



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Departamento de Serviço Social

Jordana Jucá Chermont

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS  
PARTICULARIDADES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA NO PRIMEIRO ANO DE PANDEMIA DE COVID-19**

Brasília – DF

2022



Universidade de Brasília

Instituto de Ciências Humanas

Departamento de Serviço Social

Jordana Jucá Chermont

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS  
PARTICULARIDADES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA NO PRIMEIRO ANO DE PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Serviço Social, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariléia Goin.

Brasília – DF

Outubro de 2022

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: AS  
PARTICULARIDADES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA NO PRIMEIRO ANO DE PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso

Departamento de Serviço Social – SER (UnB)

JORDANA JUCÁ CHERMONT

**Banca Examinadora**

---

Orientadora

**Profª Draª Mariléia Goin**

Departamento de Serviço Social (SER) - UnB

---

Examinadora

**Profª Drª. Hayeska Costa Barroso**

Departamento de Serviço Social (SER) – UnB

---

Examinadora

**Profª Drª. Anabelle Carrilho**

Departamento de Serviço Social (SER) – UnB

Brasília – DF

2022

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente aos meus pais, que são a minha base e as pessoas que mais amo na vida.

Agradeço aos meus irmãos que sempre estiveram presentes, e por mais que não conversássemos tanto sobre o meu curso, sei que sempre pude contar com eles.

Agradeço as minhas amigas que fiz na UnB e que fizeram parte de todo o meu processo de formação. Dividimos alegrias e preocupações, mas sem dúvidas a graduação foi muito mais divertida ao lado de vocês.

Agradeço aos meus amigos de vida, que hoje por mais que eu não tenha tanto contato, sei que estiveram ao meu lado e me apoiaram em diversos momentos, me ouvindo e acolhendo. Vocês também fazem parte disso.

Agradeço ao grupo PET SER que tive a honra de fazer parte por 2 anos. Gostaria de fazer um agradecimento especial a ex tutora Thais Kristosch, que sempre foi muito querida e sempre me deu ótimos conselhos.

Agradeço também as professoras Janaína Lopes e Michelly Elias, que me orientaram por um período que, por motivos pessoais, não consegui concluir, mas que com certeza me ajudaram a construir o meu trabalho de conclusão de curso.

Agradeço a minha psicóloga Júlia, que está comigo desde 2019 e vivenciou todas as dificuldades pelas quais passei nesses anos de graduação. Sem ela, eu certamente não conseguiria.

Agradeço ao meu namorado que me motiva e estimula a ser alguém melhor e que está presente na minha vida todos os dias, me cuidando e amparando.

Agradeço a minha orientadora Mariléia, que sempre pude contar e sempre se fez muito compreensiva. Obrigada por todos os ensinamentos e trocas ao longo da minha jornada.

Sou imensamente grata pela oportunidade de ter vivenciado a Universidade de Brasília, lugar pelo qual eu sou muito fã.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda as particularidades da educação superior no Brasil, a partir das suas características dependentes e periféricas e como isso rebate no âmbito da pandemia, especificamente no curso de Serviço Social na Universidade de Brasília. Para tanto, tem como objetivo geral analisar os caminhos do ensino superior brasileiro no contexto do primeiro ano pandêmico, de modo a apreender os impactos no curso de Serviço Social da UnB. A partir do materialismo histórico e dialético, utilizou-se da pesquisa bibliográfica sobre categorias centrais como capitalismo dependente, educação superior e ensino remoto emergencial, além da documental, nos Boletins SER produzidos no primeiro ano da pandemia, que trazem pautas, indicadores e assuntos essenciais para apreender a realidade do curso de Serviço Social no primeiro ano de pandemia de Covid-19. Os resultados apontam para a mercantilização da educação estimulada pelo setor privado, corporações educacionais e de tecnologia da informação, além do alto índice de incentivo ao sucateamento do ensino público, presencial e de qualidade. Ademais, percebeu-se os desafios para a manutenção de discentes do Serviço Social no ensino remoto emergencial, em face da realidade estudantil, das dificuldades de acesso às tecnologias necessárias para o ERE e as medidas tomadas no período.

**Palavras-chave:** Capitalismo Dependente; Ensino Superior; Ensino Remoto Emergencial.

## ABSTRACT

This course completion work addresses the particularities of higher education in Brazil, from its dependent and peripheral characteristics and how this affects the scope of the pandemic, specifically in the Social Work course at the University of Brasília. To this end, it has the general objective of analyzing the paths of Brazilian higher education in the context of the first pandemic year, in order to apprehend the impacts on the Social Service course at UnB. Based on historical and dialectical materialism, bibliographical research on centers such as dependent capitalism, higher education and emergency remote teaching, in addition to documentary research, was used in the SER Bulletins produced in the first year of the pandemic, which brought guidelines, indicators and essential subjects for apprehend the reality of the Social Work course in the first year of the Covid-19 pandemic. The results point to the commodification of education stimulated by the private sector, corporate education and information technology, in addition to the high rate of incentives for scrapping public, face-to-face and quality education. In addition, the challenges for maintaining Social Work students in emergency remote teaching should be noted, in view of the student reality, the difficulties in accessing the technologies necessary for the ERE and the measures taken in the period.

**Key-words:** Dependent Capitalism; University education; Emergency Remote Teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. CAPITALISMO DEPENDENTE E AS PARTICULARIDADES DO BRASIL.....</b>	<b>12</b>
1.1. Breve caracterização da formação do Capitalismo Dependente no Brasil.....	12
1.2. As particularidades do capitalismo dependente no Brasil.....	16
<b>2. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A LÓGICA DEPENDENTE.....</b>	<b>24</b>
2.1. A educação superior no Brasil: traços e características.....	24
2.2. A Política de Educação nos anos 2000.....	27
<b>3. O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....</b>	<b>36</b>
3.1. O Ensino Remoto Emergencial.....	36
3.2. O que dizem os Boletins do curso de Serviço Social realizados na pandemia.....	41
3.3. Sintetizando: a realidade nua e crua do Ensino Remoto a partir dos Boletins SER.....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>52</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as particularidades da educação superior no Brasil, a partir das suas características dependentes e periféricas e como isso rebate no âmbito da pandemia, especificamente no curso de Serviço Social na Universidade de Brasília. Para tanto, tem como objetivo geral analisar os caminhos do ensino superior brasileiro no contexto do primeiro ano pandêmico, de modo a apreender os impactos no curso de Serviço Social da UnB.

A motivação acerca do tema se deu através da necessidade do entendimento de como foi realizada a continuidade do ensino superior na Universidade de Brasília, uma vez que se insere nesta lógica remota de ensino com a situação emergencial de pandemia do COVID-19.

Desta forma, buscou-se aprofundar quanto à realidade da educação superior, em especial sobre a excepcionalidade do ensino remoto na Universidade de Brasília, uma vez que o processo de desmonte da educação superior não teve início com o ensino remoto emergencial, mas tem nele a potencialização das expressões de desmonte e ampliação das desigualdades.

O estudo do referido tema se faz necessário e relevante uma vez que é bastante atual, já que há várias produções sobre o EAD, mas quanto ao ERE, por ser algo recente, não dispõe de tantas pesquisas acerca da temática em tempos de pandemia, principalmente ao que se refere o ano de 2020, no curso de Serviço Social da UnB.

O processo de mercantilização da educação superior não se deu início ontem. Segundo Silva (2010) a educação brasileira sofre com um processo intenso de mercantilização desde os anos 1990, que resultou na expansão e incentivo das instituições privadas de educação, além da precarização do ensino público. Segundo a autora, essa fase do capitalismo altera a organização da dinâmica da universidade brasileira, que é ainda mais utilizada para se propagar a ideologia prevalente, formando profissionais cujo pensamento técnico é voltado para o mercado de trabalho, e não a um pensamento crítico da realidade.

Segundo o ANDES (2020, p.15), o ensino remoto emergencial se dá como uma nova nomenclatura para o cumprimento de obrigações impostas pelo Ministério da Educação, com aulas síncronas e assíncronas. Dessa forma, não há medidas que assegurem a qualidade de ensino, cabendo aos/as professores/as e discentes a



total responsabilidade acerca do cumprimento da carga horária obrigatória a ser exigida em cada universidade, sem considerar as condições sociais em que comunidade acadêmica se insere.

Quando o debate do ensino remoto se tornou concreto, muito se entendia que seria uma aproximação do EAD como em 1996, quando a LDB nº 9.394 o sanciona. Entretanto, no dia 1º de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Medida Provisória nº 934, que dispôs sobre a obrigatoriedade de se manter a carga horária exigida por cada instituição de ensino, em pleno contexto pandêmico, desconsiderando a realidade socioeconômica em cena.

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, s/p.).

No Brasil, a pandemia do Coronavírus se deu início em março de 2020, com alarmante volume de infectados em diversos estados. A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19” (BRASIL/MEC, 2020, s/p.), e o ensino remoto emergencial espalhou-se por todas as universidades brasileiras, sem que houvesse amplo planejamento e avaliação das condições objetivas para sua realização.

Nesse sentido, o presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo geral deste trabalho analisar os caminhos do ensino superior brasileiro no contexto do primeiro ano pandêmico, de modo a apreender os impactos no curso de Serviço Social da UnB.

Desse modo, buscou-se como objetivos específicos: a) compreender a crise do capital como ponto de partida para identificar os desafios impostos à Política de Educação no Brasil, abrangendo o debate sobre o capitalismo dependente e o padrão dependente de educação no Brasil; b) analisar o processo de desmonte da educação superior pública no Brasil, a partir do projeto neoliberal e suas ofensivas que trazem desdobramentos e desafios para a atualidade da educação superior em tempos de pandemia; c) identificar as medidas tomadas pela Universidade de

Brasília, com ênfase no curso de Serviço Social, acerca do ensino no contexto pandêmico, em 2020.

Para tanto, o método utilizado nesta pesquisa é Método Materialista Histórico Dialético, uma vez que analisa a realidade social que se apresenta concretamente, ao buscar a apreensão da vida social, considerando as suas contradições, posto que sem as mesmas, a totalidade somente seriam totalidades mortas (NETTO, 2011). Como procedimentos metodológicos para a pesquisa, foram utilizados: pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica deu-se a partir de temas chave para a pesquisa (capitalismo dependente, ensino superior, ensino remoto emergencial, entre outros), em livros, revistas, teses e dissertações, acerca de produções de conhecimento já acumuladas sobre os eixos destacados.

A partir do acúmulo teórico-bibliográfico, realizou-se pesquisa documental em documentos oficiais do IBGE, do ANDES, das entidades organizativas da categoria (ABEPSS e CFESS/CRESS), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, no que tange à realidade do curso de Serviço Social da UnB, essencialmente, nos Boletins SER – Em Tempos de COVID-19. Além destes, também foram consultados os sites oficiais do Governo Federal para entender os posicionamentos oficiais do Ministério da Educação.

As pesquisas bibliográfica e documental foram essenciais para analisar a educação superior em relação ao incentivo do ensino superior voltado a modalidade à distância/remoto, o que contribuiu para o entendimento do contexto em que o Brasil se encontrava no primeiro ano de pandemia, frente à política de educação e como isso se expressou na realidade do Serviço Social da UnB.

Nesse sentido proposto, o TCC está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro a presente introdução. O segundo capítulo, por sua vez, aborda acerca do Capitalismo Dependente, baseando-se nos estudos de Florestan Fernandes nos países da América Latina, em especial o Brasil, cujo não consegue sua autonomia ainda que seja um país politicamente independente pois obedece à subordinação de países de capitalismo central. Também trará dados acerca dos temas renda, habitação, saúde e educação, com recorte em gênero e raça, a fim de compreender de que maneira o aspecto dependente do capitalismo influência nos diversos âmbitos da vida social, no Brasil.

O Capítulo 3 se refere ao avanço do Neoliberalismo e o desmonte da educação pública desde o Governo FHC na década de 1990, perpassando pelos seguintes governos do PT e o atual de Bolsonaro. O governo neoliberal de FHC representa um marco na constituição da educação como uma mercadoria e não como política/direito, com um novo projeto de universidade tecnicizada. Ou seja, há um grande incentivo ao financiamento, com recursos públicos e as custas do sucateamento da educação pública, à garantia e ampliação dos lucros das grandes corporações de educação privada.

O capítulo 4 fala a respeito do Ensino Superior no contexto pandêmico, com recorte na Universidade de Brasília e no curso de Serviço Social. É importante, portanto, problematizar e explicitar as diferenças entre ensino à distância (EAD) e o ensino remoto emergencial, bem como os seus principais desafios e limitações que se encontrou neste formato de ensino, excepcionalmente dentro da pandemia do Covid-19. Baseou-se na Pesquisa sobre a realidade dos/as discentes do SER/UnB na conjuntura da COVID-19, elaborado pelo Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília por meio do Boletim SER – Em Tempos de COVID-19. Dessa forma, foi possível apreender as particularidades do curso e da sua comunidade acadêmica, além dos limites e desafios desse processo.

