto emergencial na educação superior brasileira e seus imensos desafios.

⁸ Durante o governo Bolsonaro (2018-2022) houve uma grande troca de ministros da educação, “Ricardo Vélez Rodríguez (de janeiro a abril de 2019), Abraham Weintraub (de abril de 2019 até julho de 2020), Carlos Roberto Decotelli (nomeado em 20 de junho não chegou a tomar posse por denúncias sobre seu currículo) e Milton Ribeiro (desde julho de 2020)” (EBLIN, 2021, p. 391). Dessa forma, houve total instabilidade da gestão da educação brasileira, manifestando total autoritarismo e negação da ciência nas decisões.

3.2 O ERE no Brasil

Diante das exigências do capital, a tecnologia é usada como meio de acesso ao ensino superior, tornando-se uma mercadoria lucrativa para as empresas privadas. Ao mesmo tempo, é expressão da contrarreforma da educação, uma forma da burguesia manter sua exploração da força de trabalho, o seu próprio lucro e das hegemonias externas, assim como os privilégios arcaicos.

A Declaração de Bolonha em 1999 é um dos marcos históricos acerca do sistema educacional superior europeu, tentando unificá-lo, tornando-o mais competitivo no cenário mundial, sendo assinada por 27 países (EBLIN, 2021). Durante o processo de Bolonha:

Em reuniões bianuais da comunidade europeia para pensar a educação, foi se avançando em um modelo que acabou por contagiar também países da América Latina, em uma explicitação da dimensão colonizadora, com a subordinação de países de capitalismo tardio aos países de capitalismo desenvolvido. Assim, “os sujeitos políticos coletivos do capital”, como denominado por Lima (2007), passam a adaptar os preceitos pensados para a Europa à realidade dos países da América Latina (EBLIN, 2021, p. 53).

Nesse sentido, transplantando essa nova perspectiva de ensino superior europeu para América Latina, especificamente para o Brasil, durante o período pós-Constituição de 1988, foi elaborado uma série de estratégias neoliberais para mercantilizar a educação superior, tais como:

[...] I) No repasse de verba pública para a expansão do ensino superior privado; II) na privatização interna das instituições públicas de ensino; III) na intensificação da venda de serviços por parte das instituições de ensino públicas; IV) no incentivo às parcerias público-privadas; V) na criação das fundações de direito privado no interior das instituições de ensino públicas; VI) na redução dos currículos da graduação, a partir das exigências do Ministério da Educação; VII) na redução do tempo destinado à formação no nível de pós-graduação nas instituições de ensino; VIII) na terceirização no interior das instituições públicas de ensino; IX) na privatização interna das instituições; X) na expansão precarizada da educação superior pública, como forma de atender às exigências dos organismos internacionais de certificação de larga escala, sem preocupação com a qualidade; e XI) na certificação em larga escala, tendo na redução dos currículos e no ensino a distância suas estratégias centrais (EBLIN, 2021, p. 54).

Dentre os desmontes da educação superior brasileira apoiado pelo capital, está o estímulo à educação à distância, uma modalidade educacional que possui seus próprios

processos de ensino e aprendizagem, os quais foram previstos no Art. 1º do Decreto 9.057 de 2017.⁹

A educação à distância têm seus desafios e restrições na produção de um ensino com qualidade e, o Ensino Remoto Emergencial, é ainda mais limitado, frágil, sem sentido didático-pedagógico, uma tentativa de normalizar o ensino dentro de condições de crise sanitária, uma transposição da realidade de ensino presencial para as reuniões virtuais, vídeos, etc.

Nesse sentido, durante o ERE houve dificuldades diversas, principalmente: no diálogo professor/aluno; com a ausência dos estágios acadêmicos, os quais fazem parte da construção curricular dos estudantes; na produção e vinculação aos grupos de pesquisa e extensão das universidades, dentre outras. Em uma realidade em que existe desigualdade no acesso à *Internet* (dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019) indicam que 33% da sociedade brasileira não possui *Internet* e 58% não tem acesso a computadores), o ERE foi um potencializador da elitização do ensino superior. Além das históricas dificuldades de ter ambientes na casa dos estudantes de baixa renda para dedicação aos estudos, sem a biblioteca e o Restaurante Universitário os estudantes integrantes da classe trabalhadora são os mais prejudicados.

