



**Universidade de Brasília - UnB**  
**Instituto de Ciências Humanas - IH**  
**Departamento de Serviço Social - SER**  
**Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS**

**MARIA LUISA GOMES PENHA**

**Mulheres na Pós-graduação e a Universidade Brasileira: Desafios no  
contexto de Ensino Remoto Emergencial na Universidade de Brasília (UnB)**

**Brasília, DF**

**2023**

MARIA LUISA GOMES PENHA

**Mulheres na Pós-graduação e a Universidade Brasileira: Desafios no contexto de Ensino Remoto Emergencial na Universidade de Brasília (UnB)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Política Social, sob orientação da Prof. Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte

**Brasília, DF**

**2023**

MARIA LUISA GOMES PENHA

**Mulheres na Pós-graduação e a Universidade Brasileira: Desafios no contexto de Ensino Remoto Emergencial na Universidade de Brasília (UnB)**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte  
SER/UnB  
Presidente

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hayeska Costa Barroso  
SER/UnB  
Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eblin Joseph Farage  
ESS/UFF  
Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anabelle Carrilho da Costa  
SER/UnB  
Membro Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gm Gomes Penha, Maria Luisa  
Mulheres na Pós-graduação e a Universidade Brasileira:  
Desafios no contexto de Ensino Remoto Emergencial na  
Universidade de Brasília (UnB) / Maria Luisa Gomes Penha;  
orientador Janaina Lopes do Nascimento Duarte. -- Brasília,  
2023.  
143 p.

Dissertação (Mestrado em Política Social) -- Universidade  
de Brasília, 2023.

1. Capitalismo Dependente. 2. Gênero. 3. Educação  
Superior. 4. Pós-graduação. 5. Ensino Remoto Emergencial. I.  
Lopes do Nascimento Duarte, Janaina, orient. II. Título.

Tomara meu Deus, tomara  
Que tudo que nos separa  
Não frutifique, não valha  
Tomara, meu Deus

Alceu Valença

## **Agradecimentos**

Agradecer a Deus que me sustentou ao longo de todo o processo. Não foi fácil, mas com a fé e persistência, eu consegui.

A minha mãe, Sandra. Por sempre me incentivar a ser o melhor que eu posso ser e fazer o possível para me auxiliar e dar suporte nessa caminhada. Essa conquista também é sua (e é apenas uma das muitas que ainda vamos conquistar)!

Ao meu pai, Luís Alberto. Pela torcida e afeto. Você me faz acreditar que a vitória sempre estava me esperando no final da jornada (e realmente estava).

A Duda, pela parceria (de sangue e de amizade), obrigada pelos momentos de diversão para esfriar a cabeça, mas principalmente pelas contribuições e incentivos nessa dissertação.

A minha família, que mesmo sem entender por que eu estudo tanto, ainda sim me apoia e está sempre torcendo por mim.

A Janaína, minha orientadora, por cada minuto de seu tempo que passou me mandando mil áudios, sempre dedicada com meu trabalho e me ajudando em cada detalhe da construção dessa dissertação. Minha gratidão é eterna e nosso laço é para sempre, obrigada por ser mais do que minha orientadora, mas uma das minhas maiores incentivadoras! Tenho orgulho de você!

Aos colegas do grupo de estudo que participei e que durante essa jornada me deram tanto suporte acadêmico e emocional. Gratidão. Nós todos juntos vamos ainda mais longe!

A minha banca, composta por professoras tão queridas e que também são parte de inspiração para esta pesquisa de dissertação.

A Luciana, que mesmo no seu âmbito profissional, me ajudou ao longo de todo o processo e sempre me fez lembrar e entender o porquê seguir nesse trabalho era e é tão importante para mim.

A todos os amigos e amigas que de alguma forma me apoiaram e acreditaram em mim, o mundo é melhor quando temos pessoas que contribuem efetivamente com o nosso caminho até a conquista dos nossos objetivos.

A todas as mestrandas do PPGPS que participaram essencialmente dessa pesquisa e que contribuíram para o meu amadurecimento profissional e acadêmico. É bom saber que estamos

juntas nessa jornada e o meu profundo sentimento de gratidão a vocês se expressa no desejo de que todas cheguem com êxito até a conclusão de suas dissertações, apesar das nossas diversas dificuldades.

A todos os pesquisadores e pesquisadoras que lutam diariamente pela busca incessante do conhecimento e da valorização da ciência, em meio a tantos desafios e conjunturas desfavoráveis. Cada trabalho finalizado é uma vitória para o nosso país!

E ainda, agradeço à CAPES por ter fomentado a realização desta pesquisa através da concessão da bolsa que me permitiu concluir com êxito a realização desse trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação trata dos principais desafios vivenciados por estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), considerando a especificidade desse período para a formação profissional, em especial para as mestrandas do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília, que são sujeitas deste estudo. A pesquisa justifica-se pela necessidade de desvelar as consequências e implicações desse período atípico na vida acadêmica dessas e de outras mulheres, e considerar os desafios que são estruturais diante da desigualdade de gênero colocada na sociedade, bem como diante da condição da universidade, inserida nos limites do padrão dependente educacional brasileiro. Sobre a metodologia, foi realizada pesquisa de campo de natureza qualitativa, a partir de um formulário *online* de questões direcionadas às mestrandas das turmas 2020 e 2021 do PPGPS/UnB. Além disso, houve pesquisa documental sobre legislações importantes para a educação superior nesse período e levantamento bibliográfico, essencial para a fundamentação teórico, metodológica e política deste estudo. Dessa forma, os dados levantados foram analisados a partir de pressupostos teóricos como: capitalismo dependente, padrão dependente educacional, política de educação superior, gênero e desigualdades, patriarcado, divisão sexual do trabalho, contexto da pandemia da Covid-19 e implicações do Ensino Remoto Emergencial. Por meio dos resultados, evidenciou-se que o capitalismo dependente repercute em um padrão dependente educacional na política de educação superior no Brasil, o qual é parte do projeto do capital e direciona a pós-graduação e o desenvolvimento e produção da ciência no país. Consequentemente, repercute também na condução das políticas sociais, como a educação, e assim incorpora também o ERE como parte do projeto do capital para a educação durante o período pandêmico. Inclusive, é nesse cenário que são expressas as especificidades das mulheres na pós-graduação e os desafios cotidianos em virtude da sua condição de gênero, como as dificuldades para gerenciamento de atividades, gerando as sobrecargas de trabalho e de estudos na pós-graduação, as quais foram ainda mais aguçados com a pandemia, especialmente a partir do ERE.

Palavras-chave: Capitalismo Dependente; Gênero; Educação Superior; Pós-graduação; Ensino Remoto Emergencial.

## ABSTRACT

This Dissertation deals with main challenges experienced by students during the Emergency Remote Teaching, considering the specificity of this period for professional education, especially for the female master student of the Graduate Program in Social Policy at University of Brasília, who are subjects of this study. This research justifies itself based on the need to reveal the consequences and implications of this atypical period in the academic life of these and other female students, and consider the challenges that are structural in the face of gender inequality in society, as well as in the face of the condition of the university, inserted within the limits of the Brazilian educational dependent pattern. Regarding methodology, a qualitative field research was carried out, based on a form of questions online directed to the female master's students of the classes of 2020 and 2021 of the Graduate Program in Social Policy at the University of Brasília. Besides this, there was documentary research on important legislation for higher education in this period and a bibliographical survey, essential for the theoretical, methodological, and political grounding of this study. Therefore, the data collected were analyzed from theoretical assumptions such as: dependent capitalism, educational dependent pattern, higher education policy, gender and inequalities, patriarchy, sexual division of labor, context of the Covid-19 pandemic and implications of Emergency Remote Teaching. Through the results, it is evident that dependent capitalism affect in an educational dependent pattern in the higher education policy in Brazil, which is part of the capital's project and directs the post-graduation and the development and production of science in this country. Consequently, it also has repercussions on the conduct of social policies, such as education, and also incorporates the ERE as part of the capital's project for education during the pandemic period. Including, it is in this scenario that the specificities of women in graduate studies and the daily challenges due to their gender condition are expressed, such as the difficulties in managing activities, generating work and study overloads in graduate studies, which were even more acute with the pandemic, especially from the Emergency Remote Teaching

Keywords: Dependent Capitalism; Gender; Higher Education; Post-Graduation; Emergency Remote Teaching.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de mestrandas por UF e região do Brasil.....	90
Tabela 2 – IES e regiões do Brasil que as mestrandas cursaram a graduação .....	92
Tabela 3 – Dificuldades das mestrandas para cursar as disciplinas no período do ERE.....	102