Por fim, as considerações finais, que não tem o intuito de concluir o trabalho, apontam possibilidades que o estudo revelou e provocam novas reflexões que daqui se desdobram.

## **1 CAPITALISMO DEPENDENTE E AS PARTICULARIDADES DO BRASIL**

O debate do capitalismo dependente e da formação social brasileira tem sido cada vez mais presentes e necessários na cena contemporânea, além da apreensão das suas características e desdobramentos. Dessa forma, o presente capítulo faz uma breve caracterização da formação do capitalismo dependente no Brasil e suas particularidades.

### **1.1. Breve caracterização da formação do capitalismo dependente no Brasil**

Segundo Fernandes (2008) os países latino-americanos detêm de característica colonial, o que os faz serem dependentes de uma função dinâmica do capitalismo mundial, a qual conta com uma convivência equilibrada entre aspectos arcaicos e modernos. Tais países de capitalismo dependente vivem um processo de colonialismo permanente, do ponto de vista econômico e cultural, embora haja autonomia política.

Está claro que essa condição se altera continuamente: primeiro, se prende ao antigo sistema colonial; depois se associa ao tipo de colonialismo criado pelo imperialismo das primeiras grandes potências mundiais; na atualidade, vincula-se aos efeitos do capitalismo monopolista na integração da economia internacional. Ela se redefine no curso da história, mas de tal modo que a posição heteronômica da economia do país, em sua estrutura e funcionamento, mantém-se constante. O que varia, porque depende da calibração dos fatores externos envolvidos, é a natureza do nexo da dependência, a polarização da hegemonia e o poder de determinação do núcleo dominante (FERNANDES, 1967, p. 26).

Fernandes (2008) também expõe que o capitalismo dependente é uma especificidade do capitalismo em sua fase monopólica na América Latina, em especial no Brasil, de maneira estrutural.

Trata -se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente como uma entidade especializada, no nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, no nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, no nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 2008, p. 37).

Segundo o autor, a inserção do Brasil enquanto um país capitalista ocorre a partir de um padrão dependente de desenvolvimento, que não se constitui por acaso. As estruturas dos países hegemônicos acabam por absorver as estruturas de capitalismo dependente e submetem-se ao ritmo dos países de capitalismo hegemônico, assim subordinando tais países aos seus próprios interesses.

Dessa forma, os países de capitalismo dependente concentram uma posição determinada à lógica do capital, a partir da combinação entre a “persistência de estruturas socioeconômicas herdadas do passado com a formação de estruturas socioeconômicas novas” (FERNANDES, 1975, p. 62). Essa forma é constituída por determinada estrutura de classes, fundada por uma classe trabalhadora extremamente explorada e oprimida e por um padrão de hegemonia burguesa, que se constitui pela dominação em sua dupla face, interna e externa, operando um padrão dual de expropriação do excedente econômico, no qual parte fica com a burguesia internacional e outra parte fica com a burguesia brasileira.

Cardoso (2005), ao analisar os estudos de Florestan Fernandes, evidencia que a dependência financeira surge ainda na era colonial, uma vez que mesmo com na fase monopolista, não há rompimento com a dominação exterior que vem desde a época colonial.

Embora a burguesia nacional seja heterogênea, ela se associa sempre que se torna necessário para manter e ampliar a acumulação de renda, prestígio e poder. No entanto, essa aliança entre burguesia nacional e internacional, é marcada por uma "heteronomia": autonomia da burguesia internacional de tomar decisões, enquanto a burguesia nacional fica à mercê dos interesses da burguesia internacional. Em resumo, os países de capitalismo dependente, vivem um processo de colonialidade permanente, do ponto de vista econômico e cultural, embora tenham autonomia política.

Para Cardoso (2005), o conceito de heteronomia segundo Florestan Fernandes, analisa a posição de dependência de países que não possuem autonomia dentro do sistema capitalista. Segundo a autora, refere-se a “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). A heteronomia, portanto, é entendida como uma das determinações do capitalismo dependente, que se dá em contraposição à autonomia e rebate nas diversas áreas e setores, como a educação.

Segundo Cardoso (2005) “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).

Osório (2014), nesse sentido, demonstra que os Estados de capitalismo dependente se entendem limitados quanto ao exercício de sua independência e soberania frente a outras formações sociais e econômicas a que se submetem. Outra característica desse padrão dominante nos países de capitalismo dependente é o caráter autoritário do Estado, como demonstra Osório (2014, p. 207):

A debilidade na estrutura de tais classes e a acumulação de contradições do sistema mundial capitalista nas zonas periféricas e dependentes – o que implica debilidades estruturais do Estado e do sistema mundial de dominação no capitalismo dependente – são compensadas pelo peso das dimensões autoritárias do Estado e do governo, mesmo sob feições democráticas, e pela internalização no – e por parte do – Estado dependente das relações de poder dos Estados e capitais centrais e imperialistas.

É um erro, segundo Cardoso (2004), tratar a burguesia local e a internacional como inteiramente distintas, uma vez que seus interesses são principalmente de origem burguesa. O capitalismo dependente ainda é uma forma de capitalismo, que detém de contradições do sistema assim como os países centrais, porém de forma periférica e dependente de capitalismo. Dessa forma, é importante entender quem exerce essa dependência, que não são as nações, e sim a dinâmica do capital.

Dessa forma, o Estado, de acordo com Frigotto (1984, p. 117) se insere no circuito da produção, seja como capitalista particular, como associado à grande empresa ou pela própria forma de gerir os recursos públicos para resguardar interesses particulares ou interferir cada vez menos na regulação do mercado. Segundo Setti (2002, p.12), o neoliberalismo aponta “os critérios para uma sociedade baseada na livre concorrência e praticamente na ausência do Estado como agente regulador da sociedade”.

Ademais, outros dois pontos chave na relação entre Estado, sociedade e neoliberalismo, segundo Silva e Alexandre (2019, p. 02), é a (1) globalização, uma vez que se cria um “cenário no qual os comércios e bancos internacionais podem se comunicar, ultrapassando as barreiras nacionais, e transmitindo mercadorias e informações de forma mundial”; e a (2) ampliação da desigualdade social, uma vez que “tem sido de fato uma característica tão persistente do neoliberalismo que pode ser considerado estrutural em relação ao projeto como um todo” (Harvey, 2008, p.27).

Florestan Fernandes, em sua obra “Revolução Burguesa no Brasil”, traça um amplo debate sobre classes sociais e seus aspectos culturais e subjetivos, considerando a formação de uma estrutura de classes vincula-se ao capitalismo dependente.

Como aponta Florestan (1971), em seu artigo “Análise Sociológica das Classes Sociais”, a classe social é objeto motriz da sociedade – pelo qual se apreende seu método histórico-estrutural.

[...] sociedades em que a ordenação das atividades e relações sociais promove a distribuição dos indivíduos por camadas sociais, distinguidas na base de um sistema de graduação social, mas relativamente permeáveis, e nas quais as probabilidades de participação da cultura, de disposição do ócio e de exercício da autoridade, bem como as oportunidades de especialização profissional, de acumulação de riquezas e de aquisição de prestígio são diretamente condicionadas pelo agrupamento dos indivíduos em camadas sociais (FERNANDES, 1971, p. 70).

Nesse sentido, o autor compreende classe social não apenas pela disposição de bens, como também pela partilha de condições igualitária entre os membros, considerando grupos como “superiores” ou “inferiores” e “deles esperando ou exigindo tratamento equivalente” (FERNANDES, 1971, p. 74). No que tange o entendimento de capitalismo dependente, o conceito de classe social permite analisar tanto os países capitalistas hegemônicos como os países periféricos, principalmente no que tange a América Latina (FERNANDES, 1971).

Ao que se refere a dependência no Brasil, é importante o entendimento das principais características que se vinculam a ele. Um exemplo disso, é a ideia de colonialismo no Brasil. Aníbal Quijano, sociólogo peruano, traça um debate sobre o conceito de colonialismo, onde compreende-se que os países latino-americanos detêm de características coloniais:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

A partir disso, entende-se que o Brasil, assim como os demais países da América Latina, tem sua formação social e econômica assentada na propriedade privada e condições escravocratas, latifundiária e patriarcal. Para tanto, é imperioso sintonizar essas particularidades no âmbito do debate decolonial – é importante referir que a concepção de colonialidade ocorre a partir de heranças coloniais não suprimidas após a ruptura do sistema colonial. Segundo Fernandes (2008, p.27)

alguns sinais da formação da sociedade brasileira detêm de uma chamada “condição colonial permanente”, a exemplo do racismo, patriarcado e conservadorismo.

Para traçar uma melhor visão sobre o debate decolonial, o capitalismo dependente e as relações raciais, Clóvis Moura é um importante autor para se entender o debate de decolonidade e a resistência racial e étnica dos negros no Brasil, ao fazer uma análise quanto à decolonialidade e o mito da democracia social. Moura (1988) responsabiliza as classes dominantes por essa desigualdade racial, uma vez que impedem a existência de uma consciência crítica negra.

No que se refere ao capitalismo dependente nos países latino-americanos, com ênfase no Brasil, Moura (1983) afirma que a sociedade brasileira é marcada por expressiva desigualdade social e pela supexploração da força de trabalho, e é nesse sentido que o autor se utiliza dessa Teoria da Dependência para situar o negro na lógica do trabalho, no qual afirma que a marginalização da população negra e a ideia de economia dependente estão inteiramente ligadas:

Essas sociedades poli-étnicas, como a brasileira, de capitalismo dependente, são altamente competitivas nos seus pólos dinâmicos e altamente marginalizados nas suas grandes áreas gangrenadas. Ao mesmo tempo, recebem o impacto estrangulador do imperialismo e são por ele condicionadas. Desta forma, as sociedades como a brasileira tiveram a sua trajetória histórica assinalada pela formação de dois modelos básicos que se sucederam diacronicamente: o escravista, dominado pelo sistema colonialista e o capitalismo dependente, dominado pelo sistema imperialista (MOURA, 1983, p. 133-134).

Seguindo essa ideia, observa-se a importância de relacionar os debates entre capitalismo, colonialismo e escravidão, ao passo que o Brasil mantém uma estrutura escravocrata, em diversos âmbitos, como regulação da desigualdade social. É indispensável traçar esse debate de classes sociais sem fazer o recorte de raça e gênero, pois essa é uma de suas características estruturantes e particulares ao Brasil.

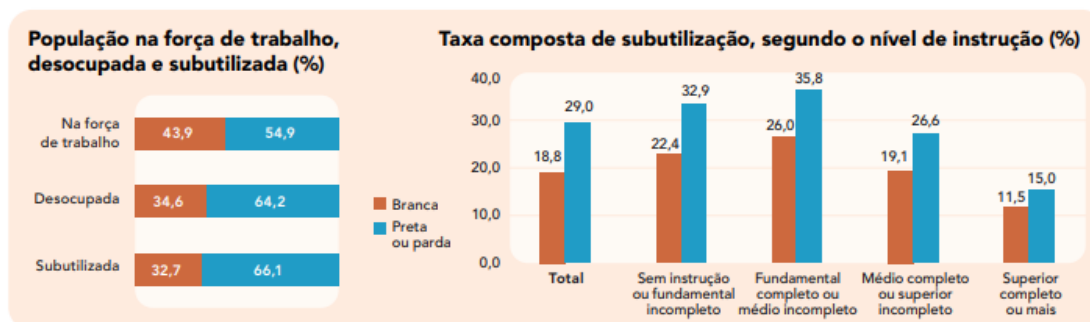
## **1.2 As particularidades do capitalismo dependente no Brasil**

A desigualdade social no Brasil vem avançando e tem uma cara: a população negra, parda e indígena, cuja condições de vida são expressamente diferentes quanto às de pessoas brancas, em relação a mercado de trabalho, saúde, habitação e renda. Segundo o IBGE (2018), o maior contingente de trabalhadores/as no Brasil é de cor preta ou parda, sendo em 2018 um contingente de 57,7 milhões de



peças, enquanto 46,1 milhões são brancos. Apesar da maior parte da população trabalhadora ser preta ou parda, ainda sim é a maior no que se refere a desocupação e subutilização da força de trabalho, como elucida o Grafico 1.

**Grafico 1 – Ocupao, desocupao e subutilizao da força de trabalho, por raça**



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.  
Nota: Pessoas de 14 ou mais anos de idade.

Fonte: IBGE (2018).