A ABEPSS (2021) realizou uma pesquisa de fevereiro a março de 2021 com os coordenadores de 87 cursos de graduação em serviço social em universidades públicas (49) e privadas (38) para compreensão de como se deu a formação durante o ERE. Dentre os desafios apresentados está que a modalidade prejudica a apreensão da totalidade social através das disciplinas, das reuniões de grupos de pesquisas (que produzem ciência) e da extensão, em relação direta com a comunidade, ao passo que, as diretrizes curriculares foram transplantadas para a modalidade remota, afetando a própria lógica de funcionamento das diretrizes, a partir da concepção de que os projetos pedagógicos exigem presencialidade e qualidade (ABEPSS, 2021).

Segundo os dados coletados pela ABEPSS (2021), após o questionamento às/aos coordenadoras/es, se o ERE gera prejuízos para o projeto de formação defendido pela ABEPSS, 50,5% responderam que sim; 46,4% que parcialmente; e, apenas 3,1% que não causa prejuízos.

⁹ "Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos" (BRASIL, 2017).

Em relação aos principais prejuízos do ERE para o projeto de formação do Serviço Social defendido pela ABEPSS, foi sinalizado: perda do diálogo/ debate coletivo (75,3%); perda de espaços de mobilização coletiva (75,3%); perda de estratégias pedagógicas que ampliem interação docente/discente (70,1%); perda da interlocução teoria/prática (62,9%); falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (48,5%); redução do conteúdo programático (43,3%); aligeiramento da formação (36,1%) (ABEPSS, 2021, p. 43).

A permanência dos discentes das universidades durante o Ensino Remoto é alvo de preocupação e investigação dos pesquisadores de serviço social, tanto em relação às condições de acesso às plataformas digitais por notebook, computadores e *internet*, quanto às condições de sobrevivência, sem as bolsas de estágio (alguns estágios obrigatórios remunerados foram suspensos durante a pandemia). Também é alvo das pesquisas os cortes de verbas destinados à assistência estudantil, tendo em vista que as bolsas assistenciais ofertadas eram mínimas para quantidade de alunos aptos ao recebimento dos auxílios. Dentre as respostas acerca da realidade discente, no levantamento realizado pela ABEPSS (2021), os dados apresentam que:

Todas/os as/os respondentes sinalizaram questões que envolvem dificuldades de adesão das/os discentes ao Ensino Remoto Emergencial, a saber: dificuldades de acesso às tecnologias (89,6%); de estudo no ambiente doméstico (76%); dificuldades pedagógicas (41,7%); e de acesso à assistência estudantil (33,3%) (ABEPSS, 2021, p. 48).

Nesse íterim, a evasão escolar também foi intensificada no cenário pandêmico, quando questionadas se a instituição de origem observou evasão, 59,4% relatou que sim, enquanto 40,6% afirmou que não, ao passo que os que disseram que ocorreram trancamentos e cancelamentos do curso, concluíram que: 59% observam até 10% de evasão, 24,6% afirmam ter 20% de evasão, 13,1% consideram 30% de evasão e, por último, 3,3% afirmam 40% ou mais de evasão (ABEPSS, 2021).

Assim, 96% dos cursos respondentes visualizam uma evasão de até 40% das/os discentes. Esse número (40%) de evasão demonstra que o ERE exclui grande parcela de discentes, não considera as particularidades sócio-históricas, culturais, territoriais, de acesso à internet de qualidade e desconsidera as particularidades da relação ensino-aprendizado de grande parcela das/dos discentes. Demonstra, pois, que o ERE pode ser um caminho que reforça o histórico elitismo da universidade brasileira, após um período de pequena ampliação de acesso (ABEPSS, 2021, p. 49).

Além disso, para realização das atividades remotas se utilizou corporações capitalistas, inseridas no capital financeiro. A solução encontrada para retomada ao ensino em todos os níveis foi a decisão consciente de incorporar o mercado da educação nas universidades e escolas de todo o país (FERNANDES; GOIN; LIMA, 2021). Pacotes vendidos por grandes

coligações como Microsoft Teams, Zoom e Google conseguiram obter lucros, flexibilizar os contratos dos docentes e garantir que fossem responsabilizados pela educação dos estudantes os pais e familiares em seus lares individuais (COLEMARX, 2020).