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1 – Carga horária semanal de trabalho no início do mestrado.....	82
Gráfico 2 – Carga horária semanal de trabalho entre o Ensino Remoto Emergencial e a retomada do presencial.....	83
Gráfico 3 – Dependentes sob os cuidados das mestrandas.....	84
Gráfico 4 – Faixa etária das mestrandas.....	88
Gráfico 5 – Tipo de cota que as cotistas ingressaram no mestrado.....	92
Gráfico 6 – Mestrandas que recebem benefício da Assistência Estudantil.....	93
Gráfico 7 – Mestrandas que são bolsistas.....	95
Gráfico 8 – Órgão financiador das bolsas das mestrandas bolsistas.....	96
Gráfico 9 – Mestrandas e o trabalho remoto ou presencial no período mais atual.....	99
Gráfico 10 – Suporte e orientações prestados pelo PPGPS/UnB durante o ERE.....	104
Gráfico 11 – Formas de adoecimento das mestrandas durante o período pandêmico.....	109
Gráfico 12 – Publicação de trabalhos pelas mestrandas durante o ERE.....	111

### QUADROS

Quadro 1 - Relatos das discentes sobre o suporte prestado pelo PPGPS/UnB durante o ERE.....	104
Quadro 2 - Relatos dos tipos de adoecimento durante o ERE.....	109
Quadro 3 - Relatos das dificuldades com a pesquisa de dissertação.....	113

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ANDES/SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BM - Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CEU - Casa do Estudante

CF - Constituição Federal

CFESS Conselho Federal de Serviço Social

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COLEMARX - Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação

DF - Distrito Federal

EaD - Educação à distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FSLN - Frente Sandinista de Libertação Nacional

GO - Goiás

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICH - Instituto de Ciências Humanas

IES - Instituição de Ensino Superior

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LC - Lei Complementar

MCTIC - Ministério de Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações

MEC - Ministério da Educação

MS - Médio Superior

OMS - Organização Mundial de Saúde

PDRE - Plano Diretor da Reforma do Estado

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPGPS - Programa de Pós-graduação em Política Social

PPGs - Programas de Pós-graduação

ProUni - Programa Universidade Para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

RO - Rondônia

SARS-COV-2 - Coronavírus

SOF - Sempreviva Organização Feminista

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TV - Televisão

UF - Unidade da Federação

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFG - Universidade Federal do Goiás

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

Universo de Brasília - Universidade Salgado de Oliveira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DESAFIOS NA UNIVERSIDADE</b>	<b>24</b>
1.1. Formação Social Brasileira no Capitalismo Dependente	26
1.2. Capitalismo dependente e suas repercussões no modelo de educação	34
1.3. O papel da Pós-Graduação e da produção científica: a Pós-graduação em Serviço Social e suas contribuições para a formação profissional	43
1.4. Transformações recentes na educação superior: O Ensino Remoto Emergencial e suas repercussões	48
<b>CAPÍTULO 2 – O LUGAR DAS MULHERES NA UNIVERSIDADE</b>	<b>55</b>
2.1. O papel das mulheres na sociedade capitalista	59
2.2. Desafios para as Mulheres na Universidade	65
2.3. Desigualdades de gênero na pandemia: novos desafios para as mulheres e as condições das estudantes universitárias neste contexto adverso	76
<b>CAPÍTULO 3 – AS ESTUDANTES E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ENFRENTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>86</b>
3.1. As discentes da pós-graduação no PPGPS da UnB: perfil e perspectiva sobre o Ensino Remoto Emergencial	87
3.2. Dificuldades vividas pelas mestrandas do PPGPS na UnB: Ensino Remoto Emergencial e breves reflexões sobre a retomada do presencial.	97
3.3. Implicações do Ensino Remoto Emergencial na formação profissional das discentes: análise de aspectos acadêmicos e políticos da conjuntura pandêmica.	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>133</b>
MODELO DE FORMULÁRIO DA PESQUISA COM AS DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL DA UNB	133
<b>ANEXOS</b>	<b>140</b>
RESOLUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL DO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL Nº11/2019	140

## INTRODUÇÃO

A sociedade tem passado por diversas transformações ao longo da pandemia da Covid-19, as quais trouxeram diversas implicações na vida humana, em sua totalidade. Houve mudanças na vida cotidiana, (trabalho, saúde, etc.) determinando um novo padrão de relações e desafios sociais, marcado pela necessidade do isolamento social<sup>1</sup> diante da pandemia da Covid-19. O que de início parecia exagerado e passageiro, com o tempo passou a ser o “novo normal”<sup>2</sup>, marcado por um contexto e rotina mundial que somente aguçou as desigualdades estruturais já existentes no capitalismo, especialmente em território dependente brasileiro.

A desigualdade de gênero, por exemplo, foi ainda mais expressa nesse momento em que as mulheres tiveram que permanecer grande parte no ambiente doméstico, trabalhando ou estudando remotamente e ainda realizando atividades de cuidados familiares e afazeres da rotina doméstica, o que gerou intensa sobrecarga de trabalho, especialmente para as mulheres localizadas nas diversas frações da classe trabalhadora. E ainda houve aquelas que, por uma condição de classe (trabalhadoras) tiveram que enfrentar a pandemia fora do espaço residencial e com longas jornadas de trabalho, mesmo diante dos determinantes restritivos em razão da delicada condição sanitária daquele momento.

No campo das políticas sociais, a política de educação passou por enormes desafios, dentre os quais pode-se destacar a inserção do Ensino Remoto Emergencial nas universidades, o que acarretou adaptações e imensos desafios para docentes e discentes, particularmente na pós-graduação brasileira.

Nesse cenário, tendo por embasamento teórico os estudos de gênero, a influência do patriarcado na sociedade, o entendimento da universidade como um espaço da sociedade e a vivência atual nos cursos de pós-graduação também sofrendo alterações consistentes, surge a seguinte **questão de pesquisa**: Quais são as dificuldades enfrentadas pelas estudantes da pós-graduação do curso de mestrado na área de Serviço Social no contexto do Ensino Remoto

---

<sup>1</sup> O isolamento social foi medida adotada desde quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do novo Coronavírus, em 11 de março de 2020. Entretanto, com o maior controle do número de casos da doença e a retomada de alguns setores na modalidade presencial ou híbrida, ainda se fez necessário manter medidas de distanciamento social.

<sup>2</sup> Vale ressaltar que esse conceito de “novo normal” é bastante contraditório, haja vista que a sociedade estava em um de seus momentos mais típicos e particulares e que não havia nenhuma normalidade, mas sim muitas incertezas sobre como seguir com a vida. Por isso, este é um conceito que gera diversas críticas.

Emergencial, considerando as particularidades da educação superior brasileira, as expressões do patriarcado e do capitalismo dependente?

Assim, enquanto **objeto** da pesquisa, apresenta-se: os desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) em relação à formação profissional das estudantes da pós-graduação na área de Serviço Social. Destaca-se o papel das normativas elaboradas pelas Instituições de Ensino Superior e normativas do Ministério da Educação (MEC), como a Portaria MEC nº 343 (BRASIL, 2020a) que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - doença COVID-19. Esses documentos são essenciais, pois tratam sobre as condições de manutenção dos cursos de forma não presencial durante a pandemia. Além disso, houve algumas pesquisas<sup>3</sup> realizadas na área de conhecimento do Serviço Social sobre o assunto, com aspectos gerais da graduação e ênfase nos aspectos relativos à pós-graduação, uma vez que esta última se constitui como lócus deste estudo.

Uma das pesquisas foi construída a partir de um Grupo de Trabalho - GT que criou o “*Boletim SER em tempos de COVID-19*” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020a), produção do Departamento de Serviço Social da UnB, com reflexões sobre o contexto da educação no cenário de pandemia, voltados para a sociedade acadêmica e constituindo-se como material de extrema relevância sobre as condições gerais dos/as estudantes de graduação naquele momento excepcional de pandemia (BARROSO et al., 2020). E o material publicado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS (2021), intitulado “*A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*” também sistematizou dados da pesquisa sobre as diversas instituições de Serviço Social brasileiras, vinculadas à ABEPSS, indicando aspectos tanto da graduação quanto da pós-graduação.