Após anos de pandemia, esses números cresceram ainda mais, assim como a desigualdade social em diversos âmbitos no Brasil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua de 2021), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no primeiro trimestre de 2021, o número de pessoas desempregadas subiu para 15,2 milhões, sendo que a informalidade e o aumento de trabalhadores/as sem carteira assinada se fizeram mais presentes – a isso se soma o aumento do contingente de trabalhadores/as no mercado de trabalho, que subiu 23,1% em um ano. Com isso, tem-se mais de 2 milhões de trabalhadores/as brasileiros sem direitos assegurados pelas leis trabalhistas.

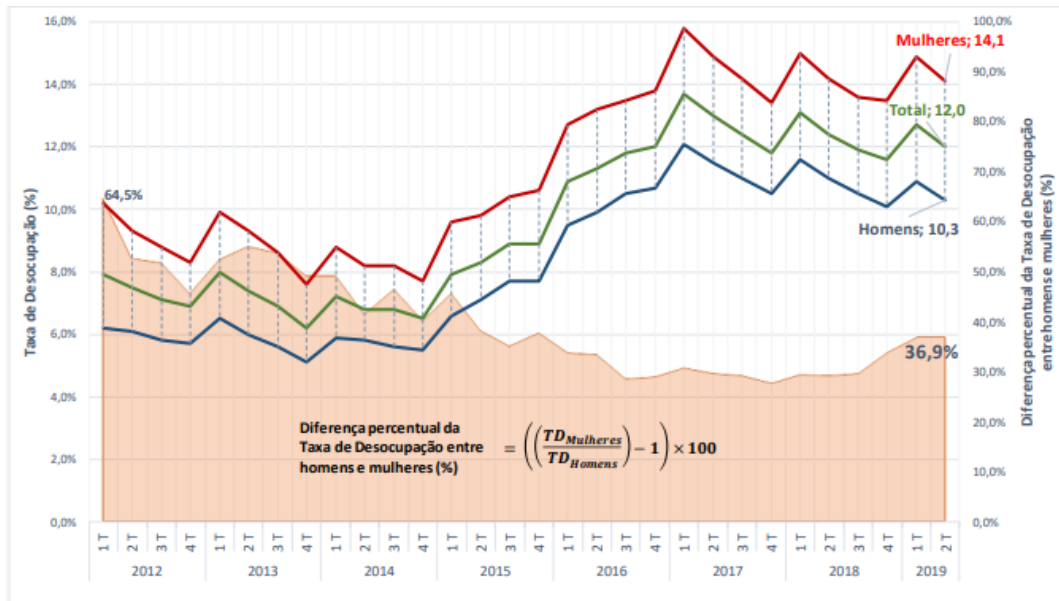
Cabe ressaltar que na classificao de ocupao e desocupao, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, considera-se:

[...] como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentao, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remunerao direta em ajuda  atividade econmica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana (IBGE, 2021, s/p.).

Em relao ao recorte de gênero, observa-se a taxa de desocupao das mulheres foi 36,9% maior que a dos homens. Entretanto, essa diferença já foi de 64,5% no 1 trimestre de 2012, segundo a PNAD Contínua (2019). As mulheres continuam sendo maioria na populao de desocupados, sendo que nas Regiões

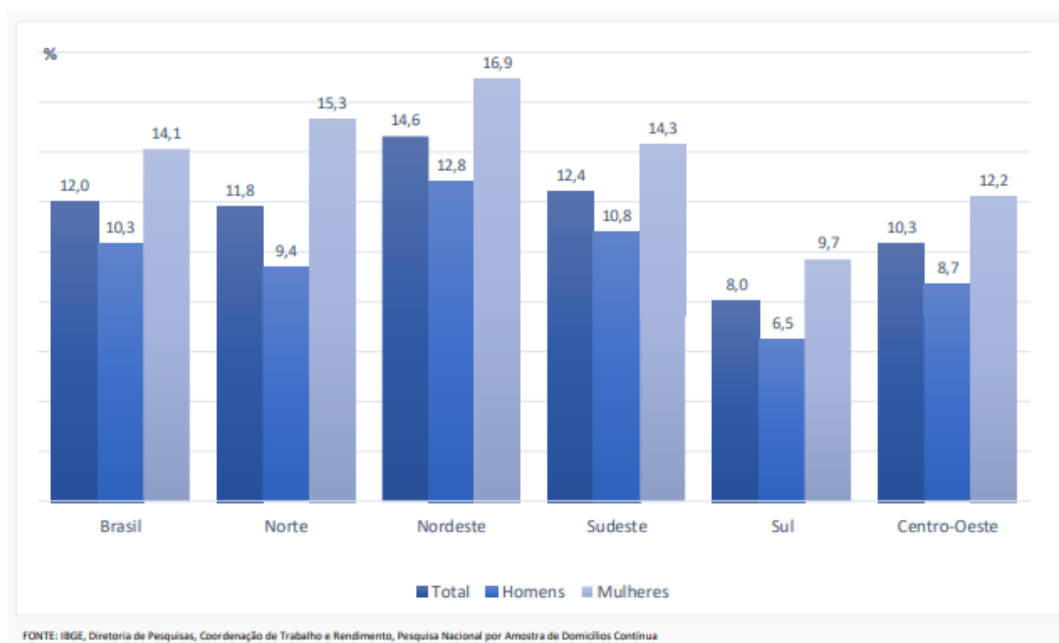
Nordeste e Norte as estimativas são as mais elevadas (16,9% e 15,3%, respectivamente) e na Região Sul a mais baixa (9,7%), como demonstra os Gráficos 2 e 3.

**Gráfico 2** – Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, por sexo



Fonte: IBGE (2019).

**Gráfico 3** – Taxa de desocupação das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, por sexo, segundo as Grandes Regiões

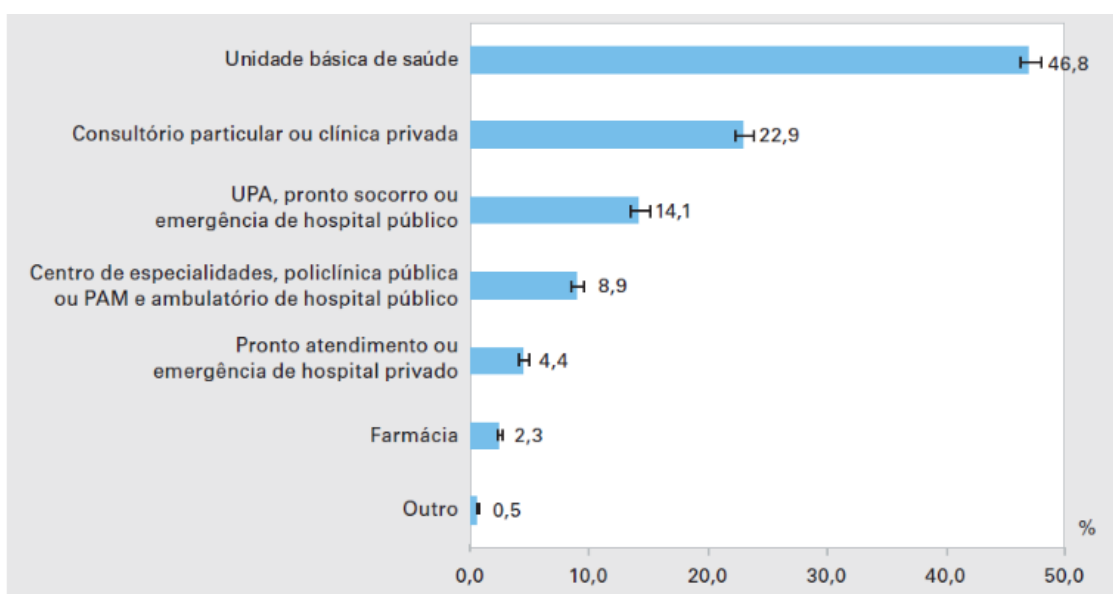


Fonte: IBGE (2019).

No que tange à saúde, dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, realizada pelo IBGE, constatam que de 76,5% das pessoas que procuram atendimento à saúde, 69,8% dessas pessoas buscam pelo sistema de saúde pública. No ano de 2019, apenas cerca de 28,5% tinham acesso a algum plano de saúde.

Esses números ficam mais discrepantes quando se comparada a renda familiar per capita. Apenas 2,2% da população que recebe até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo tem plano de saúde, enquanto 86,8% das pessoas que recebem mais de 5 salários mínimos estão assistidas por um plano de saúde – conforme evidenciado no Gráfico 3. Seguindo o recorte de raça, esses números se tornam ainda mais assustadores: enquanto 20,1% da população parda é coberta por planos de saúde, 21,4% é preta e 38,8% é branca.

**Gráfico 4 – Acesso à rede de saúde pela população brasileira**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2019.

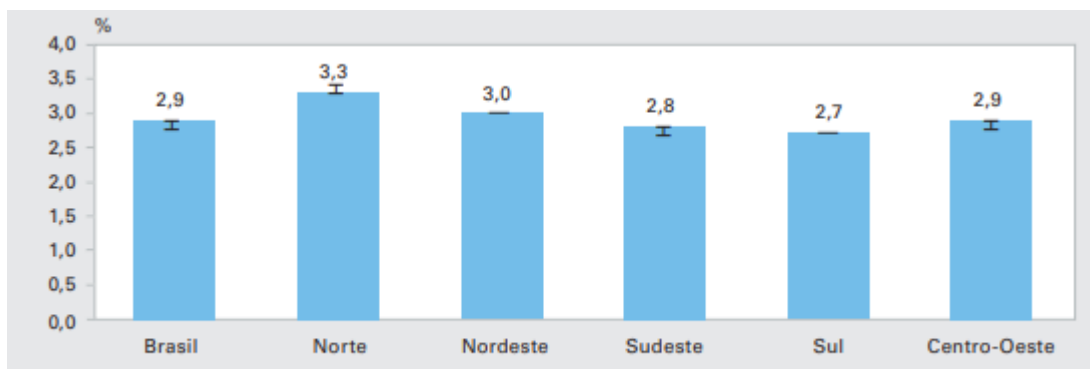
Nota: Nas duas últimas semanas anteriores à data da entrevista.

Fonte: IBGE (2019).

A respeito da densidade domiciliar, a PNS (2019) observou a existência de cerca de 73,3 milhões de domicílios particulares no Brasil. Ou seja, ocorreu um aumento de 8,4% em comparação ao ano de 2013, onde se registrou 64,9 milhões de domicílios presentes. A densidade domiciliar se dá através da média de moradores por domicílio, onde em 2019, obteve um resultado de 2,9 moradores.

Segundo a PNS (2019), as regiões Norte e Nordeste apresentaram média domiciliar superior as demais regiões do Brasil, obtendo os resultados de 3,3 e 3,0 respectivamente. Já as regiões Sudeste e Sul, observou-se um valor abaixo, de 2,8 e 2,7 respectivamente. Na região Centro-oeste o resultado foi de 2,9, mantendo o indicador do Brasil, conforme se observa no Gráfico 5.

**Gráfico 5 – Densidade de Moradores por Domicílio**

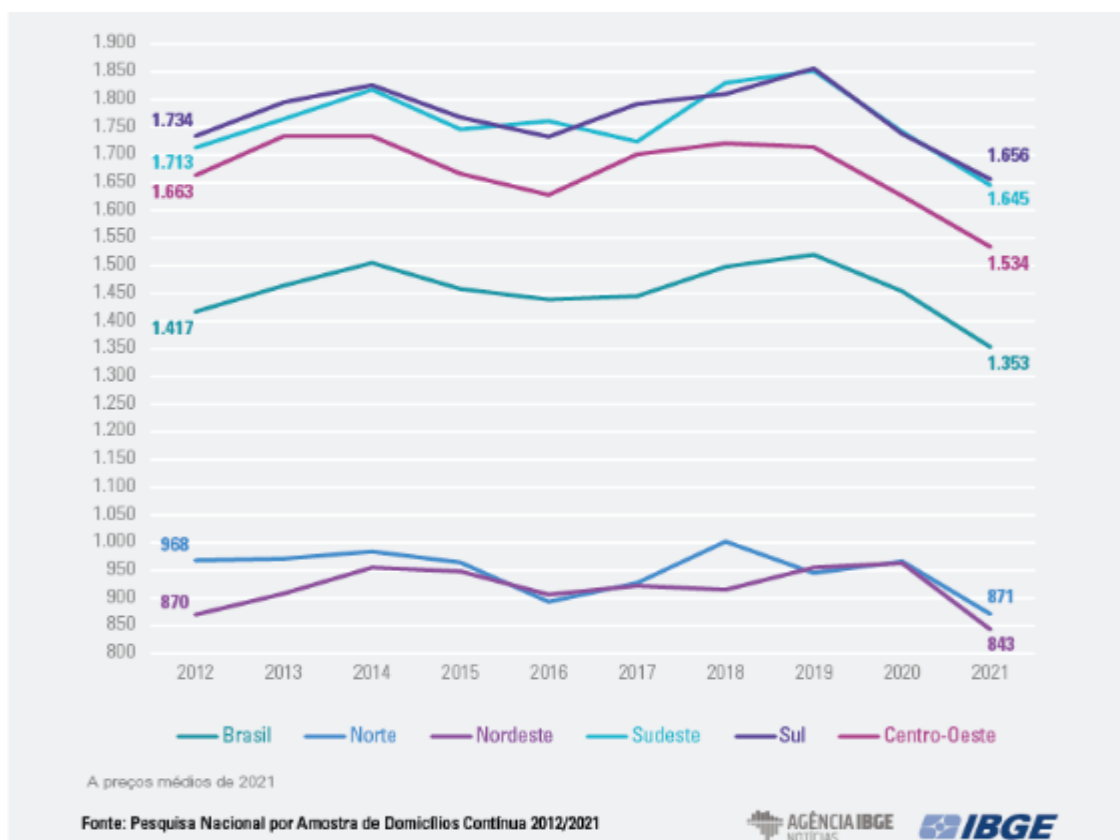


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2019.