3.3 Desafios do ERE para a Formação de Qualidade - O Exemplo da UnB

A UnB foi uma das universidades públicas que implementou o ensino remoto no mês de agosto de 2020, a partir da deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), dando fim a suspensão das aulas, a partir da Resolução 059/2020 que dispõe sobre o planejamento e execução das atividades de ensino na graduação e na pós-graduação de forma não presencial (UnB, 2020). Portanto, todos os estudantes e docentes tiveram que voltar às aulas de modo remoto, ainda que este retorno não tenha sido consenso entre todos os segmentos da universidade, como, por exemplo, para o Departamento de Serviço Social (SER) que se posicionou contrário à volta remota das atividades, reafirmando “[...] o seu posicionamento de compromisso com a educação pública, gratuita, presencial, de qualidade e socialmente referenciada, e, contrário à Educação à Distância (EAD)” (SER, 2020, p. 9).

Tal posicionamento está atrelado à perspectiva de que para o funcionamento das instituições de ensino são necessárias condições materiais e pedagógicas, como a gestão autônoma da universidade e o fomento das atividades de pesquisa e extensão (ELIAS; ALVES, 2022). Além disso, é preciso considerar que a formação não deve estar voltada apenas para reprodução do capital ou mesmo para a mera formação para o mercado de trabalho, mas que a educação deve ser socialmente referenciada e ter como eixo principal a produção do conhecimento qualificado, científico e crítico, voltada para a formação de profissionais capazes de atuarem nas expressões da questão social e na defesa dos direitos da classe trabalhadora, especialmente no Serviço Social.¹⁰

Durante o ERE, vários foram os desafios. Em relação aos professores, estes não tiveram preparo anterior para utilização das plataformas e recursos tecnológicos, sendo responsabilizados em prover os meios necessários para exercerem sua função diante da garantia dos processos de ensino, (isso também ocorreu nas escolas públicas, uma vez que o ensino remoto foi designado para todos os níveis de ensino), caracterizando um contexto de

¹⁰ “Desde a década de 1980, afirma-se que o Serviço Social é uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, o que supõe afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais” (IAMAMOTO; CARVALHO apud IAMAMOTO, 2009, p. 10).

desresponsabilização do Estado com a educação e com as instituições de ensino, tanto as universidades como as escolas.

Outro grande desafio foi o adoecimento mental da comunidade acadêmica como um todo, durante a pandemia de Covid-19, em que precisou adaptar-se a esta nova modalidade de ensino mesmo com o aumento das mortes por causa da doença, o agravamento das desigualdades sociais e do desemprego, da piora das condições objetivas de vida, resultando em mais vulnerabilidade social. Diante de tal cenário, houve também um aumento dos trancamentos de cursos, como foi o caso do curso de Serviço Social na Universidade de Brasília, pois a Coordenação Pedagógica do SER UnB levantou dados que indicam que:

Do total de 670 estudantes que estavam matriculados em ambos os cursos, após dois meses de início do primeiro semestre de 2020 em sistema remoto, havia tido um total de 140 pedidos de trancamentos por parte do corpo discente (ELIAS; ALVES, 2022, p. 85).

O Ensino Remoto Emergencial foi uma mudança estrutural na modalidade de ensino, a qual apresentou (e apresenta) dificuldades e desafios para a comunidade acadêmica, dentro destes: a desmobilização dos movimentos estudantis; a necessidade de dominar os meios tecnológicos sem um preparo anterior; as aulas síncronas que não tinham trocas entre os estudantes e professores, como se fosse uma apresentação vertical; e a ausência de planos e pacotes de dados de internet adequados para os alunos assistirem às aulas (BARBOSA, 2021).

Acrescente-se também o fato de que o ambiente familiar, de residência domiciliar, não é o ideal para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, pois muitos estudantes moram com a família, precisam realizar atividades domésticas e suporte aos demais integrantes da família, o que compromete a qualidade e efetivação do processo de aprendizagem, seja por questão de espaço ou outras questões.