Para este estudo, o foco de análise são as discentes de pós-graduação, mais especificamente as estudantes de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social

---

<sup>3</sup>Aqui consideramos: a) a pesquisa nacional realizada pela ABEPSS no ano de 2021 e 2022 (gestão 2021-2022) com todos os cursos de pós-graduação na área de Serviço Social com o objetivo de compreender a realidade acadêmica dos Programas de Pós-graduação em tempos pandêmicos da Covid-19 (ABEPSS, 2021; ABEPSS, 2022); b) a pesquisa interna realizada pelo Departamento de Serviço Social da UnB com estudantes de graduação no ano de 2020 e as publicações sobre os resultados e outras nuances da pandemia no “*Boletim Ser em Tempos de Covid-19*”, que publicou 07 edições no ano de 2020. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020a); e c) a pesquisa realizada em 2020, por duas vezes, pelos estudantes de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB (PPGPS), com objetivo de levantar dados sobre as condições dos discentes do Programa, o qual foi apresentado por meio de dois mapeamentos. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020b e 2021b).

da Universidade de Brasília (PPGPS/UnB)<sup>4</sup>, considerando a especificidade do Programa com quase 80% do número total de discentes do mestrado, dos anos 2020 e 2021, como sendo estudantes mulheres (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2023). Esses dados mostram a importância de pesquisar sobre o próprio cotidiano da pós-graduação, seus desafios e possibilidades e compreender as particularidades que se apresentam nesse espaço de continuação da formação profissional, em articulação com as especificidades das mulheres neste grupo estudantil. Cabe destacar que, sendo a pesquisadora parte do grupo discente de pós-graduação, possui-se também motivação pessoal para aprofundar sobre essa realidade, problematizando-a, além de que este é um tema necessário para as pesquisas em Serviço Social, que precisa ser mais explorado e ter mais visibilidade.

Diante desse objeto, a **hipótese** inicial desta pesquisa foi que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) contribuía para potencializar o conjunto das desigualdades de gênero no acesso e permanência na universidade pública, fundamentadas no patriarcado e no capitalismo dependente. Essa hipótese foi baseada nos estudos acerca da formação política educacional brasileira e nos elementos da conjuntura atual, que segundo Farage (2021), coloca o ERE como parte da contrarreforma da educação em curso no Brasil. Ademais, a hipótese foi pensada a partir de outras análises e pesquisas que mostram que as desigualdades de gênero foram intensificadas durante o período da pandemia.

Nesse sentido, ressalta-se que o estudo em torno da temática surge também para entender a diferenciação entre os sexos, refletida no processo de formação profissional e no cotidiano da vida universitária. Entretanto, evidencia-se que essa distinção tem origem no processo de constituição enquanto indivíduos e em toda uma perspectiva de totalidade, pois, “a tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem, contudo, ser vistas isoladamente” (SAFFIOTI, 1976, p.33).

Dessarte, para entender como se expressa a desigualdade de gênero nas universidades é preciso analisá-la sob a perspectiva de totalidade, pois esse é um elemento que perpassa as diversas instâncias históricas, políticas, culturais e econômicas, as quais “não podem e não devem ser entendidas como partes estanques que se isolam ou se complementam, mas como

---

<sup>4</sup> Segundo dados do sítio eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (PPGPS/UnB), esse Programa “foi o primeiro da Área de Serviço Social com a temática da Política Social, se consolidando como uma referência nacional e internacional na produção de conhecimento nessa área” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2023). O Programa é vinculado ao Departamento de Serviço Social da UnB e surgiu em 1990 ofertando o curso de mestrado e em 2002 começou a ofertar o doutorado. Vale ressaltar que é o único curso de Doutorado na Regional Centro-Oeste da ABEPSS.

elementos da totalidade, profundamente imbricados e articulados” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.43). Logo, as desigualdades de gênero são estruturantes no modelo de sociedade vigente, de capitalismo dependente, o qual repercute também, de forma articulada, na política de educação.

Conjuntamente, é preciso compreender as particularidades, as quais se apresentam na formação profissional das estudantes universitárias em contexto de capitalismo dependente e de Ensino Remoto Emergencial, e que tem intensificado a precarização da formação acadêmica na atualidade. Logo, torna-se primordial articular consensos e abordar a política de educação e a perspectiva das desigualdades de gênero estruturais que perpassam o tema gênero e educação superior na pós-graduação. Isto porque acredita-se que, a divisão entre os sexos e seu desenvolvimento educacional não são provenientes de determinantes naturais e biológicos, “isso significa que não está vinculada às capacidades físicas dos homens e das mulheres” (CISNE, 2014, p.91), mas está relacionada à construção social.

Assim, o assunto gênero e educação superior/universidade foi desenvolvido, pois acredita-se que a universidade é um campo de possibilidades, podendo se constituir como parte desse processo estrutural das relações de gênero e de sua naturalização, como contraditoriamente contribuir para a construção de caminhos de transformação dessa sociabilidade.

Ressalta-se o aspecto contraditório da educação em decorrência de sua essência enquanto política social<sup>5</sup>, a qual beneficia “interesses contrários, de acordo com a correlação de forças prevalecente” (PEREIRA, 2009, p.166). As políticas sociais são possibilidades de atuação profissional que inclusive exigem uma perspectiva estratégica dos profissionais de Serviço Social, pois ao mesmo tempo que são canais para a garantia de direitos da classe trabalhadora, constituem-se também como estratégia do Estado para a manutenção da ordem e do atendimento dos interesses das classes dominantes, em especial pela natureza do país enquanto uma nação de capitalismo dependente, que reflete suas características na política de educação.

Similarmente, compreende-se que no âmbito da universidade, a pós-graduação tem suas particularidades que precisam ser analisadas, pois ela também está inserida na lógica estrutural

---

<sup>5</sup> “As políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de uma expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.39).

da relação de dependência com os países centrais no mundo capitalista. Assim, aponta-se como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar os principais desafios das estudantes de mestrado do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB, turmas 2020 e 2021, durante principalmente o contexto de Ensino Remoto Emergencial e, pontualmente, a partir da transição para a volta presencial, quanto às condições estruturais da política de educação superior e da sua condição de mulher na sociedade brasileira de capitalismo dependente.

Quanto aos **objetivos específicos**, foram definidos:

- Discutir o padrão dependente de educação a partir da perspectiva do desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil, problematizando os desdobramentos e desafios para a atualidade da política de educação superior brasileira, em especial para a pós-graduação na área do Serviço Social;
- Discutir sobre o papel das mulheres na sociedade e os desafios das discentes na política educacional da pós-graduação na área de conhecimento do Serviço Social; e
- Problematizar as dificuldades e prejuízos trazidos pelo Ensino Remoto Emergencial para a formação profissional das mulheres pós-graduandas na área do Serviço Social, em especial das estudantes do PPGPS da Universidade de Brasília.

Dessa forma, evidencia-se que a instigação pela pesquisa resulta de um conjunto de aproximações e experiências desta pesquisadora, com a vivência de estágio supervisionado obrigatório, realizado durante a graduação em Serviço Social, proporcionando os primeiros contatos com as questões de gênero; o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso de graduação em Serviço Social sobre o tema “gênero na educação básica”; posteriormente a retomada dos estudos na academia, o cotidiano como estudante de pós-graduação em uma universidade pública; a participação em eventos da ABEPSS, em especial as oficinas regionais e nacional no ano de 2021; os estudos e diálogos com o coletivo de pesquisadores/as da Linha de Pesquisa<sup>6</sup> “Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente”, integrante do grupo de pesquisa Politiza/UnB.

---

<sup>6</sup> Esta Linha de Pesquisa consolidou-se em um Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq, em fevereiro de 2023, constituindo-se no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Serviço Social no Capitalismo Dependente - GEDUSSC, sob a liderança da Professora Janaína Lopes do Nascimento Duarte.

Todos estes momentos da trajetória acadêmico/profissional foram essenciais para a motivação pelo estudo e escolha do seu objeto, e, de fato, o tema é atual e necessário, no qual sua relevância se encontra na possibilidade de dar visibilidade às dificuldades vivenciadas pelas mulheres na universidade, as quais foram ainda mais intensificadas em tempos incomuns de pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo. Além do mais, o tema contribui para o aprofundamento da discussão de temas correlatos na pós-graduação e na universidade.

Vale destacar também as considerações metodológicas da pesquisa, a fim de explicar o processo de sua realização, cujos resultados compõem e originam este trabalho de dissertação. Nesse sentido, o método histórico crítico dialético de Marx foi utilizado com o objetivo de relacionar a teoria com a realidade, não só para conhecê-la e problematizá-la, mas também com a possibilidade de modificá-la, pelo qual se entende que ela não é algo estável, mas em constante processo. A partir da realização da pesquisa e da análise dos seus resultados é possível identificar o tema estudado como uma particularidade na totalidade e assim fazer mediações no sentido de entender melhor o objeto estudado e indicar novas possibilidades para esta sociedade.