Fonte: IBGE (2019).

Quanto ao rendimento domiciliar, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua “Rendimento de todas as fontes 2021” (IBGE, 2021), o rendimento médio mensal do brasileiro, em 2021, caiu de R\$1.454 para R\$ 1.353, uma queda de 6,9%, assim como exposto no Gráfico 6. Os menores valores observados foram nas regiões Norte e Nordeste (R\$ 871,00 e R\$ 843,00 respectivamente). Segundo a Analista de pesquisa Alessandra Scalione (2022), “esse resultado é explicado pela queda do rendimento médio do trabalho, que retraiu mesmo com o nível de ocupação começando a se recuperar, e pela diminuição da renda das outras fontes, exceto as do aluguel”.

**Gráfico 6 – Rendimento médio mensal domiciliar *per capita* (R\$)**



Fonte: IBGE (2021).

Ademais dos fatores indicados, outro elemento importante é a educação. Segundo a PNAD realizada pelo IBGE (2018) apenas 26,0% da população preta ou parda tem o ensino fundamental completo, em comparação a 35,8% da população branca. No que se refere ao ensino superior da população preta ou parda e a população branca, respectivamente esses números caem para 11,5% e 15,0%, respectivamente.

Se observada a taxa de analfabetismo, esse cenário piora ainda mais,

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8% (IBGE, 2018, s/p.).

No que se refere ao Ensino Superior, a menor taxa de ingresso no ensino superior também é da população preta ou parda. No ano de 2018, 35,4% de ingressantes na educação superior era preta ou parda, enquanto 53,2% era branca. Nesse sentido, no próximo capítulo será analisada a relação da educação superior

pública brasileira com as características de capitalismo dependente no Brasil, uma vez que denotam configurações e conduções particulares.

Nessa esteira, percebe-se que a formação social brasileira leva em consideração a inserção periférica e dependente, que rebatem diretamente nos indicadores de desigualdade social, potencializados pelos dados relativos ao mercado de trabalho – cuja divisão sexual do trabalho se evidencia visualmente –, à renda e ao acesso às políticas sociais como saúde e educação, a qual será abordada no capítulo a seguir.

## **2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A LÓGICA DEPENDENTE**

A configuração da política de educação tem vínculo estrito com as particularidades de formação da sociedade brasileira uma vez que é vista enquanto mercadoria lucrativa, estabelecendo-se parcerias com o setor privado e transferência de recursos públicos para empresas que visam a mercantilização do ensino superior – pelo qual não é incentivado o pensamento crítico. Nesse sentido analítico, o presente capítulo aborda a relação entre o capitalismo dependente brasileiro e a política de educação, em destaque à superior, no intuito de apontar seus traços e características na atualidade.

### **2.1 A educação superior no Brasil: traços e características**

Os anos 1990 representou um jogo de articulações entre economia e política neoliberais, em âmbitos nacional e internacional. Segundo Guerra e Figueiredo (2021), a educação assumiu importante papel para o Banco Mundial, uma vez que se incluiu a educação em seu quadro de crédito. Cabe ressaltar, nesse cenário, a tendência no Banco Mundial em conhecer a realidade socioeconômica e educacional dos países periféricos, uma vez que essa condição lhe atribui determinada autoridade para influenciar na proposição de reformas para a educação (GUERRA e FIGUEIREDO, apud CORAGGIO, 2021).

Segundo os autores, a educação tem sido estratégica para o Banco Mundial, posto que se é considerada fundamental para a redução dos índices de pobreza. Apesar disso, entende-se que o Brasil, na década de 2000 a 2010, obteve resultados notáveis no âmbito socioeconômico, sendo no ano de 2003 reconhecido no avanço da redução dos níveis de pobreza.

Entre 2002 e 2010, cerca de dois terços do crescimento do PIB foram decorrentes de aumentos na quantidade e na qualidade dos insumos de mão de obra, que, em média, cresceram 2,7 pontos percentuais ao crescimento médio, conforme o Brasil passava por uma transição demográfica acelerada e colhia os frutos da ampliação do acesso à educação (BANCO MUNDIAL, 2016, p.18)

Vale ressaltar que a expansão da educação no Brasil aconteceu em meados do século XX, com o processo de redemocratização na década de 1980. Nesse sentido, o Brasil incorporou o modelo dos países centrais do capitalismo, que se utilizam da educação para explorar as instituições educacionais a partir de uma concepção de pirâmide: a base exclusiva às massas, com o acesso a um nível de educação fundamental, visto a exploração da força de trabalho ainda estar

associada à extração de mais-valia absoluta, com o uso do trabalho intensivo (PEREIRA, 2007).

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais instáveis, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Todavia, indispensável referir que o cenário que se avizinha a partir dos anos 1980 tem seu lastro na Reforma Universitária de 1968. Fávero (2009) pontua que nesse mesmo período dos anos 1960, a sociedade brasileira se encontrava contrária aos inúmeros casos de intervenções militares nas universidades brasileiras – a exemplo da Universidade de Brasília – além de casos de professores/as e líderes de movimentos estudantis perseguidos, demissões em massa de docentes, entre outros. A autora também discorre quanto à importância da UNE (União Nacional de Estudantes) e os movimentos estudantis nesse contexto de repressão dos sombrios anos de ditadura militar.

No entanto, a Reforma Universitária também desenvolveu paradoxos no que se refere a Política de Educação. Foi a partir dela que se deu o start para o ensino privado, com caráter transmissivo e elitista.

Florestan Fernandes denominou o *antigo padrão brasileiro de escola superior*, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS apud FERNANDES, 2009, p.17).

Em 1969 foi instituído o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, pelo governo militar, com o intuito de ressaltar o caráter estratégico da educação de nível superior no contexto do desenvolvimento econômico. De maneira indireta, o GT abre possibilidades para a presença do ensino privado e o que contemporaneamente se entende como privatização do ensino público.

Embora não fizesse menção à participação do ensino privado no processo de expansão, o GT abriu brechas para sua posterior presença no campo do ensino superior ao permitir a existência dos estabelecimentos isolados em “caráter excepcional” – uma vez que a universidade deveria constituir o “tipo natural de estrutura para o ensino superior” –, o GT criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados (MARTINS, 2009, p. 21).



Foi nesse contexto de Ditadura Militar, entre os anos 1965 a 1980, que se deu o processo de privatização do ensino superior. As matrículas no setor privado tiveram crescimento de 142 mil a 885 mil alunos, nesse período, conforme elucida Martins (2009). Já no período de 1985 a 1996 o contingente de universidades privadas triplicou, passando de 20 a 64 instituições. Entende-se, portanto, como um conglomerado de escolas profissionais, não incentivando a carreira acadêmica e tampouco instituem o âmbito da pesquisa em seus setores (BARREYRO, 2008; ALTBACH, 2005; SAMPAIO, 2000).

A Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 6º, garante a educação como um direito social, uma vez que chama atenção para a área da educação, indicando a composição de 27 legislações que amparem e corroborem como direito social, além dos entendimentos e princípios que devem ser trazidos pelos documentos que a ela se seguem. Nesse sentido, segundo o art. 208 da Constituição Federal de 1988, o Estado deve garantir:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009); II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, s/p).

A LDB de 1996 surge após a ruptura do regime de Ditadura Militar, com o processo de redemocratização no Brasil. Segundo Bollman (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sugerida através de um PL (Projeto de Lei) nº. 1.258/1988, com intuito de serem contemplados assuntos referentes à educação como “[...] concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da

população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos [...]” (BOLLMAN, 2010, p. 01).

Apesar do exposto, o governo FHC aprovou um projeto cujas características são expressamente neoliberalistas, com interesse no setor privado, onde no Art. 7º afirma que “ensino é livre à iniciativa privada” (BRASIL, 1996, s/p). Dessa forma, é possível a entrada de interesses privados, assegurando que as empresas privadas tenham “capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996, s/p).

Outro ponto crucial para a discussão da política de educação no Brasil é o Plano Nacional de Educação, que foi elaborado por vontade popular, no período de 1990 a 2001, contextualizado historicamente no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e aprovado somente em 2001 – conforme previsto pela Constituição Federal, em seu artigo 214.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – a erradicação do analfabetismo; II – a universalização do atendimento escolar; III – a melhoria da qualidade do ensino; IV – a formação para o trabalho; V – a promoção humanística, científica e tecnológica do País; e VI – o estabelecimento de meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (BRASIL, 1988, s/p).

Nesse sentido, a partir dos anos 2000, particularmente a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), a educação passa a ocupar lugar estratégico, especialmente a superior, como ver-se-á a seguir.

## **2.2. A Política de Educação nos anos 2000**

A partir de 2003, com a então mandato do governo Lula<sup>1</sup>, é perceptível o processo de fortalecimento da política de educação, seguindo um viés de ensino público, com enfoque nas universidades federais. Desse ponto, segundo Martins (2009) nesse período foram implementadas novas unidades de ensino, o orçamento público foi recuperado e inúmeros docentes foram contratados.

---

<sup>1</sup> A partir dos anos 2000 medidas foram tomadas a fim de democratizar o acesso ao ensino. Iniciativas como a implementação de cotas raciais e sociais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e os programas de financiamento estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Com o intuito de universalizar e democratizar o acesso ao ensino superior, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) com o “discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas” segundo Carvalho (2006, p. 985).

Segundo Carvalho (2006), a iniciativa obteve 200.792 inscritos no Programa, mas apenas 23% foram contemplados no ano de 2006. Além disso, o aumento no número de inscritos no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), obteve um acréscimo de 94% comparado com o ano de 2005, partindo de 1.547.222 para 3.004.491.

A adesão ao PROUNI restabelece parte da desoneração fiscal, onde as IES privadas lucram com dinheiro público, mesmo que de maneira indireta, considerando “atuação por meio de lobbies e de bancadas no Congresso Nacional que são financiadas pelos grupos com maiores recursos econômicos, como pelas dificuldades enfrentadas pelo poder público em neutralizar o avanço do movimento de concentração e internacionalização do capital no setor” (CARVALHO, 2013, p. 773).

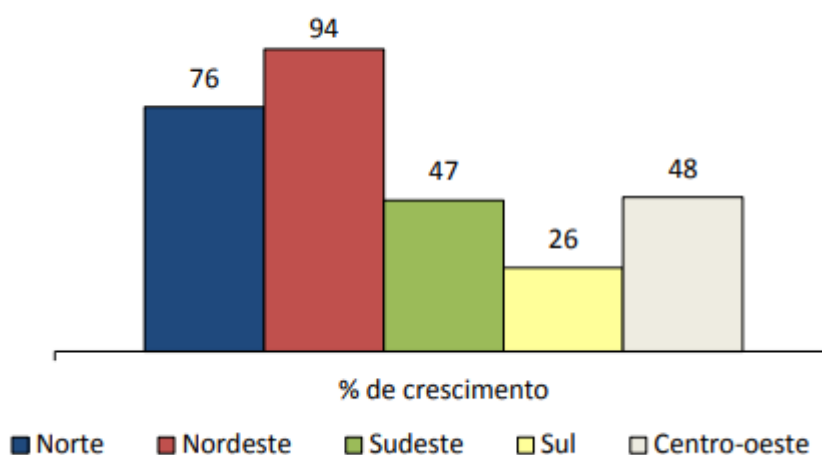
Posteriormente, outra medida educacional se fez presente: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi instituído pelo Decreto Presidencial 6096, de 2007, onde “busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação” (BRASIL, 2007, s/p.).