A universidade é mais que o lugar reservado para o estudo, é também o lugar responsável pela "solidificação da educação formal" (BARBOSA, 2021, p. 13). Dessa forma:

O corredor, o olhar-se, o encontro na xerox, a conversa, as trocas sobre a vida cotidiana, o olhar do namoro, o descansar no banco e tomar um café e reclamar de aspectos da vida, agradecer por outros, exercer o acolhimento, realizar ações de luta e reivindicação no local de trabalho e estudo. Isto nos faz como docentes e discentes, como sujeitos de ação no processo de formação (BARBOSA, 2021, p. 13)

É importante lembrar que a tecnologia não é uma ferramenta que não pode ser usada, mas a questão principal é não transplantar o conteúdo e o projeto de ensino na modalidade presencial para as aulas síncronas e assíncronas, uma vez que as condições diferem. A ideia é

“[...] Mediamos com a tecnologia como um instrumento, e não como um processo definido em si e por si” (BARBOSA, 2021, p. 15).

Nesse cenário de desmonte da educação superior, é essencial defender: a) o ensino presencial, gratuito, de qualidade, socialmente referenciado, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão; b) a destinação do recurso do orçamento público para todos os níveis do ensino público, de acordo com suas necessidades; c) a negação de um projeto de Estado que priorize o pagamento do juro da dívida pública, que amplie ainda mais a privatização, que estimule o ensino remoto/EAD e utilização de plataformas privadas para a execução do ensino público. A tecnologia e suas ferramentas têm que ser elementos complementares, instrumentos, subsídios e não se constituírem como a essência da constituição da formação educacional dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que a questão de pesquisa acerca dos desafios enfrentados pela universidade pública brasileira, em particular a UnB, durante a pandemia foi respondida, assim como o objetivo geral, que também foi alcançado, onde buscou-se problematizar esses desafios intensificados com o contexto sanitário de pandemia de Covid-19.

A preocupação daqueles que defendem a universidade pública gratuita em tal cenário de agravamento da flexibilização do ensino, avanço da educação superior através dos meios tecnológicos e “uberização” da docência, é a pressão imposta pelo capital às universidades e faculdades para manutenção do remoto e ampliação do EAD. Uma vez que a partir das análises realizadas, é possível perceber que essa modalidade é parte do projeto de sociedade capitalista no tipo do capitalismo dependente, onde a classe trabalhadora é expropriada duplamente, não acessa um sistema democrático de fato e, também não têm acesso mínimo aos direitos sociais e de cidadania, como a educação universal e de qualidade. Para o capital, a transferência de recurso público para o privado através das plataformas digitais, é interessante, assim como as isenções fiscais através de programas como o FIES e o ProUni.

Nesse sentido, os países dependentes constituídos historicamente por uma burguesia ultraconservadora, transplantam essas “novidades tecnológicas e educacionais” dos países hegemônicos e autônomos sem questionar as diferenças entre as realidades regiões entre

esses e outros países que não possuem nenhuma autonomia diante do direcionamento dos processos econômicos, sociais, culturais e políticos, como é o caso brasileiro.

Portanto, é necessário revolucionar essa lógica dependente educacional brasileira e, para isso, é preciso considerar que: 1) a educação precisa deixar de ser privilégio de uma minoria e; 2) os processos de conscientização do povo estão relacionados com a transformação do pensamento, o que exige formação qualificada e crítica, a qual é possível através da modalidade presencial de ensino.

A pandemia de Covid-19 desmascarou as desigualdades históricas que estiveram sempre na sociedade capitalista, mas que mostrou de fato para todos que os pobres e negros estão sempre na linha de frente das opressões sociais, e, da mesma forma, explicitou que existe um projeto de sociedade que tem como direcionamento a mercantilização de tudo, inclusive da educação. Cabe salientar que um país como o Brasil, com graves e históricas desigualdades sociais, deveria ter como horizonte uma educação pública e gratuita para todos e todas, como um direito conquistado.

Neste sentido, a universidade brasileira tem um relevante papel, sendo, na verdade,

[...] Estratégico, pois esta é fundamental no processo de luta e resistência das ciências humanas e sociais, bem como para a livre produção do conhecimento coletivo e para a articulação dos saberes. Como expõe Fernandes (2020), e, devido a isso, ela tem um dever social de promover o ensino, a extensão, a pesquisa em condições democráticas de qualidade. Isto significa dizer que a universidade produz e socializa conhecimentos da humanidade e tem potencial inventivo e criativo para negar e superar os laços visíveis ou invisíveis da dependência sociocultural do Brasil (DUARTE; SOUZA; LIMA, 2021, p. 34).