Quanto à relação sujeito-objeto, entende-se que “sujeito e objeto são historicamente situados e (estão) em relação, considerando as particularidades das relações sociais como objeto, de forma que não há nenhuma perspectiva de neutralidade”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.38), e mostra-se, então, o posicionamento e a direção crítica, ética e política desta pesquisadora ao longo da construção deste trabalho.

Sendo assim, o presente estudo foi desenvolvido mediante a realização de uma pesquisa qualitativa, a qual é direcionada ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p 21-22). A perspectiva qualitativa pressupõe que a realidade seja desvelada a partir de seus determinantes na visão de totalidade por meio das mediações necessárias, de forma dialética e histórica. De modo que, torna-se visível ao longo do trabalho, ao desvelar dos seus resultados, a relação da política de educação superior, do Ensino Remoto Emergencial, das questões de gênero na sociedade, dos princípios do Serviço Social e das características da pós-graduação com as determinações históricas, culturais, sociais, políticas que reforçam a utilização do método empregado na pesquisa.

Diante do exposto, considerou-se ter como eixos de análise: a) a política de educação superior brasileira, seus desafios históricos e atuais, compreendendo a particularidade da

formação social brasileira no capitalismo dependente e suas repercussões no modelo de educação; b) o debate sobre a formação profissional em Serviço Social dentro das universidades, compreendendo-a inserida na sua perspectiva profissional no contexto brasileiro da profissão, que advém da construção de um projeto profissional ético político histórico e permanente; c) as particularidades da profissão em seu processo formativo e o papel da pós-graduação nas universidades e na contribuição científica, e mais especificamente a pós-graduação em Serviço Social; d) por fim, a discussão articulada sobre gênero, patriarcado, desigualdade de gênero no capitalismo, o papel das mulheres nesse modelo de sociedade e, principalmente, como esses determinantes particularizam-se na vivência da universidade para as discentes de mestrado, particularmente no contexto pandêmico.

A pesquisa efetuou importante **levantamento bibliográfico** que se deu por meio de artigos, livros e trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses para a discussão dos eixos analíticos como a educação superior e seus desafios, em especial da perspectiva da educação inserida no debate de capitalismo dependente e em suas expressões atuais diante do Ensino Remoto Emergencial. Da mesma maneira, foram trabalhados textos e pesquisas publicadas pela ABEPSS, edições da Revista *Temporalis* e da Revista *Universidade e Sociedade*, além de publicações do ANDES/SN que trouxeram densas e pertinentes contribuições para o estudo. Sobre a discussão de gênero e patriarcado, considerando a compreensão do papel das mulheres na sociedade para a análise das mulheres na universidade, o conteúdo foi analisado a partir de autoras<sup>7</sup> de referência que contribuem de maneira consistente com a discussão de gênero e outras expressões que perpassam o tema, como classe e raça.

No âmbito da **pesquisa documental**, foram analisados documentos da ABEPSS, tais como: as Diretrizes Curriculares de 1996, que orientam caminhos para a formação profissional; as pesquisas sobre o ERE realizada com os cursos de graduação e pós-graduação na área de Serviço Social que foram publicados<sup>8</sup> em 2021 e em 2022 (ABEPSS, 2021; ABEPSS, 2022) e outros documentos dessa instituição que tratam sobre a pós-graduação na área de Serviço Social.

As pesquisas e produções acadêmicas do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília sobre os discentes também contribuíram com a análise da pesquisa de

---

<sup>7</sup> As autoras que trazem uma perspectiva feminista crítica, como por exemplo, Helieth Saffiotti e Helena Hirata.

<sup>8</sup> Essa publicação da ABEPSS, “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, em maio de 2021, é resultado da pesquisa com as instituições que compõem a ABEPSS em âmbito nacional para levantamento de dados sobre o ERE, (ABEPSS, 2021). Inclusive utilizada em destaque nesta dissertação.

campo, às quais tiveram seus dados publicizados em referências como o *Boletim SER em tempos de Covid-19*, publicado em 2020 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020a). Acrescentam-se ainda legislações que subsidiaram as análises desse período, como as que estabeleceram e direcionaram o Ensino Remoto Emergencial, como a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020<sup>9</sup> (BRASIL, 2020b) e a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0117/2020 disponibilizada pela Universidade de Brasília, (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020c) a qual dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem e de extensão nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia da Covid-19, no 2º semestre de 2020. E, por último, foram levantados dados sobre a quantidade de mulheres no ensino superior, por exemplo, com dados do Censo da Educação Superior e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que contribuíram para a análise da perspectiva de gênero e o papel das mulheres na universidade.

Realizou-se também **pesquisa de campo** com as estudantes de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (UnB), que ingressaram nas turmas 2020 e 2021 contabilizando um total de 33 estudantes mulheres como público-alvo da pesquisa, as quais vivenciaram o ERE durante a pandemia, e tendo 20 preenchimentos de formulário desse grupo pesquisado.

Como já mencionado, o intuito de trabalhar diretamente com as mestrandas surgiu da vivência da pesquisadora com as discentes desse perfil, além do reconhecimento da própria pesquisadora enquanto parte do objeto. Vale ressaltar também a necessidade de compreender as condições de vida das mestrandas, as quais são perpassadas por particularidades expressas no cotidiano acadêmico que foram aprofundadas no estudo.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de formulários<sup>10</sup> produzidos no *Google Forms*, contendo questões direcionadas para: a) o perfil geral das estudantes: faixa etária, lugar onde residem, turma de mestrado no PPGPS/UnB, graduação que cursaram, ano de formação e instituição; b) as condições de formação: se são bolsistas do programa, acesso à assistência estudantil na UnB, dificuldades objetivas e subjetivas no acompanhamento das disciplinas e na produção acadêmica; e c) condições de vida das mesmas discentes: saúde física

---

<sup>9</sup> A portaria do MEC de junho de 2020 (BRASIL, 2020b) dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - doença Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

<sup>10</sup> O formulário da pesquisa de campo que foi enviado para as estudantes está disponibilizado no apêndice deste trabalho.

e mental, ambas durante o período do Ensino Remoto Emergencial ao longo da pandemia da Covid-19 no Brasil, que se iniciou com a suspensão das aulas em 2020 e que seguiu até o ano de 2022 (semestre acadêmico 2021.2), e também na retomada presencial que ocorreu no semestre 2022.1, que teve início em junho/2022 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2022).

Vale ressaltar que, optou-se inicialmente por realizar a coleta de dados da pesquisa por meio de formulários digitais, ao invés de efetuar entrevistas semiestruturadas, pois se considerou que era o meio mais viável, no contexto pandêmico, de coleta de dados em campo, em que era predominantemente utilizado o meio remoto, gerando mais confiança e segurança especialmente dos sujeitos da pesquisa e também alcançando as estudantes que residem fora do Distrito Federal.

A respeito das precauções éticas, a pesquisa foi submetida, durante os meses de julho e agosto de 2022, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CHS - Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais) da Universidade de Brasília, após a qualificação do projeto de dissertação de mestrado (maio/2022). Somente após admitida pelo CEP/CHS no mês de setembro de 2022, foi iniciado o procedimento de pesquisa de campo junto às estudantes de mestrado.

Cabe destacar que as discentes concordaram em contribuir com a pesquisa de campo, a partir do preenchimento do formulário, de modo estritamente voluntário, a partir de todos os critérios éticos de sua realização, e responderam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi assegurado o sigilo e todas as precauções éticas necessárias, além de respeitada a escolha de interromper a participação na pesquisa em qualquer instante sem qualquer prejuízo. Ressalta-se também que as participantes terão direito a acessar os resultados obtidos, os quais serão enviados pela pesquisadora via e-mail, logo após a defesa e revisão final desta dissertação.

Diante de todo o exposto, apresentam-se os resultados da pesquisa por meio de 3 capítulos nesta dissertação, a fim de abarcar os objetivos propostos para este estudo. O primeiro capítulo começa contextualizando a política de educação superior brasileira, a partir da compreensão do que é uma política social e de como ela é influenciada por aspectos históricos e políticos diante de uma determinada conjuntura. Apresentam-se os principais desafios históricos, mas com relevância nos dias atuais, entre os quais a pandemia como elemento contemporâneo de análise das mudanças pelas quais a educação superior tem passado. O texto traz a discussão de capitalismo dependente para o entendimento do modelo educacional que se

estabeleceu no Brasil e que continua a se reconfigurar preservando um padrão dependente educacional, o qual repercute na política de educação superior dando contornos específicos que convergem ao interesse do modelo de capitalismo específico no país. E ainda, há a contextualização das mudanças que ocorreram para a educação superior e a pós-graduação, além da importância da produção científica, em especial na pós-graduação em Serviço Social. Ainda nesse primeiro capítulo são abordados elementos centrais na compreensão da política de educação superior durante o período da pandemia, suas transformações e conciliações com um projeto de educação do capital, que já era antigo, mas que se intensifica diante do momento presente com o governo Bolsonaro e a crise sanitária da Covid-19 e coloca o Ensino Remoto Emergencial como modalidade de ensino.