É notório que o Programa de fato expandiu o acesso de estudantes nas Universidades Federais, além de ampliar a estrutura com novas unidades de ensino e novos cursos, apesar disso, o REUNI ocorreu de maneira precarizada, sem verba pública suficiente para o término das obras, além da falta de realização de concursos públicos para professores e técnicos, tendo por consequência a precarização dos trabalhos nas Universidades Federais (LIMA, 2012).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a população da região nordeste teve um aumento significativo no que tange o ingresso ao ensino superior a partir do ano de 2003 – conforme se

evidencia no Gráfico 7 –, produto da democratização do ensino, que até pouco tempo se mostrava inacessível a todos os públicos. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. “Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul” (BRASIL, 2015, p.20).

**Gráfico 7** – Crescimento das matrículas no Ensino Superior entre 2003-2013



Fonte: Inep/MEC

Segundo Leher (2010, p.371) a “democratização de direitos harmoniza-se com a mercantilização da educação [...] enraizando ainda mais o vasto sistema privado de educação na sociedade brasileira”. Isto é, inúmeras são as iniciativas de conciliação entre público e privado no âmbito da educação superior brasileira, entretanto, apesar disto, as IES públicas seguem sofrendo com a redução de investimentos.

Segundo o Balanço Social da Secretaria de Ensino Superior (SESU) de 2003 a 2014, o processo de democratização e a oferta dos cursos de graduação também subiu, tanto na rede pública quanto na rede privada, obtendo um crescimento de 94%, passando de 16.505 para 32.049. Outro ponto chave para esse entendimento, é a iniciação da possibilidade do financiamento estudantil.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Lei nº 10.260 de 2001, tendo seu surgimento ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, possibilita (e possibilitou) o ingresso de estudantes ao ensino superior em forma de empréstimo de pagamento de mensalidade.

Os governos petistas certamente aumentaram o contingente de estudantes ingressando no ensino superior, entretanto, parte de uma lógica que não apenas democratiza o acesso ao ensino superior, como privilegia o setor privado e as empresas.

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, 2020, p. 17).

É fato que a LDB de 1996 abre portas para a Universidade em diversos sentidos, seja por meio das Universidade Federais através dos programas PROUNI e REUNI, como também pelo acesso facilitado às IES, com o incentivo da privatização da política de educação superior. Segundo Carvalho (2013) a mercantilização do ensino superior se potencializa por meio da transformação de universidade e centros universitários em conglomerados educacionais, cujo foco se dá especificamente no sentido da inserção no mercado de trabalho.

Isso vem ocorrendo por meio de reestruturação operacional, seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja por meio de fusões de capital, cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado, bem como novos nichos de mercado geográficos e vantagens pelo crescimento do número de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC (CARVALHO, 2013, p. 738).

Seguindo esse processo de expansão e mercantilização do ensino superior, outra característica que se observa nesse contexto é quanto ao avanço do EAD (Ensino a Distância). Desde o governo Cardoso, com a LDB de 1996, já se incentivava por meio das IES públicas e privadas, consolidando-se no governo Luís Inácio Lula da Silva, a partir dos anos 2004.

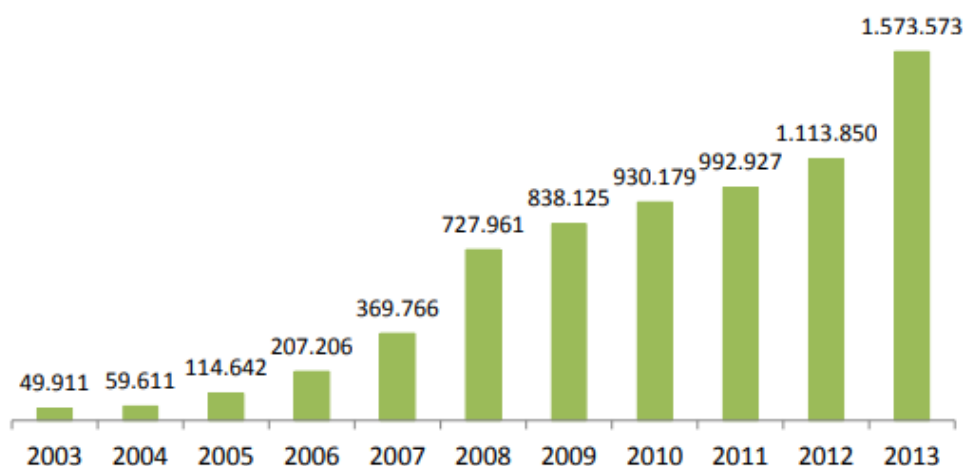
Segundo o Censo/INEP (2002-2014), outra medida com grande potencial é o fomento à educação a distância, cujas vantagens são o baixo custo, a flexibilidade de horários e o alcance quase universal.

Cabe destacar o forte incremento das matrículas na graduação a distância entre 2003 e 2013: em 2003, eram menos de 50 mil matrículas; em 2013,

mais de 1,1 milhão. Esse extraordinário crescimento (da ordem de 2200%) comprova, de um lado, a existência de uma forte demanda reprimida por modelos alternativos de oferta de educação superior, e, de outro, a superação do preconceito histórico com a modalidade, fruto das políticas do MEC nesse sentido (INEP, 2015, p.21)

Nesse sentido, importa lembrar que o Artigo 80, da LDB, prevê que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Entretanto, apenas em 2005 essa modalidade de ensino teve sua Regulamentação Geral aprovada com o Decreto 5.622 de 19 dezembro de 2005 e que de lá para cá, tem impactado intensamente nos números em relação ao acesso à educação superior, conforme se observa no Gráfico 8.

**Gráfico 8** – Matrícula no ensino à distância, em números absolutos



Fonte: INEP/MEC (2015).

Segundo Mancebo e Martins (2012, p. 39) o EaD vem sendo incentivado como uma modalidade de ensino privilegiada, onde se promove a expansão e democratização do ensino. Além disso, é importante também destacar que as instituições públicas e privadas se inserem em condições diferentes no que diz respeito ao ensino a distância ao longo dos anos. No Plano Nacional de Educação, a EaD visa a acelerar dois processos no que se refere à Educação Superior: “prover até o final da década a oferta de educação para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos [...] estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país” (BRASIL, 2001, p.37).

Esse processo de expansão do Ensino a Distância percorre não apenas a abertura de novos cursos nessa modalidade, como também o crescimento das disciplinas virtuais em cursos presenciais. No que se refere à pré pandemia, o MEC aumentou em 2019 de 20% para 40% a carga horária das disciplinas à distância em cursos da modalidade presencial, através da portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019.

No dia 1º de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) sancionou a Medida Provisória nº 934, onde dispõe sobre a obrigatoriedade de se manter a carga horária exigida por cada instituição de ensino, em pleno contexto pandêmico, desconsiderando a realidade socioeconômica de cada corpo discente/docente:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, s/p).

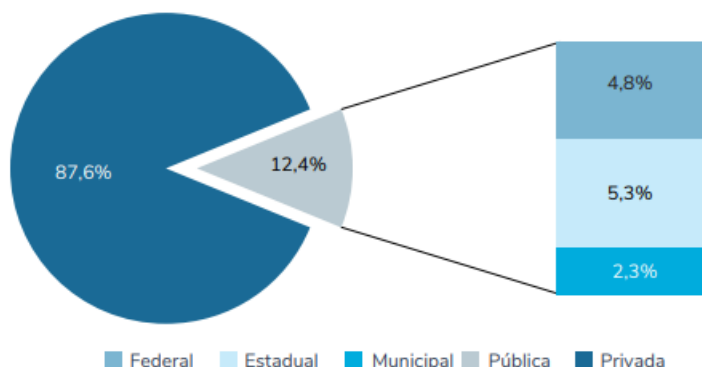
Nesse sentido, seguindo o contexto pandêmico vivenciado, é possível observar um crescente no que se refere as modalidades de ensino no Brasil. Segundo o Censo da Educação Superior do INEP de 2020, 87,6% das instituições de educação superior são privadas, além predominar o grau de licenciatura na categoria EaD.

No que se refere às instituições, observa-se que o número de IES privadas aumentou no ano de 2020, como demonstra o Gráfico 9.

**Gráfico 9** – Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (2020)

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.

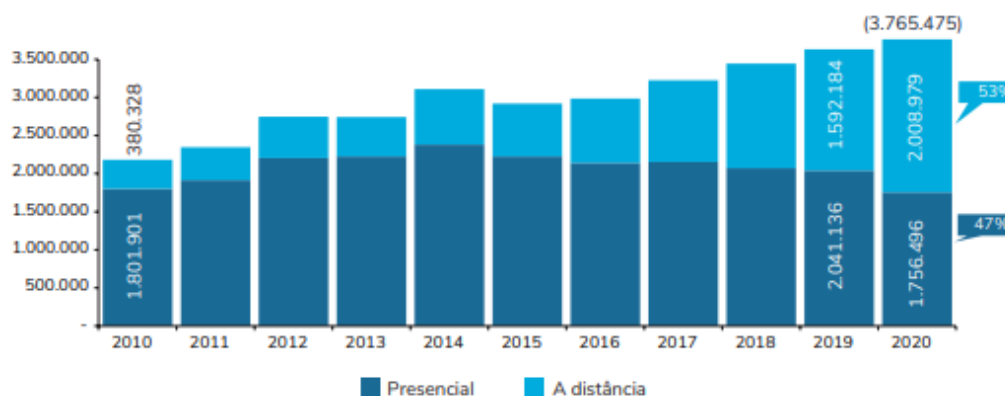
Fonte: Elaboração própria.  
Nota: n.a. = Não se aplica.



Fonte: INEP/MEC (2020).

No que se refere a quantidade de matriculas e estudantes ingressantes no ensino superior em 2020, a modalidade à distância obteve aumento significativo, enquanto o ensino presencial obteve uma queda de -13%. Além disso, segundo o Censo SESU (2020) entre os anos de 2010 a 2020 a crescente dos cursos na modalidade EaD subiu para 428,2%, conforme se demonstra no Gráfico 10.

**Gráfico 10** – Número de ingressantes em cursos de graduação por modalidade (2010-2020)



Fonte: INEP/MEC (2020).



No ano de 2021, o Governo Federal lançou o chamado REUNI Digital. Segundo o MEC, o programa tem por objetivo ampliar o acesso e fomentar a permanência dos discentes na educação superior, por meio da educação remota (MEC, 2021). O argumento de sua criação é de que os impactos da pandemia da COVID-19 geraram necessidades, sendo o ensino remoto a principal resposta para a manutenção das atividades acadêmicas. Utilizando-se de estratégias pedagógicas adequadas, o intuito é associar a tecnologia à educação de qualidade, possibilitando a oferta de educação superior a distância em todo o país (MEC, 2021).

O que inicialmente seria uma proposta emergencial, torna-se permanente com o REUNI Digital, sem considerar as dificuldades e rebatimentos para o perfil desejado nos cursos de graduação. Em síntese, o REUNI Digital cria uma nova modalidade educacional – para além das já existentes presencial e à distância – por meio do amplo uso de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), ampliando o processo de aligeiramento e mercantilização da educação aprofundados a partir da LDB, de 1996.

Vale ressaltar que existe diferença entre as modalidades remota e à distância, uma vez que

[...] o ensino remoto são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais. Exemplo disso é que os calendários de semestres especiais, virtuais, complementares etc. seguem a mesma lógica do calendário presencial. Ead refere-se, fundamentalmente a uma modalidade de ensino mediada por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes e que permite ao estudante criar seu próprio horário para estudar (ANDES, 2020, p.13).

Sobre o REUNI Digital, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) se posiciona contra a medida, uma vez que “reforça a precarização do ensino oferecido nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, ataca o tripé ensino, pesquisa e extensão – indispensável para o processo de formação – e intensifica a concepção da educação superior como mercadoria” (ANDES, 2022, s/p.).

A partir dessa ideia, o próximo capítulo pretende analisar de que maneira o Ensino Remoto Emergencial possibilitou a continuidade do ensino em tempos pandêmicos na Universidade de Brasília (UnB), no primeiro ano de pandemia. Quanto a isso, será abordado no próximo capítulo os aspectos do ensino superior na UnB no contexto pandêmico, as medidas tomadas pela Universidade e quais foram

as características apresentadas nesse sentido, com enfoque no curso de Serviço Social.

### **3 O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

A pandemia da COVID-19 mudou a dinâmica de vida das pessoas em diversos âmbitos, dentre eles a educação. É a partir dessa afirmação que o presente capítulo aborda a incorporação do ensino remoto emergencial nas IES e os seus impactos, assim como as particularidades na Universidade de Brasília e, especificamente, no curso de Serviço Social, a partir da Pesquisa sobre a Realidade dos/as discentes do SER/UNB na conjuntura do COVID-19, constantes nos Boletins SER - Em Tempos de COVID-19, elaborado pelo Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, entre maio e outubro de 2020.