Portanto, é preciso defender o projeto de universidade que seja baseado na educação superior (sendo seu tripé a dinâmica ensino, pesquisa e extensão) crítica, investigativa, com competência ética, teórica, política, que tenha preocupação real com a sociedade brasileira e devolva os investimentos realizados por todos às universidades, através dos impostos arrecadados. Assim como é mais que necessário negar o projeto contrarrevolucionário de educação neoliberal.

As universidades resistem e disputam espaços e verbas com a tradição elitista da burguesia: que acredita na vida através dos históricos e arcaicos privilégios. Enquanto a educação superior sofre com desafios estruturais e dinâmicos que precisam ser enfrentados, as universidades ainda não têm recursos suficientes para realização plena das atividades e também ainda estão distantes do reconhecimento de que a produção qualificada de conhecimentos deve ser prioridade para o Brasil. Na verdade, é necessário que se tenha um projeto de educação autônoma aliado à luta dos trabalhadores por uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, Maio, 2021.

ANDES. **Campanha Nacional reivindica reajuste de bolsas de pós-graduação**. Disponível em:

<<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/campanha-nacional-reivindica-reajuste-de-bolsas-de-pos-graduacao1>>. Acesso em 8 de Outubro de 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020. Ebook.

ARAÚJO, E. M.; CALDWELL, K. L. Por que a covid-19 é mais mortal para a população negra? In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Saúde Coletiva (org.). **População negra e covid-19**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2021. p. 8-10.

BARBOSA, C. D. L. **Assistência Estudantil: compromisso do Serviço Social com o ensino superior**. Em Debate (PUCRJ. Online), v. 09, p. 01-29, 2012.

BARBOSA, Marina. **Educação Superior e Universidades: em tempos de pandemia: alguns apontamentos**. Brasília: ABEPSS, Maio, 2021. p. 7-22.

BONFIM, Paula; MACHADO, Graziella Sheffer. A realidade das (os) estudantes de Serviço Social da UERJ na pandemia. **SER SOCIAL. PANDEMIA DE COVID-19 E POLÍTICAS SOCIAIS**. Brasília (DF), v. 25, nº 51, 2022, p. 345- 363.

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

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1-28)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **LEI Nº 11.096 de Janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL. **DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005. p. 07-40.

COLEMARX. **COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO. Universidades Públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído**. Rio de

Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em:

<<https://colemarx.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/COLEMARX-Universidades-pu%CC%81blicas-e-aulas-remotas-nenhum-estudante-pode-ser-exclui%CC%81do-1.pdf>>.

Acesso em: 6 de Agosto de 2022.

COSTA, Simone Gomes. IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSIDADE NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis. **A permanência na Educação Superior no Brasil: Uma análise das políticas de assistência estudantil**: UFSC, 20 de Julho de 2009, (1-13).

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Pós-graduação e Trabalho Docente do Assistente Social: Desafios nas Universidades Federais. In: **Temporalis**. Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes. In: LIMA, Kátia (org.). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 77-93.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento Duarte. Velhos e novos dilemas da educação superior brasileira em tempos de Covid-19. In: SANTOS, Leonardo Moreira dos; SOUSA, Raquel de Brito; NOGUEIRA, Ian Carlos (Orgs.). **Humanidades em tempos de trabalho remoto: Educação, Universidade, Saberes**. Porto Alegre/RS: Editora Fundação Fênix, 2021, p. 21-46.

DUARTE, J. L. do N. ; IRINEU, B. S. A. . Padrão dependente da Política de Educação Superior e atualidade do projeto burguês. In: **Anais X Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP)**, São Luís/MA (on line), 2021.

DUARTE, Janaína L. do N. ; SOUZA, Fernanda H. T. ; LIMA, Rebeca S. B. Relevância da pesquisa científica nas ciências humanas e sociais no capitalismo dependente. **DIREITOS, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL** , v. 7, p. 15-36, 2021.