No capítulo 2 a abordagem segue adentrando as pesquisas de gênero e relacionando a compreensão do papel das mulheres na sociedade capitalista. Portanto, são elencadas as diferenças entre homens e mulheres e como isso foi construído socialmente, e a participação do capitalismo nesse processo, inclusive na divisão sexual do trabalho. Nesta parte são expressas desigualdades de gênero no capitalismo, entendendo como são expressas na educação superior por meio das dificuldades de acesso e de permanência das mulheres em todas as suas manifestações. Para isso, tornou-se necessário contextualizar e analisar a situação das mulheres diante das novas adaptações colocadas pela pandemia e explorar as condições das mulheres na universidade durante esse período, o que ocorreu por meio de pesquisas externas e desta própria pesquisa de dissertação.

Por fim, o capítulo 3 traz análises mais específicas dos dados gerados por meio da pesquisa de campo. Primeiramente em relação ao perfil das participantes da pesquisa e as perspectivas em relação ao Ensino Remoto Emergencial, especialmente as condições durante esse período da pandemia. Em segundo, os dados mostram as dificuldades vivenciadas por elas durante o ERE e também no movimento de retomada do ensino presencial, de modo a se aproximar ainda mais dessa realidade. E por último, o estudo se aprofundou nas implicações do Ensino Remoto Emergencial na formação profissional das discentes, considerando elementos éticos, políticos, conjunturais e acadêmicos para entender quais foram os impactos gerados ao processo de construção do conhecimento, das relações entre profissionais e discentes e ainda sobre o produtivismo acadêmico.

Portanto, a construção dos capítulos traz contribuições importantes para o entendimento e análise crítica sobre o tema gênero, educação superior e pós-graduação na pandemia, não só

para contribuir com a construção do conhecimento teórico metodológico, mas também como ação política, no sentido do fortalecimento das pesquisadoras que fazem parte desta totalidade complexa. Logo, o conteúdo não se esgota nas reflexões e análises contidas neste trabalho, mas deve estimular a desvelar novos questionamentos e análises que poderão ser aprofundadas em momentos futuros.

## CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DESAFIOS NA UNIVERSIDADE

Para compreensão do ordenamento das políticas sociais no Brasil é preciso analisar os elementos atuais, a partir das bases em que foram originadas essas políticas, entender como a formação histórico social brasileira repercute diretamente no seu modo de atuar frente às demandas da classe trabalhadora bem como quais são os movimentos particulares na condução do capitalismo dependente no Brasil. Desse modo, “a política social no Brasil, país da periferia do mundo capitalista, constitui-se com as marcas dessa particularidade histórica” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.71).

Vale lembrar que o país possui suas origens fincadas em uma sociedade tipicamente colonial com característica escravocrata e patriarcal<sup>11</sup>. Esses fatores geram efeitos de uma sociedade ainda mais desigual e que precisa ser conhecida a partir da sua especificidade de classes e estruturas, para que assim se compreenda outras determinações.

Para Fernandes (2008), o capitalismo está para além da realidade econômica, pois se caracteriza também a partir de uma complexa realidade sociocultural. Portanto, é preciso ter uma perspectiva dialética de análise das políticas sociais nesse modelo de capitalismo, pois assim como ele é um conjunto de elementos, “a política social como processo é reveladora da interação de um conjunto muito rico de determinações econômicas, políticas e culturais, e seu debate encerra fortes tensões entre visões sociais de mundo diferentes” (BEHRING, 2009, p.2).

Nessa conjuntura, as bases histórico-sociais da política de educação superior<sup>12</sup> são refletidas pelo modo contraditório em que a universidade foi construída e elencada no país. O modelo de universidade foi direcionado para os interesses da dominação burguesa interna e externa, de modo a garantir a manutenção da ordem social e da estrutura do capital em sua expressão dependente no Brasil. No entanto, também é no espaço universitário, por meio da

---

<sup>11</sup> A caracterização da sociedade patriarcal estará expressa no capítulo 2 deste trabalho.

<sup>12</sup> A política de educação superior é o termo mais amplo no qual estão imbricados todos os tipos de instituições de ensino superior (IES), como as universidades, as instituições de ensino superior, os centros universitários, as faculdades, etc, segundo a classificação apresentada pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022). Entretanto, o debate neste trabalho não tem o objetivo de diferenciar todas essas determinações e adentrar profundamente em suas diferenças, mas de entender como o capitalismo dependente gera um padrão dependente educacional que repercute na dinâmica educacional e que afasta o modelo de universidade que, para Florestan Fernandes (1975b), seria o modelo mais aproximativo da construção da autonomia de uma verdadeira educação superior democrática.

análise dos desafios históricos e atuais, que são geradas possibilidades no sentido de uma reflexão crítica para a transformação societária.

Sendo assim, como parte da sociedade e enraizada nela, a práxis universitária resulta da sociedade e, ao mesmo tempo, a produz, pois não está fora dela, devendo manter com a sociedade uma relação de interioridade. Portanto, sua natureza institucional e organização acadêmica estão em consonância com a sociedade, mas a universidade se revela não em conformidade ao instituído, apaziguada, mas, ao contrário, *em movimento, em processos contínuos de ressignificações de seus agentes, em lutas e disputas* (internas e externas) para pertencer e se manter no campo científico-universitário, ao mesmo tempo em que se estabelece com a crítica a essa mesma sociedade a qual pertence. (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p.40-41, grifos nossos)

Então, nota-se que a universidade está inserida em um movimento duplo que se divide em: reprodução e manutenção dos determinantes capitalistas, a partir de um padrão dependente educacional, e, ao mesmo tempo, um movimento de luta contra essas determinações, mesmo estando submetida a elas. Assim, a universidade ocupa um espaço dinâmico e contraditório na sociedade, a qual atende às suas demandas, disputa espaço no sentido de promover a reflexão crítica sobre esta mesma sociedade, ao passo que também é conduzida a partir da lógica da sociabilidade burguesa, reproduzindo suas características e atendendo às suas necessidades de formação para o mercado de trabalho.

Além disso, a universidade faz parte do projeto neoliberal enquanto política de educação superior. No início da redemocratização começou a instauração das bases neoliberais em território brasileiro, o que ocasionou mudanças nas políticas sociais, interferindo, conseqüentemente, na política educacional. A ascensão do neoliberalismo trouxe pilares de flexibilização, descentralização, privatização, (BEHRING, 2009), elementos expressivos nos projetos de Reformas do Estado, que ganharam força nos anos 1990 alavancando o desmonte dos direitos sociais, como por exemplo as reformas da educação, com incentivo à privatização e ensino à distância (EaD).

Entretanto, Lima (2007) aponta que a privatização da educação brasileira não é específica do neoliberalismo, porque advém do traço estrutural do capitalismo dependente, mas ganhou novos contornos com a contrarrevolução neoliberal. Nesse contexto, foi incentivada ainda mais a educação privada, tanto no âmbito da graduação, quanto na pós-graduação no Brasil, assim como se observa que as modalidades de pós-graduação são ofertadas majoritariamente no âmbito privado.

Na atualidade, a política de educação superior sofre com a privatização e a tendência ao EaD, que ganham mais força por meio dos incentivos de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por exemplo, e com o incentivo ao aniquilamento da educação superior pública, pois são cada vez mais presentes o “desinvestimento público na Educação Superior Pública e na Ciência e Tecnologia, a perspectiva anticiência no governo Bolsonaro e as antigas propostas dos organismos internacionais”, (FARAGE; DUARTE, 2022, p.7-8)

Dessa forma, o desmonte ocorre tanto no âmbito do financiamento, como na sua estrutura e na busca por um padrão cada vez mais engendrado em atender aos interesses do capital e das classes dominantes, tornando-se um elemento central do padrão dependente de educação e da manutenção do capitalismo dependente.

Se a educação superior no Brasil nasceu com a marca de um intocável privilégio social, cuja democratização começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista a ampliação do acesso à educação passou a ser uma exigência do capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para a difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva. (LIMA, 2007, p.126-127)

Dessa forma, os desafios atuais são uma recombinação de elementos novos e velhos, construídos historicamente, que se articulam de modo a determinar a política de educação superior como algo cada vez mais restrito às classes dominantes, mantendo um *status* de privilégio social com características elitizadas, definindo, assim, a luta da classe trabalhadora por um espaço de fato mais democrático na universidade, especialmente para as mulheres.