#### **3.1 O Ensino Remoto Emergencial**

O surgimento do vírus da COVID-19 foi indesejado por todos. De causa desconhecida, seu primeiro contato se deu na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Segundo o Ministério da Saúde, se trata de uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021).

Segundo a Fiocruz (2020), uma pandemia ocorre quando uma determinada doença se espalha a nível mundial, sendo uma epidemia a nível regional. Portanto, compreende-se a Covid-19 como uma pandemia, uma vez que se alastrou mundo afora, sendo a sua transmissão viral, passada de pessoa para pessoa.

Diversas medidas foram tomadas pelo Governo Federal a fim de diminuir a quantidade de transmissão do vírus no Brasil. Nesse cenário, foi determinado a utilização de máscaras de proteção facial, higienização de mãos, *lockdowns* e distanciamento social de 1 metro e meio.

Nesse contexto de quarentena, o Ministério da educação (MEC), visando atenuar os impactos causados pelo Coronavírus, autorizou a substituição de disciplinas presenciais por modalidade online e remota, seguindo os limites estabelecidos pela legislação, em que cada instituição de ensino superior tornou-se responsável por determinar quais poderiam a ser ofertadas em tal formato (BRASIL/MEC, 2020) – foi a portaria nº 343, de 06 de fevereiro de 2020, que instituiu

o Ensino Remoto Emergencial, que dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020).

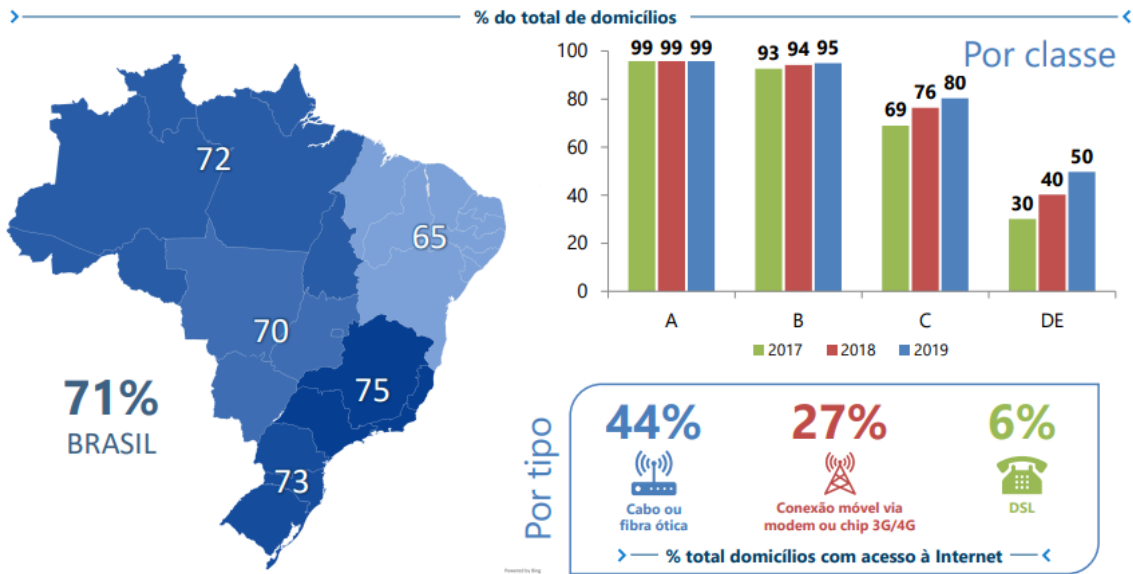
Segundo a Cartilha publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), o ensino remoto emergencial atribuiu uma nova nomenclatura para o cumprimento de obrigações impostas pelo Ministério da Educação, com aulas síncronas e assíncronas.

“Ensino remoto” são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais. Exemplo disso é que os calendários de semestres especiais, virtuais, complementares etc. seguem a mesma lógica do calendário presencial (ANDES, 2020, p.1).

Além da educação no contexto pandêmico, é essencial que também seja abordado o contexto socioeconômico em que o Brasil se encontrava. Como mencionado no capítulo anterior, é observado como a desigualdade no Brasil tem as marcas de raça e gênero. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD Covid), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou em 2020 um aumento de 14,9% de pessoas desempregadas no primeiro trimestre de 2021, no país. A medida tomada pelo Governo frente aos dados foi de adotar o chamado Auxílio Emergencial. A Lei 13.982 de 02 de abril de 2020 prevê auxílio emergencial no valor de R\$600,00 pelo período de 3 meses, sendo considerada a atual pandemia de Covid-19.

Além disso, cabe a importância de mencionar que o acesso aos meios de comunicação não é viável a todos os públicos. A inserção do Ensino Remoto Emergencial nas Instituições de Ensino Superior não leva em consideração a condição aluno-professor, que apresenta condições diferentes no acesso a materiais virtuais. Segundo a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (CETIC, 2020) 33% de domicílios brasileiros não possuem acesso à internet – conforme se observa no Gráfico 11 –, recurso indispensável para a participação em aulas remotas.

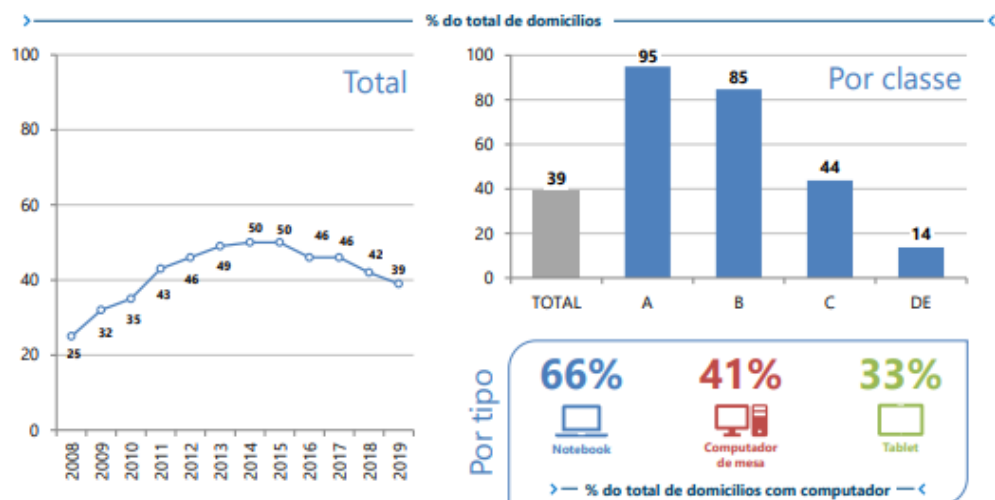
**Gráfico 11 - Domicílios com acesso à Internet**



Fonte: CETIC (2020)

Além disso, 58% da população não tem acesso a computadores, o que indica que a maioria da população brasileira não tem acesso a computadores em seus domicílios. (CETIC, 2020). Essa taxa, associada aos indicadores de acesso à internet, se acentua ainda mais quando se observa a classe social, assim como evidenciado no Gráfico 12.

**Gráfico 12 - Domicílios com acesso a computadores, por classe social**



Fonte: CETIC (2020)

Apesar dos argumentos utilizados pelo governo federal em relação ao ensino remoto, percebe-se que ao invés de democratizar o acesso à educação, torna-se ainda mais excludente quando observada a realidade da maior parte da população no Brasil, em que muitos cidadãos e cidadãs sequer têm acesso a mecanismos tecnológicos, quiçá acessar o ensino remoto. A problemática da elitização do ensino também é firmada com o Ensino Remoto Emergencial.

Em 2019, a Portaria nº 2117/19 aprovou que os cursos de ensino superior presencial possam ter a carga horária de 40% total na modalidade a distância. “O discurso do Estado e parte da sociedade de que a educação ‘não pode parar’, bem como o anúncio da redução de orçamento da ordem de R\$4,18 bilhões no Ministério da Educação (MEC) para 2021, vão delineando traços mais nítidos de uma nova política de expansão da modalidade de ensino à distância” (MELIM; MORAES, 2021, p. 211).

No dia 11 de março de 2020, o Governo do Distrito Federal publicou o Decreto 40.509, que consiste nas medidas tomadas frente à pandemia da Covid-19. No Art. 2º inciso II, “Ficam suspensos, no âmbito do Distrito Federal, pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período [...] atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada” (GDF, 2020, s/p.)

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade de Brasília, suspendeu no dia 23 de março de 2020 o calendário acadêmico do primeiro semestre de 2020, em conformidade com o isolamento social de emergência e com o Decreto do GDF. Em agosto de 2020, a Universidade retomou as aulas por meio do ensino remoto. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) deliberou, a partir da Resolução 059/2020, “sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do COVID-19” (UNB, 2020).

Considerando o cenário atípico, a UnB promoveu pesquisas socioeconômicas a fim de compreender o perfil social de discentes da UnB, para apreender suas demandas e necessidades. Segundo o levantamento socioeconômico realizado em julho de 2020 (UNB, 2020), 6% dos alunos não poderiam acompanhar o ensino

remoto por falta de acesso a equipamentos eletrônicos e 30% afirmou lentidão no acesso à internet. Diante disso, se fez necessário, frente a pandemia do Covid-19, firmar parcerias com companhias como Banco do Brasil para disponibilizar maior acesso à inclusão digital, disponibilizando empréstimos e doações de computadores.

A Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) criou uma iniciativa que viabilizou o empréstimo de equipamentos eletrônicos e redes de internet para que fosse possível o acompanhamento das aulas na modalidade remota, para os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo o Boletim COES-COVID/UnB, do dia 10 a 14 de agosto de 2020 (UNB, 2020), mais de 3000 estudantes da assistência estudantil foram contemplados.

No âmbito do Departamento de Serviço Social (SER) da UnB, desenvolveu-se, durante a suspensão do semestre letivo, o denominado “Boletim SER: em tempos de Covid-19” a fim de compartilhar informações acerca do contexto pandêmico, além de pesquisas desenvolvidas na área. Foram 7 edições publicadas quinzenalmente, com o intuito de “compreender mais a fundo a realidade que vivemos atualmente, e também para fortalecer o diálogo de nossa comunidade acadêmica” (SER, 2020, p. 01). É a partir disso que no item a seguir serão abordados os indicadores expressos nos referidos Boletins do SER (2020).

### **3.2.O que dizem os Boletins do curso de Serviço Social realizados na pandemia**

A primeira edição do “Boletim SER: em tempos de COVID-19” realizou pesquisa que buscava fazer o levantamento a respeito dos/as discentes do curso de Serviço Social da Universidade de Brasília, a fim de identificar a realidade de cada discente diante o contexto de isolamento social. Foram 340 formulários respondidos, cerca de 50% do total de discentes do Departamento de Serviço Social (SER, 2020).

Segundo a pesquisa realizada entre os dias 1 a 7 de abril de 2020, 36% dos/as entrevistados/as estavam entre o 1º e 3º semestre, 30% do 4º ao 6º semestre e 34% entre o 7º e o 9º semestre. Além disso, a pesquisa ainda identificou um número alto de estudantes que moram com pessoas de grupos de risco: “68,2% de

nossos/as alunos/as mora com alguém considerado ‘grupo de risco’ do COVID-19 (idosos, gestantes, pessoas com comorbidades)” (SER, 2020, p.9).

Na segunda edição do Boletim, foram trazidos dados quanto à habitação discente, em que 76,4% residiam em regiões administrativas, 13,3% residiam no Plano Piloto; e 10,3% em cidades do entorno. Outro dado importante trazido pela pesquisa é em relação às atividades remuneradas. Segundo os dados, cerca de 61,8% dos discentes não realizavam atividades remuneradas, enquanto 42,3% (dos que realizam atividades remuneradas) afirmou realizarem atividades ligadas ao âmbito acadêmico, como estágios remunerados e grupos de pesquisa e extensão para bolsistas. No que se refere ao emprego, 31,5% mencionaram empregos formais, sendo estes, 22,3% na área privada, 9,2% no setor público e 20,8% com trabalhos informais (SER, 2020).

Um ponto importante que cabe ressaltar é quanto aos estágios em Serviço Social neste período de pandemia. A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, posicionou-se a favor da suspensão dos estágios supervisionados obrigatórios e não-obrigatórios. Em nota, a ABEPSS entendeu que a situação vivenciada abarcou um conjunto de problemáticas, como o não aproveitamento nos campos de estágio, como também o descumprimento do Código de Ética da/o Assistente Social (1993) e da Resolução CFESS nº 533/2008, que dispõe:

Para sua realização, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional da/o assistente social (ABEPSS, 2020, p. 03).