ELIAS, Michelly F. M. ; ALVES, Maria Elaene Rodrigues . Desafios da formação profissional em Serviço Social no contexto brasileiro da pandemia da covid-19. In: **SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE**. São Paulo: Cortez, p. 71-90, 2022.

FARANGE, EBLIN. Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. In: **Revista Libertas, Juiz de Fora**, v. 21, n.2, p. 383-407, jul./dez de 2021.

FARAGE, EBLIN. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** , v. 01, p. 48-65, 2021.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera**. Pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v 33).

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Biblioteca de Ciências Sociais. 5ª edição revista e ampliada. São Paulo: Global Editora, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão popular, 2020.

FERNANDES, Laryssa D. S; GOIN, Marileia; ROCHA, Islânia L. Capital Pandêmico e Ensino Remoto: CAPITAL PANDÊMICO E ENSINO REMOTO: O POSICIONAMENTO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL. In: **TEMPORALIS (BRASÍLIA)**, v. 21, p. 87-101, 2021.

UNB. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico da UnB 2015**, Brasília, 1-279, Julho de 2015.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **Levantamento bibliográfico e pesquisa científica**. Fundamentos de Epidemiologia. Tradução . Barueri: Manole, 2011. Acesso em: 31 mai. 2022.

G1 Distrito Federal. **Política de cotas na Unb tem reflexos positivos para os estudantes, diz universidade**, 15 de maio de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/05/15/politica-de-cotas-na-unb-tem-reflexos-positivos-para-os-estudantes-diz-universidade.ghtml>>. Acesso em: 6 de Agosto de 2022.

IAMAMOTO, Marilda. O Serviço Social na Cena Contemporânea. In: CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

KONCHINSKI, Vinicius. **Universidades federais perdem 12% do orçamento durante o governo Bolsonaro**. 16 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/02/16/universidades-federais-perdem-12-do-orcamento-durante-governo-bolsonaro>> . Acesso em: 6 de Agosto de 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10 n. esp. 2007, p. 37-45 (sobre metodologia).

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: **Universidade e Sociedade**. Especial América Latina. São Paulo: ANDES/SN, 2019.

MACIEL, Ethel; FERNANDEZ, Michelly; CALIFE, Karina; GARRETT, Denise; DOMINGUES, Carlos; KERR, LIGIA; DALCOLMO, Margareth. Campanha de vacinação contra o SARS-CoV-2 no Brasil e a invisibilidade das evidências científicas. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 951-956, 2022.

NETTO, José Paulo **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - TIC Domicílios 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 04 de Agosto de 2022.

PRUDENTE, Eunice. **Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra**. Rádio USP, São Paulo, 31 de Julho de 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>>.

PEREIRA, Camila Potyara. Quais as lições da pandemia da COVID-19 à Proteção Social no Brasil. In: CARRILHO, Anabelle; COSTA, Hayeska; MATOS, Larissa; ORTEGAL, Leonardo; NEGREIROS, Taíse; IMPERATORI (Orgs.). **Boletim SER: EM TEMPOS DE COVID-19**. Brasília (DF): SER SOCIAL, 2020, p. 10-13.

PEREIRA, Lucélia Luiz. Pandemia da COVID-19 e expressões das desigualdades raciais. In: CARRILHO, Anabelle; COSTA, Hayeska; MATOS, Larissa; ORTEGAL, Leonardo; NEGREIROS, Taíse; IMPERATORI (Orgs.). **Boletim SER: EM TEMPOS DE COVID-19**. Brasília (DF): SER SOCIAL, 2020, p. 17- 21.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas, e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003.

SER. Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. Nota Pública do Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB) sobre a Educação à Distância e as condições de retorno às aulas. In: CARRILHO, Anabelle; COSTA, Hayeska; MATOS, Larissa; ORTEGAL, Leonardo; NEGREIROS, Taíse; IMPERATORI (Orgs.). **Boletim SER: EM TEMPOS DE COVID-19**. Brasília (DF): SER SOCIAL, 2020, p. 9-12.

SOARES, Aparecida Castro. As ações afirmativas no contexto das políticas públicas. Maranhão. In: **Anais da IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís (MA): JOINPP/ UFMA, 14 de Agosto de 2009, (p. 1-9).