Neste capítulo, os tópicos estão dispostos de maneira a: 1) levar a compreensão da formação social brasileira em seu aspecto histórico e estrutural do capitalismo dependente; 2) entender como o capitalismo dependente repercute na educação; 3) analisar como elementos recentes corroboram nesse processo; 4) perceber as especificidades da pós-graduação e, 5) entender como o Ensino Remoto Emergencial veio unir esses componentes e ser recurso essencial no avanço do projeto do capital para a educação superior brasileira.

### **1.1. Formação Social Brasileira no Capitalismo Dependente**

Na conjuntura atual, é preciso compreender o modelo de educação superior vigente no Brasil e como essa política educacional foi construída ao longo do processo socio-histórico brasileiro. Para isso, é necessário considerar a formação social brasileira, o modelo de capitalismo e suas particularidades, sob o qual a política de educação está inserida no cenário brasileiro.

Nessa análise, compreende-se que o país está inserido na totalidade do capitalismo, embora possua elementos típicos na dinâmica e condução do capitalismo no Brasil, inclusive nas especificidades das expressões da questão social. De forma que, a questão social é indissociável do modo de produção capitalista e das suas configurações do trabalho e na arena de disputas de projetos societários (IAMAMOTO, 2001), e as expressões da questão social estão relacionadas a questões particulares do modelo de capitalismo vigente, de suas características típicas, como a formação histórica do Brasil enquanto um país de capitalismo dependente.

Segundo Mara e Bezerra (2021, p. 112), a especificação do capitalismo em cada localidade “só adquire concretude em cada formação social particular, nas relações de força entre a burguesia dos diversos países, na constituição das classes em cada contexto histórico, nas relações entre economia e política nas formas particulares assumidas pelo capitalismo.” Portanto, a configuração de cada sociedade e suas características são decorrentes do seu processo de formação e da sua forma de inserção na lógica do capitalismo mundial.

Fernandes (1975a) mostra que as classes sociais nos países latino-americanos de capitalismo dependente apresentam formações histórico-sociais típicas, devido às suas raízes no modelo colonialista, de modo que seu contexto social, econômico e político ainda se caracteriza de forma dependente em relação aos países hegemônicos, embora tenham passado por um processo formal/político de independência do modelo colônia. Apesar disso, as estruturas e instituições dessas sociedades ainda estão vinculadas a normativas externas, trazendo uma herança colonial presente, pois

As estruturas sociais e econômicas do mundo colonial ficaram intactas, como condição mesma, seja para o controle do poder pelas elites senhoriais nativas, seja por causa das necessidades do mercado mundial, em relação ao qual a economia tropical preenchia uma função especializada, de natureza heteronômica. (FERNANDES, 2008, p.24-25)

Nessa configuração das estruturas sociais ainda serem repletas de traços coloniais, observa-se que o próprio desenvolvimento do país foi sendo originado em uma perspectiva falaciosa de autonomia, independência e liberdade. Segundo Fernandes (2008), essas mudanças na sociedade continuam a manter o Brasil numa posição de heteronomia<sup>13</sup>, ou seja, de falta de autonomia, o que vai para além dos aspectos econômicos, e engloba também aspectos sociais, culturais, políticos.

Isso ocorre pois, apesar de uma independência no âmbito formal, enquanto nação, o país continuou sob o domínio externo da lógica do capitalismo internacional, de modo a continuar com características coloniais e dependentes das “antigas metrópoles” nos diversos âmbitos: econômico, social, cultural. Tal fato aconteceu tanto com a independência quanto com o processo de abolição da escravatura, uma vez que tais processos tiveram seu aspecto formal reconhecido de modo a garantir os interesses de criação de um mercado consumidor e, sobretudo, de uma realocação dos países na dinâmica internacional, mas que essencialmente continuavam em um padrão colonial.

Assim, como analisa Fernandes (2008, p. 27), o Brasil se constitui como um país de capitalismo dependente a partir de uma “condição colonial permanente, embora instável e mutável”<sup>14</sup>. Logo, a influência dos países hegemônicos nas estruturas de poder dentro dos países dependentes se faz presente por meio do alinhamento de interesses entre as burguesias externas e internas que convergem no âmbito político, social e econômico.

Por conseguinte, observa-se que a própria burguesia local foi construída sob esses moldes dependentes de domínio de interesses externos, o que engendrou nos países dependentes uma burguesia que não possui o seu caráter revolucionário em essência, a qual é rígida, e que não concede mudanças de valorização nacional ou democrática (FERNANDES, 1976). Isso mostra como são construídas e perpetuadas essas diferenças entre as nações hegemônicas e

---

<sup>13</sup> Heteronomia é um termo utilizado para se referir a falta de autonomia das nações dependentes, e nos estudos de Florestan Fernandes, o autor mostra que “as economias nacionais dependentes organizam-se basicamente em função de condições, oportunidades e limitações, impostas pelo mercado mundial e, através dele, pelas economias nacionais a que se articulam em posição heteronômica. Em consequência, o seu próprio crescimento interno espelha, estrutural e dinamicamente, a natureza, a intensidade e a variação ou a flutuação dos interesses das economias nacionais a que se associam heteronomicamente. Nessa conjuntura econômica e histórico-social, seus interesses econômicos somente prevalecem onde e *quando não colidem ou coincidem* com as tendências de concentração de poder e de monopolização das vantagens econômicas, imperantes no mercado mundial”. (FERNANDES, 2008, p. 38, grifos nossos)

<sup>14</sup> “Um exemplo banal é suficiente para esclarecer esse aspecto: o liberalismo “[...] servia como um *disfarce para ocultar a metamorfose dos laços de dependência colonial*, para racionalizar a *persistência da escravidão e das formas correlatas de dominação patrimonialista*, bem como *para justificar a extrema e intensa concentração de privilégios* econômicos, sociais e políticos na aristocracia agrária [...]” (FERNANDES, 2008, p. 27, grifos nossos)

dependentes, e como se torna polarizada a economia, pela falta de desenvolvimento e de espaço para se desenvolver, já que não há concessões por parte da burguesia local.

Na medida em que a estrutura e o destino histórico de sociedades desse tipo se vinculam a um capitalismo dependente, elas encarnam uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma *autonomia limitada*. Em outras palavras, a semelhança com o modelo original começa e termina naquilo que se poderia designar como a organização formal do sistema econômico. (FERNANDES, 2008, p.36, grifos nossos)

Além disso, pode-se observar, no âmbito cultural, a dependência em relação aos Estados Unidos e aos países europeus, seja nas tecnologias ou no modo de viver incorporado no Brasil por meio de produtos e produções importadas desses países hegemônicos, sendo os aspectos nacionais cada vez mais secundarizados e colocados como menos importantes e a valorização do externo colocado como referência.

O elemento crucial vem a ser o padrão de civilização que se pretendeu absorver e expandir no Brasil. Esse padrão, pelo menos depois da Independência, envolve ideais bem definidos de assimilação e de aperfeiçoamento interno constante das formas econômicas, sociais e políticas de organização da vida, imperantes no chamado “mundo ocidental moderno”. (FERNANDES, 1976, p.17)

No entanto, é preciso destacar que essa formação e estruturação do capitalismo dependente ocorre de modo consentido, desigual e combinado, pois para que a lógica do capitalismo mundial funcione é preciso que exista a combinação entre países hegemônicos e dependentes necessariamente. Um dos elementos que garante esta situação é a dinâmica entre as classes sociais, em especial a burguesia. Fernandes (1975a) mostra que há uma articulação orgânica/combinada entre as burguesias local e internacional, ou seja, há um consentimento entre as duas burguesias, uma espécie de associação de interesses locais e hegemônicos.

Assim, as determinações estabelecidas nessa sociedade visam atender tanto aos interesses da burguesia local, e, conseqüentemente, da burguesia internacional, por meio de associação e parceria.

A partir de análises da obra florestaniana, é possível compreender que a relação entre as burguesias apresenta um caráter duplo de exploração e de manutenção de seus interesses através dessa relação entre a burguesia local e a internacional. Essa relação é permitida pela burguesia

local que aceita as determinações externas da burguesia internacional, porque também para esta primeira a situação se revela como vantajosa.

Ainda que em um primeiro momento pareça submissão entre uma e outra pelas condições determinadas aos países dependentes, deve-se compreender que essa parceria é firmada pela burguesia local de forma consentida como modo de garantir e intensificar a sua renda, prestígio social e poder nos diversos âmbitos, como por exemplo, na educação, "a concentração social de riqueza, de prestígio social e de poder condiciona o uso nacional dos recursos educacionais mobilizados pelo ensino superior" (FERNANDES, 1975b, p.49), o que é direcionado pela associação entre as burguesias.