A coordenação de estágio de Serviço Social da Universidade de Brasília, à época, reafirmou a suspensão dos estágios. Segundo a Circular 20/2020 emitida pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA/DEG/UnB), “durante o período de suspensão do calendário acadêmico todas as disciplinas de ‘Estágio’ estão suspensas e devem ser retomadas quando do retorno das atividades acadêmicas” (UNB, 2020, s/p.).



Na terceira edição do Boletim realizado pelo Departamento de Serviço Social sobre a realidade dos/das discentes do SER/UnB, foi questionado quanto ao surgimento de sintomas de COVID-19 nos discentes entrevistados/as. 87,9% afirmou não ter apresentado sintomas, enquanto os que afirmaram terem apresentado, 71% disse não ter procurado assistência à saúde, enquanto os que buscaram por este atendimento, 12,9% foi através de atendimento online, 9,7% em clínicas privadas e 6,5% através do Sistema Público de Saúde. Em relação aos cursos on-lines durante o processo de distanciamento social, 26,5% relataram estarem fazendo alguma atividade, enquanto a maioria (73,5%) não.

Na última etapa da primeira fase da pesquisa com discentes, disposta na 4ª edição do Boletim, 85,8% dos/as discentes tinha até 24 anos. Dentre estes, 28,6% entre 16 a 19 anos e 57,2% entre 20 e 24 anos. Dessa forma, “o corpo discente do SER pode ser considerado majoritariamente jovem” (SER, 2020, p. 05).

No que se refere a identidade de gênero discente, o maior contingente é do gênero feminino (81,1%), que reafirma uma tendência da profissão, que “com tal perfil (feminino), o assistente social absorve tanto a imagem social da mulher, quanto às discriminações a ela impostas no mercado de trabalho” (IAMAMOTO, 1998, p.104). Em relação à raça, 45,9% dos/as entrevistados se consideram brancos, 30,2% pardos e 19,5% pretos. Quanto à orientação sexual, 59% informaram ser heterossexuais, 24,2% bissexual e 10,9% homossexual.

A segunda fase da Pesquisa ocorreu entre os dias 25 de junho a 02 de julho de 2020, e teve como objetivo entender os aspectos esperados pelos estudantes mediante o retorno das aulas em agosto de 2020. Contou com a participação de 230 discentes do curso de Serviço Social. No que se refere à retomada das atividades acadêmicas, 48,7% afirmaram conhecer parcialmente as ações da UnB para o retorno ao presencial e a maioria dos/as questionados/as demonstrou contrariedade no retorno das aulas (66,5%). Quanto ao prejuízo do ensino remoto à formação acadêmica crítica e de qualidade, 83% indicaram que haveria prejuízos na formação diante as condições do retorno às aulas.

Assim como já evidenciado no Capítulo 2, na esteira dos organismos internacionais, a governo brasileiro estimulou a criação de uma medida, inicialmente emergencial, que com o REUNI Digital busca tornar-se definitiva, sob a justificativa

de “democratização do ensino”. Todavia, além de pouco democrático, pelas condições objetivas já indicadas no item anterior, no Serviço Social registrar-se, historicamente, o aumento vertiginoso da procura pelo curso na modalidade a distância, segundo o Censo de Educação Superior (INEP, 2011), que tem desvirtuado o perfil que se deseja formar, segundo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

No penúltimo Boletim, novamente indagou-se sobre o local onde os estudantes residiam. 94,3% afirmaram residir em alguma das regiões administrativas (RAs), enquanto 5,7% residem no entorno do DF. Entre as RAs cabe destaque para Ceilândia e Taguatinga, que concentram os maiores indicadores de moradia (10,60% e 6,5%, respectivamente). Quanto ao entorno, Valparaíso de Goiás e Cidade Ocidental contavam com os maiores indicativos (23,1% ambas).

No que se refere à situação de moradia, 50,4% dos/as participantes afirmaram residir em casas próprias, enquanto 33% encontram-se em moradias alugadas e 12,2% informaram habitar em “moradia cedida”. Quanto à mobilidade urbana, 77,4% apontaram utilizar o transporte público como principal meio de locomoção.

A sétima e última edição do Boletim SER trouxe “A realidade dos/as discentes do SER/UnB na conjuntura de COVID-19 e suspensão do semestre – FASE 2”. Para isso, foi questionado quanto a questão de gênero, maternidade e realização de atividade remunerada. 85,7% dos/as participantes são mulheres (85,7%) – tendência já apresentada na 4ª Edição.

Em relação à identidade de gênero do corpo discente do SER/UnB, os dados indicam não apenas uma das principais marcas históricas do Serviço Social como uma profissão predominantemente feminina, mas apontam, inclusive, para a continuidade deste traço no futuro na profissão, na medida em que a formação profissional no âmbito da graduação mantém esta mesma particularidade: além de ser uma profissão feminina, é também um curso majoritariamente feminino (SER, 2020, p.10).

Quanto à maternidade, 93% dos/as entrevistados/as indicaram não ter filhos, enquanto 7% responderam ter pelo menos 1 filho/a. Esse debate nos faz pensar quanto a questão de gênero, principalmente quando se refere às mulheres no processo de formação acadêmica.

O debate sobre a proporção da presença de mulheres no curso aliado às discussões que envolvem o exercício da maternidade e a divisão social e sexual do trabalho, pode nos levar a problematizar, por exemplo, as iniciativas de assistência estudantil para as mulheres mães no contexto de acesso e permanência no ensino superior público no Brasil, ou mesmo os desafios enfrentados por estas mulheres na interface do exercício dos papéis de estudante, trabalhadora e mãe (SER, 2020, p.11).

Para entender a composição familiar no contexto da pandemia, a pesquisa buscou identificar o quantitativo de pessoas que residiam com os/as estudantes de Serviço Social. 27,4% afirmaram residir com 4 pessoas, 22,2% com 3 pessoas, 16,5% com 2 pessoas, 16,1% com 5 pessoas e 10,9% com 6 pessoas ou mais. O quantitativo de estudantes que moravam sozinhos era de 6,9%.

Quanto à atividade remunerada realizada, o trabalho informal teve o maior número (35,5%). Deve-se também considerar as atividades de pesquisa e estágio com bolsas remuneradas muito presentes na pesquisa, sendo os de estágio 19,5% e 13,8% bolsas de pesquisa ou extensão. 17,2% afirmaram emprego formal no setor privado, enquanto 11,5% estão no setor público com emprego formal – tendência um pouco distinta do apresentado na 2ª Edição do Boletim.

O último ponto abordado na segunda fase da pesquisa foi quanto ao adoecimento psicológico. Dos/as entrevistados, 81,7% teve acesso à assistência psicológica durante a pandemia, enquanto 18,3% não. 58,2% afirmaram que gostariam de ter algum tipo de assistência psicológica, 29,1% disseram que talvez e 12,6% negaram que gostariam de tê-la.

Esse delicado tema infelizmente se fez presente na vida de toda a comunidade acadêmica. O adoecimento mental propagado pela quantidade de vidas que foram ceifadas durante todo o ano de 2020, pelo isolamento social, pela restrição do ir e vir, dos contatos sociais, além de estar frente a um governo negacionista, potencializam os impactos psicológicos na vida de discentes, docentes e técnico-administrativos. Somente no Serviço Social, foram cerca de 140 trancamentos do curso.

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).

As modalidades à distância e o ensino remoto estão longe de democratizar o ensino superior. Pelo contrário, estas reforçam a desigualdade social e trazem riscos à qualidade de ensino apresentadas – que visam somente o lucro oriundo da educação (MELIM, 2015). No caso do curso de Serviço Social, documentos das entidades organizativas da categoria apontam a expressa falta de transparência e irregularidades, como

Ausência de projetos pedagógicos em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e do MEC; tutores não assistentes sociais substituindo professores; descumprimento da Lei Federal de Estágio 11.788/2008 e da Resolução CFESS nº 533/2008 que disciplina o processo de supervisão direta de estágio em Serviço Social, enquanto atribuição privativa dos assistentes sociais; forte instabilidade institucional e fragilidades administrativas dos polos; ausência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além de sérias denúncias de assédio moral junto aos assistentes sociais que se negam a supervisionar os estagiários oriundos de tais cursos (CFESS/CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010, p.15).

Muitos foram os enfrentamentos diante esse contexto de pandemia da Covid-19 em 2020, assim como as suas consequências. Essa tendência ao remoto e à distância não começou ontem. É necessário reafirmar a importância de um ensino superior público e de qualidade, rico em pensamento crítico, em defesa do tripé da educação: ensino, pesquisa e extensão, que tem sido uma das pautas e bandeiras das entidades organizativas da categoria profissional.

### **3.3. Sintetizando: a realidade nua e crua do Ensino Remoto a partir dos Boletins SER**

Como mencionado anteriormente, é de suma importância analisar os dados trazidos nos Boletins SER do primeiro ano de Covid-19 e apreender as contradições e os impactos do Ensino Remoto Emergencial, especialmente no curso de Serviço Social na Universidade de Brasília.

O Ensino Remoto Emergencial, instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), não se trata apenas sobre a continuidade do ensino durante a pandemia, mas de ampla descon sideração das condições objetivas de realização e de perspectivas subjetivas de cada discente enquanto participante

do processo acadêmico-formativo – cuja tendência principal é a produção em massa e a robotização de pensamentos, que não são incentivados criticamente.

É possível analisar através dos capítulos anteriores a tendência dependente no Brasil, onde o índice de desemprego passa dos 15 milhões de pessoas, sendo estes ainda mais refletidos quando se trata de mulheres negras. Além disso, observa-se a densidade de residentes por domicílios, em que muitos se encontram em situações incompatíveis com o local de ensino.

Quanto a isso, é possível observar a taxa de discentes de Serviço Social que moram sozinhos é de apenas 6,1%, ou seja, grande parte divide sua residência com outras pessoas – isso sem considerar quais são as condições de ensino que os estudantes tinham em suas residências, se tinham espaço próprio para seus estudos e se puderam utilizar seu tempo majoritariamente para as atividades de ensino.

O ambiente residencial é tensionado por outras demandas, uma vez que muitas pessoas necessitam realizar seus afazeres domésticos no horário de aula, cuidar de seus familiares idosos/as ou de filhos/as, para aquelas estudantes-mães, e até mesmo realizar atividades profissionais, concomitante ao horário das aulas remotas. Dessa forma, muitos discentes passavam a maior parte do tempo com suas câmeras e áudios fechados para que pudessem reservar seu tempo às outras atividades – cuja concentração e apreensão das discussões e conteúdos abordados pode objeto de outra pesquisa.

No que se refere à maternidade, 7% das alunas de Serviço Social entrevistadas na pesquisa Boletim SER afirmou ter ao menos 1 filho/a., Ou seja, reforça as condições de ensino em que elas se encontravam, dividindo seu tempo com a maternidade e a graduação. “Cabe um destaque para os impactos na vida das mulheres, que por terem que exercer o cuidado com filhos e pessoas idosas, sofrem de forma mais intensa as consequências da quebra da fronteira entre o local de trabalho e o local de moradia” (BARBOSA, 2021, p.13).

Em relação a taxa de trancamentos, somente no curso de Serviço Social, foram 140 pedidos de trancamento no total de 670 estudantes matriculados; isto é, mais de 20% dos estudantes de Serviço Social precisaram trancar o curso durante a

pandemia, o que reflete as dificuldades que enfrentaram no exercício do ensino remoto emergencial, seja para administrar as demandas reconfiguradas da vida cotidiana em pleno isolamento social; seja para adaptar-se a esse novo estilo de aulas, que por mais dinâmica e envolvente que fossem, teve seus limites interpostos pelo distanciamento, pela falta de trocas de olhares, de gestos, de inquietações provocadas pela movimentação física em sala de aula.

No que tange a utilização de tecnologias no ERE, muitos/as discentes não tiveram condições estruturais para a utilização de meios tecnológicos. Pacotes de dados ineficientes para comportar aulas síncronas e assíncronas, computadores que por vezes não tinham aparelhos de “webcam” ou microfone, programas de software incompatíveis com a plataforma “Microsoft Teams” (utilizada pela Universidade de Brasília) foram alguns dos impasses enfrentados nesse processo.

Cabe ressaltar a importância de compreender a tecnologia não como algo condicionante ao ensino, como foi no caso do ERE na pandemia, mas sim um complemento da sala de aula. A “Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa, que define que os instrumentos tecnológicos são recursos complementares e, portanto, não são substitutivos. [...] Mediamos com a tecnologia como um instrumento, e não como um processo definido em si e por si” (BARBOSA, 2021, p. 15).

Quanto a renda dos/as discentes de Serviço Social participantes, 19,5% afirmaram realizar atividades remuneradas referentes a pesquisa na UnB; 13,8% recebiam bolsas de pesquisa e extensão. Para muitos, as bolsas e auxílios são a sua renda ou um complemento dela. Apesar disso, observou-se a obrigatoriedade de manter o vínculo com Universidade de Brasília, uma vez que o trancamento de matrícula acarretava a interrupção financeira – a compulsoriedade do vínculo, apesar de necessário para registro acadêmico, provocou tensões e intensificou processos de auto cobrança, gatilhos para o adoecimento mental.

Dessa forma, compreende-se que o Ensino Remoto Emergencial não considera as características da realidade brasileira no sentido de renda, habitação e condições relacionadas a gênero. Observa-se a necessidade em dar continuidade das atividades acadêmicas, sendo o ERE a alternativa viável ao governo federal. Mas, a que custo?

A ambição por multiplicar diplomas sem considerar a realidade brasileira, os indicadores sociais estatísticos e, ademais, a qualificação do ensino é uma das características do processo de mercantilização da educação: formação em massa de profissionais com diploma, mas sem pensamento crítico. O foco do sistema capitalista de produção e reafirmação dos pensamentos neoliberais desconsidera o ensino como base para uma formação social adequada, qualificadora, crítica e científica.

É preciso reforçar cotidianamente a defesa por uma educação baseada no tripé ensino pesquisa e extensão. O ensino superior presencial, gratuito e de qualidade é necessário para a formação de profissionais pensantes e qualificados, focados em construir um país democrático, justo e sem dominação e exploração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou identificar o exercício da Política de Educação no contexto pandêmico na modalidade Ensino Emergencial Remoto na Universidade de Brasília, com ênfase no curso de Serviço Social. Para isto, foi utilizado estudos baseando-se no método materialista histórico-dialético.

Segundo Netto (2011), busca-se ver a realidade como um todo, isto é, compreender que a realidade tem diversas determinações. É nesse complexo sentido que se insere o objeto de estudo desse trabalho: o ensino e a educação superior no primeiro ano de pandemia na Universidade de Brasília.

Netto (2011) explicita que Marx, no método materialista histórico-dialético, estuda a sociedade burguesa como uma sociedade envolta de contradições históricas. A formação no curso de Serviço Social se insere nesse contexto, uma vez que faz parte da sociedade e, igualmente, é voltada de complexidade e contradições. Esse método também fornece ferramentas para analisar a formação de Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial.

Foi identificado, portanto, a base histórica que contribui para a sociedade brasileira atualmente. Pode-se observar que o liberalismo no Brasil foi e é potencializado e que segundo Cardoso (2005) tem que lidar com uma desigualdade social avassaladora, em que uma pequena parcela da sociedade detém de privilégios, enquanto outra tem retirado seus direitos.

Na atualidade, esse cenário é explicitado por meio dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A desigualdade social é expressamente ativa no brasileiro e tem classe, raça e gênero. Nesse sentido, encontra-se também o ensino superior. A lógica capitalista periférica inviabiliza o acesso a direitos. A formação crítica não é incentivada, podendo observar a educação mercantilizada, voltada ao mercado, ao aligeiramento e a necessidade de ocupação imediata dessa força de trabalho.

A partir da pandemia da COVID-19, houve uma massiva necessidade de repensar estratégias e o trato com as novas demandas advindas desse processo. O Ensino Remoto Emergencial foi tomado como uma dessas possibilidades. Ao decorrer do primeiro ano da pandemia, em 2020, a estratégia vem como justificativa de reduzir os danos em relação ao conhecimento e estudo.

O que vem ocorrendo, atualmente, é um arranjo na metodologia de ensino na tentativa de transpor o ensino presencial para o remoto, marcado por um



processo caótico que não possibilitou nenhuma preparação docente, discente e técnico-administrativa e, sequer, viabilizou políticas públicas para dar condições (1) de acesso às pessoas que estão à margem do contato com internet e computadores; (2) de sobrevivência para discentes que dependem diretamente da assistência estudantil; (3) de criar estratégias factíveis à formação requerida por cada área; dentre outros. (GOIN; FERNANDES; ROCHA, 2021, p. 94).

Na Universidade de Brasília, realidade analisada, observou-se como foi implementado o Ensino Remoto Emergencial a partir do segundo semestre do ano de 2020, utilizando-se de meios tecnológicos para tal. As iniciativas de doações e empréstimos de computadores também se fez essencial nesse processo, que em muito contribuiu para discentes que não tinham acesso à esses recursos e às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Cabe ressaltar que o ensino a distância/remoto foi incentivado pelos governos brasileiros ao longo dos anos, comprometidos com o mercado e a lógica neoliberal, onde se cria formações precárias, com currículo simplificados e formação banalizada (CHAGAS, 2016).

O curso de Serviço Social da Universidade de Brasília sempre se fez presente em todo período de pandemia, contribuindo com pesquisas e levantamentos de dados a fim de compreender o perfil discentes nesse período tão turbulento, além de espaço colaborativo nos “Boletins SER – Em tempos de COVID-19” para debate sobre diversos temas relevantes.

É importante salientar também o posicionamento das as entidades organizativas da categoria profissional, que se posicionaram pelas inconsistências do ensino remoto, especialmente no que tange o estágio supervisionado, a supressão de disciplinas, a redução de carga horária ministrada e o crescente desmantelamento dos requisitos formativos – como evidenciado pela ABEPSS em lives e cartas abertas. Ademais, o CFESS de longa data vem afirmando a incompatibilidade da graduação a distância no curso (e isso se reafirma em relação ao ensino remoto, que em breve tornar-se-á uma modalidade reconhecida pelo MEC), uma vez que a modalidade vai de encontro aos princípios norteadores do projeto ético-político da profissão.

Esse posicionamento converge com as bandeiras históricas de luta da profissão de Assistente Social em defesa da educação superior enquanto direito de todos e dever do Estado; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão do processo formativo básico com perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade do acesso à bibliografia de qualidade da realização do estágio supervisionado de modo presencial e com acompanhamento dos supervisores acadêmico e de campo; da

realização de pesquisa e investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo (CFESS, 2015, p.29).

Dessa forma, embora a discussão não se esgote nessas linhas, entende-se que os objetivos elencados foram alcançados e, cada vez mais, percebe-se a necessidade de defender a universidade pública de qualidade, pautada na visão crítica e emancipatória. É necessária a defesa imperiosa de uma formação profissional que seja cientificamente livre, profissionalmente referenciada e academicamente qualificada para engajar profissionais na luta pela erradicação das desigualdades sociais na expropriante realidade capitalista brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS se posiciona pela suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e da pós. Brasília: ABEPSS, 24 abril. 2020a. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/abepss-suspensao-calendario-2020-pos-370>.

Acesso em 05/06/2022

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. “Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”. In: CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

ANDES. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 4. ed. [S. l.]: Conteúdo produzido pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional | GTPE, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 09/07/2022

BANCO MUNDIAL. Informe sobre el desarrollo mundial 2018 – Mensajes principales: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC. 2017a. 4 p.

BOLLMAN, M. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. Educação & Sociedade. 2010, v. 31, n. 112 p. 657-676. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>>. Acesso em 05/06/2022.

BRASIL. (01 de ABR de 2020). Medida Provisória nº 934, art. 1

BRASIL. (20 de DEZ de 2005). Lei nº 9.3944, art. 80, de 20 de Dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, p.31.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado federal, 1988.

BRASIL. DECRETO N.º 6.096, DE 22 de maio de 2020

BRASIL. DECRETO N.º 40.509, DE 01 DE MARÇO DE 2020

BRASIL, Ministério da Saúde. O que é COVID-19? 2021

BRASIL/MEC. Portaria nº 2117, de 06 de dezembro de 2019 (DOU de 18/04/2020, Seção 1, p. 39). Ministério da Educação. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>> Acesso em 05/06/2022.

BRASIL/MEC. Portaria nº 343, de 06 de fevereiro de 2020 (DOU de 18/04/2020, Seção 1, p. 39). Ministério da Educação. Brasília, 2020.

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.

CARVALHO, C. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Revista Brasileira de Educação. 2013, v. 18, n. 54 p. 761-776. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>>. Acesso em 02/08/2022

CGI. Tic Domicílios – Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. 2020

ELIAS, M.; ALVES, E. Desafios da formação profissional em Serviço Social no contexto brasileiro da pandemia da covid 19. In. Serviço Social e Sociedade.

N.144. São Paulo, 2022, p. 71-90.

FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. In: Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Global editorial. 5. ed , SP, 2008. p 23-113.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. São Paulo, 1975

FERNANDES, Florestan. Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada. In. Pioneira. São Paulo, 1960. P. 70

FERNANDES, L.; GOIN, M.; ROCHA, I. Capital Pandêmico e Ensino Remoto: O posicionamento político do serviço social. In. Temporalis, n.41. Brasília, 2021. P. 87-101

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GUERRA, D; FIGUEIREDO, I. Proposições do Banco Mundial para a Política Educacional Brasileira. São Paulo. 2021

HARVEY, D. (2008). Liberdade é apenas mais uma palavra...In O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008, p.15-47

IAMAMOTO, O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação Profissional. 1998, p.104

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018: Acesso à internet à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho e Rendimento/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios continua/Anual/Acesso Internet Televisao e Posse Telefone Movel 2018/Analise dos resultados TIC 2018.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf). Acesso em: 07/07/2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>. Acesso em: 07/07/2022.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html>. Acesso em: 02/08/2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - COVID (PNAD - COVID) 2020  
INEP. Censo de Educação Superior. 2010. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao superior/censo superior/documentos/2010/divulgacao censo 2010.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf). Acesso em 02/08/2022

INEP. Censo da Educação Superior – Notas estatísticas. 2020. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas e indicadores/notas estatisticas censo da educacao superior 2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em 02/08/2022

INEP. Censo da Educação Superior. 2011. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo tecnico censo educacao superior 2011.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em 02/08/2022

LEHER, Roberto. Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil. Carta Maior, 2 jun. 2020. Educação. 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 02/08/2022

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: Revista Universidade e Sociedade. 2019. Edição Especial América Latina out/2019. P. 08 – 39

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 117-146.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*. 2009, v. 30, n. 106 p. 15-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em 07/10/2022

MEC. Balanço Social da Secretaria de Ensino Superior. 2003 – 2014

MELIM, J. A educação a distância e a distância da educação: apontamentos para o debate sobre exercício e formação profissional em Serviço Social. In. *Serviço Soc. & Saúde*. V. 15, n. 2. São Paulo, 2022.

MELIM, J.; MORAES, L. Projeto Neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre luto e luta. In. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. V. 13, n.1. Salvador, 2021. P. 198 – 225

MOURA, C. *Escravidão, Colonialismo, Imperialismo e Racismo*. São Paulo: IBEA. 1983

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

OSORIO, Jaime. *Sistema mundial, intercambio desigual y renta de la tierra*, Editora Itaca, Ciudad del México, 2017.

PEREIRA, Larissa Dahmer. *Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007

\_\_\_\_\_. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (DOU de 17/06/2020, Seção 1, p. 62). Ministério da Educação. Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>>. Acesso em: 07/07/2022

QUIJANO, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386.

SCHUELER, Paulo. O que é uma pandemia. FIOCRUZ, 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>>.

Acesso em 10/09/2022

SETTI, Gabriel A. M. A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo. In. Revista Urutágua. Nº 5, Paraná, 2002

SILVA, Ricardo Silvestre. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. In: Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n. 103, p. 405- 432, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/TiyH68mYytSDVZCLF7hM7Rt/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 07/08/2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Covid-19 UnB em Ação**: Boletim COES/COVID - UnB. 14 ago. 2020. Disponível em:< <https://unb.br/images/Noticias/2020/Documentos/202011-28-BoletimCOES.pdf>>.

Acesso em 07/08/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Universidade aprova retomada do calendário acadêmico, de maneira remota, para 17 de agosto, Brasília, p. 1-1, 9 jul. 2020. Disponível em: <<http://noticias.unb.br/76-institucional/4285-unb-aprova-retomada-do-calendario-academico-de-maneira-remota-para-17-de-agosto>>. Acesso em 12/08/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. 21/07/2020. EditalUNB/DAC/DDS Nº 003/2020: Auxílios emergenciais de apoio à inclusão digital, Brasília, p. 1-5, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://dds.dac.unb.br/> Acesso em 11/07/2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. BOLETIM SER: Em tempos de COVID-19 - UnB. 04 de maio. 2020. Disponível em: <http://ich.unb.br/destaques/125-boletim-ser-em-tempos-de-covid-19> Acesso em 02/09/2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Circular nº 20, de 06 de maio de 2020.