Além disso, é essa relação entre as burguesias que perpetua essa condição dependente e mantém uma conciliação entre o arcaico e o moderno. Apesar de parecerem contraditórios, os dois se alinham nessa estrutura social.

a modernização processa-se de forma segmentada e segundo ritmos que requerem a fusão do "moderno" com o "antigo" ou, então, do "moderno" com o "arcaico", operando-se o que se poderia descrever como a "modernização do arcaico" e a simultânea "arcaização do moderno". (FERNANDES, 1975a, p.80).

Fernandes (1975a) denomina esse movimento de modernização do arcaico, de modo a realizar pequenas mudanças diante das estruturas, mas também como a arcaização do moderno, a fim de conservar a essência colonial e dependente dessas mesmas estruturas com o objetivo de manter uma condição colonial permanente.

Assim, as condições do processo de independência foram se organizando apenas como uma normativa jurídica-social e não com mudanças estruturais efetivas de fato. Os padrões coloniais se reconfiguravam e se mantinham os mesmos sobre novas roupagens, a depender de cada conjuntura.

As elites nativas não se erguiam contra a estrutura da sociedade colonial. Mas, contra as implicações econômicas, sociais e políticas do estatuto colonial, pois este neutralizava sua capacidade de dominação em todos os níveis da ordem social. Por conseguinte, a natureza e o alcance revolucionários da Independência não se objetivaram (nem poderiam se objetivar!) através de manifestações de grandes massas humanas, do uso organizado da violência e de anseios coletivos irreduzíveis de transformação da estrutura social. (FERNANDES, 1976, p.32)

É notório que a burguesia não muda substancialmente a essência da tradição colonial nas sociedades dependentes, mesmo após a denominação formal da independência, o que

Fernandes (1976, p.32) caracteriza como “revolução encapuçada”. Essa burguesia também apresenta um modelo particular de “revolução burguesa” nessas sociedades de padrão dependente, diferente do padrão de revolução burguesa na Europa.

As condições que cercaram essa transformação imprimiram à “revolução burguesa” uma forma que pode ser considerada típica das sociedades capitalistas subdesenvolvidas: à integração do capitalismo comercial e financeiro seguiu-se um constante e relativamente intenso desenvolvimento urbano-industrial, sem que se tornasse possível extinguir estruturas socioeconômicas pré-capitalistas e superar a posição heteronômica das economias latino-americanas na organização do mercado mundial. Em consequência, a “revolução burguesa” engendrou um sistema capitalista diferenciado, mas dependente, desembocando num impasse permanente, que impede que o crescimento econômico opere como um fator nacional de autonomização socioeconômica, política e cultural. (FERNANDES, 2010, p.162)

Assim, as classes sociais na América Latina se estabeleceram a partir de uma burguesia típica e rígida para a manutenção de sua posição de privilégio nos países dependentes, pois essa burguesia é diferenciada pelo contexto histórico no qual foi inserida. Ela não advém de uma mentalidade burguesa que precisou lutar por ideias de liberdade, como as burguesias europeias, mas é uma burguesia que já nasce com uma estrutura social pautada por privilégios e que “não rompe com a mentalidade do senhor rural” (LIMA; SOARES, 2020, p. 43).

A burguesia nativa se forja na relação que articula o padrão compósito de hegemonia burguesa e o padrão dual de expropriação do excedente econômico, consubstanciando os vínculos entre os setores mais conservadores e reacionários com o imperialismo para realizar o rateio do excedente econômico (LIMA; SOARES, 2020, p. 43)

Por isso, a burguesia local não possibilita nem mesmo a “revolução dentro da ordem”, ou seja, não realiza concessões no âmbito de reformas, ainda que nos limites do capitalismo. Diferentemente das burguesias de países centrais, ela não concede nenhum espaço para outras demandas que não as suas próprias, e está sempre colocando os seus interesses à frente das determinações sociais, políticas e econômicas, não lhes interessando interesses de outras classes.

Ela (a burguesia) não assumiu o papel de paladina da civilização ou de instrumento da modernidade, como decorrência imperiosa de seus interesses de classe. Assim, não se pode explicar a revolução burguesa no Brasil como um processo de vitória do capitalismo sobre uma oligarquia decadente, reacionária e anticapitalista, pois, aqui não tivemos uma burguesia distinta e em conflito de vida e morte com a aristocracia agrária (LIMA; SOARES, 2020, p. 44).

Isso ocorre, pois, como explica Fernandes (1995, p. 129):

Em uma sociedade de classes, nem o desenvolvimento econômico nem a democracia constituem um fim em si e para si. Cada classe possui certos interesses particulares a serem atingidos mediante "desenvolvimento econômico" e a "democracia"; e pode (ou não) dispor de meios de acomodação para mesclar tais interesses com os interesses que decorrem do enquadramento nacional das classes, de suas aspirações sociais e de suas estruturas de poder.

Portanto, a burguesia local dos países dependentes decide não abdicar de nenhum centímetro de seus privilégios e não possibilita medidas concretas de descolonização, promovendo apenas mudanças superficiais da ordem social. Essa caracterização das classes sociais estrutura o modelo de desenvolvimento capitalista dependente que Florestan Fernandes problematiza em suas obras, “analisando as particularidades do desenvolvimento do capitalismo em países de capitalismo tardio e evidenciando que imperialismo e capitalismo dependente são duas faces do projeto de dominação burguesa.” (LIMA, 2020, p.42)

Nesse contexto, o papel do Estado se apresenta como essencial na manutenção dos interesses da burguesia em seu projeto de dominação, posto que ele se utiliza de uma perspectiva mascarada de que é consensual com todas as classes, mas só possibilita mínimos às classes subalternas. Sua função é “esvaziar as lutas de classes e controlar os movimentos sociais, concedendo certos mínimos históricos exigidos pelas classes subalternas depois de muita pressão por parte destas últimas, o que mostra seu compromisso com as classes dominantes” (FALEIROS, 2009, p.27)

Ao longo da história, observa-se que o Estado atende a esses interesses e se reorganiza de modo a garantir a perpetuação dessa lógica, seja na sua inserção econômica, ou no seu afastamento e propagação de uma ideia de Estado Mínimo<sup>15</sup>, quando necessário a conjuntura vigente para a reprodução do capital e da manutenção de poder e lucratividade da burguesia.

Para o capital, a regulação estatal só faz sentido quando gera um aumento da taxa de lucros, intervindo como um pressuposto do capital em geral. Dentro disso é que se

---

<sup>15</sup> A propagação de uma ideia de Estado Mínimo advém do neoliberalismo. Sob essa ótica, Harvey (2008, p.12) mostra que no neoliberalismo: “As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.” Nosso objeto de estudo não está centrado em entender com profundidade as nuances do neoliberalismo, mas é preciso destacar que essa ideia é oposta à perspectiva de expansão das políticas sociais e dos investimentos na área social.

torna aceitável certa redistribuição horizontal e limitada na forma de salários indiretos, assegurados pelas políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.91)

Nesse cenário, o Estado tem possibilitado eventuais concessões, mas não para garantia dos interesses da classe trabalhadora. Behring e Boschetti (2008) explicam que os próprios salários indiretos traduzidos por meio das políticas sociais são em concordância com o maior atendimento da classe burguesa para a manutenção da chamada ordem social. No entanto, com a ascensão do neoliberalismo, na década de 1970, a difusão do Estado Mínimo e da perspectiva de liberdade individual em diversos aspectos, foram atacados fortemente os direitos da classe trabalhadora, pois, conforme Harvey (2008), o neoliberalismo e suas ideias são uma estratégia de classe, um projeto para recompor a força política e econômica das elites.

O próprio processo de industrialização e as políticas sociais são coordenadas pelos interesses do Estado em consonância com a burguesia. De acordo com Behring (2021, p. 256), “a política social é um produto da sociedade burguesa e não tem vínculo com a emancipação humana.” Ou seja, as políticas sociais são usadas de forma estratégica pela burguesia para se manter no lugar que ocupa socialmente e para a manutenção da ordem social. Esta autora mostra que tais políticas fazem parte do capitalismo e que não são sozinhas uma forma de superação dessa sociabilidade.

Como a burguesia no Brasil é reacionária e conservadora, contrária a qualquer tipo de acesso ou partilha por parte da sua classe oposta (trabalhadora), esta se opõe à concessão de direitos aos trabalhadores, bem como à expansão das políticas sociais, pelo Estado. Dessa forma, o Estado é utilizado como instrumento da dominação burguesa, no sentido de direcioná-lo para atender interesses burgueses (em associação interna e externa) e auxiliar na manutenção da renda, prestígio e poder local, em especial.

Portanto, diante do exposto não há outra possibilidade para as políticas sociais: essas continuam a seguir a lógica estabelecida pelos determinantes do capitalismo dependente e da sua dinâmica no cenário brasileiro, como por exemplo, na política de educação superior, na qual observa-se um padrão dependente de desenvolvimento que está atrelado ao modelo de capitalismo no Brasil, repercutindo diretamente também na educação.

## **1.2. Capitalismo dependente e suas repercussões no modelo de educação**

O modelo de educação norteador para esse estudo mostra o Brasil enquanto um país de desenvolvimento capitalista dependente, considerando a vasta obra florestaniana, inserido nessa lógica combinada e desigual de articulação por associação entre os interesses das burguesias locais e internacionais, a fim de também possibilitar e conduzir um padrão educacional dependente.

Isso ocorre porque o padrão dependente de capitalismo perpassa não só o âmbito econômico, conforme analisa Fernandes (2008, p. 23): “o capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extra-econômicos.” Assim, a realidade capitalista envolve uma totalidade de aspectos políticos, sociais e culturais, impactando, inclusive nas políticas sociais, como a política de educação superior no Brasil.

Florestan Fernandes, em muitas de suas obras, como por exemplo em “Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução” (1975b) aponta as bases estruturais do capitalismo dependente e como esses elementos são basilares para a manutenção de um padrão de desenvolvimento dependente, o qual gera um movimento lento do país em relação ao avanço de tecnologias e produção de conhecimento que seriam necessários para se alcançar um patamar de autonomia. Entretanto, essas condições não são colocadas em pauta pela burguesia, pois para a manutenção da sua renda, prestígio e poder, é necessária a continuação do capitalismo dependente e, conseqüentemente, de toda a sua estrutura. Duarte (2020, p. 81, grifos nossos) explica que o

padrão dependente de desenvolvimento acarreta repercussões importantes para o debate da educação, especialmente superior e pública, porque *os elementos estruturantes do capitalismo dependente também mobilizam um padrão dependente educacional*, já que as instituições educacionais são expressões da sociedade de classes em que se inserem.

Dessa forma, a burguesia local não dispensa quaisquer privilégios e seu objetivo é manter a ordem social vigente, inclusive em relação à educação dos indivíduos (principalmente integrantes da classe trabalhadora), vinculada a um determinado padrão externo. De modo que, a situação de dependência é tão estrutural nesse sistema, que precisaria ser revista desde a sua trajetória histórica de formação do país para uma mudança radical da sua estrutura e dinâmica.

A alternativa é a conquista de uma posição independente ao nível histórico em que se dá o crescimento e a difusão do padrão compartilhado de civilização. Portanto, para a

“sociedade subdesenvolvida”<sup>16</sup>, desenvolvimento não é qualquer tipo de transformação estrutural interna: é a mudança social que, além de destruir os laços de dependência para com o exterior, permite àquela sociedade a conquista de semelhante posição de *autonomia cultural relativa*, no seio de uma certa configuração civilizatória em crescimento. (FERNANDES, 1975b, p.112, grifos nossos)

A política educacional está inserida nessa dinâmica, em especial a política de educação superior, pois ela se constrói com base em um padrão dependente de educação, estabelecido como estratégia importante para o desenvolvimento dependente do país e para a burguesia na manutenção de seu poder, de modo a privilegiar seus interesses e manter o padrão de heteronomia que é estruturante no capitalismo dependente.

E, de maneira geral, a dependência (ou heteronomia) nunca é só econômica: ela é, simultaneamente, social e cultural. Sob esse aspecto, a escola superior, estrutural e dinamicamente vinculada à organização econômica, social e política de uma sociedade dependente, concorria para estabelecer e para expandir os nexos de dependência ao nível da educação e da cultura. (FERNANDES, 1975b, p.84)

Essa heteronomia também presente no padrão educacional mostra que a educação, o desenvolvimento e a pesquisa, elementos que deveriam ser considerados centrais em uma nação para seu desenvolvimento, são cooptados a se manterem em padrão secundarizado, sendo limitados em sua expansão. Dessa forma, reproduz-se e se renova, cada vez mais, a dinâmica das relações de dependência, pois os interesses hegemônicos não permitem o avanço e o desenvolvimento local, apenas nos limites da dependência (lógica do capitalismo vigente).

Conforme Lima (2007), a educação se expande junto com o desenvolvimento do capitalismo, pois torna-se também uma exigência desse sistema. A autora mostra que esse padrão dependente de educação atende aos interesses do capital nos determinados momentos históricos, mesmo que diante da ampliação do ensino, mas que também esse movimento faz parte de constantes lutas da classe trabalhadora pelo acesso à educação.

Portanto, a expansão da educação superior no Brasil não se estruturou sem revoltas por parte dos discentes e docentes (LIMA, 2007), além de considerarem que esse modelo educacional não contribuía para a democratização do ensino.

---

<sup>16</sup> Duarte (2020b, p. 78), a partir dos estudos florestanianos, esclarece que “Os países de capitalismo dependente assumem uma função determinada e integrada à lógica do capital que potencializa as relações entre desenvolvimento e subdesenvolvimento no capitalismo. Estas relações são determinadas pelos interesses e vínculos existentes nas conexões dialéticas da organização econômica, social, política e cultural entre as sociedades”.

Fernandes (1975b) analisa nos anos 1970 as origens de uma educação superior elitizada, em que mesmo quando começou a expandir o número de matrículas na educação superior, a marca ultraelitista ainda era bastante presente nas universidades, evidenciando o caráter não democrático, excludente e restrito da política de educação superior no Brasil. Segundo Fernandes (1966), a democratização do ensino está também relacionada à universalização de oportunidades, em que a educação não fosse colocada como privilégio social.

Em termos sociológicos, o aspecto central do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social. (FERNANDES, 1966, p.123)

Entretanto, Fernandes (1975b) mostra que essa não é uma transformação a ser feita de forma rápida e imediata, pois esse padrão de educação não democrática é estruturante no capitalismo dependente, de modo que a luta por uma política de educação mais igualitária e democrática perpassa pela compreensão de que o papel das classes sociais têm vínculo com a manutenção dos padrões dependentes e com seu contexto histórico social.

Assim, a manutenção da educação como privilégio e a inviabilidade de uma educação democrática ocorre, porque “para os trabalhadores, a educação é um direito conquistado por suas lutas históricas. Para o capital, a educação é um serviço a ser negociado no *lucrativo mercado educacional*” (LIMA, 2019, p.9, grifos da autora).

Na década de 1960 surge o movimento da Reforma Universitária de 1968, que foi ocasionado pelas lutas pela democratização da educação superior no país. Na perspectiva de Fernandes (1975b, p. 73), “o termo “Reforma Universitária” tem sido empregado convencionalmente por estudantes, professores, e leigos para designar as medidas quantitativas e qualitativas a serem tomadas para adaptar o sistema de ensino superior às atuais exigências da situação histórico-social brasileira”. Entretanto, o autor mostra que essa reforma deveria ir além, pois uma Reforma Universitária deveria estar interligada a uma ampla mudança social, e não só limitada ao nível institucional (FERNANDES, 1975b).

Nesse sentido, houve muitas disputas em torno dessa Reforma Universitária e também existiram diferentes projetos de educação nesse debate, nos quais estavam englobados também projetos distintos de sociedade. De modo que, a própria burguesia buscou se apropriar da perspectiva do projeto dos “estudantes, professores e leigos” para a educação superior,

alinhando-o a um projeto de mudanças na universidade que se adequasse aos interesses da dominação burguesa (local e hegemônica), viabilizando uma reforma conciliada a seus interesses, ou seja, uma reforma consentida, nos termos de Fernandes (1975b). Isto porque o volume das exigências quantitativas e o alcance das mudanças que precisariam ser introduzidas para atender às exigências qualitativas de uma nação dependente como o Brasil não eram conciliáveis com a dominação burguesa em sua dupla face, mantenedora de um tipo de desenvolvimento capitalista dependente.

No contexto brasileiro, a real necessidade era de um processo de ampla revolução educacional, entretanto suas possibilidades foram devastadas pela reforma consentida pela burguesia em sua dupla associação local e hegemônica, o que mostra que as verdadeiras mudanças estruturais são possibilidades distantes dentro da lógica dependente na qual se estruturou o país e, conseqüentemente, a Reforma Universitária de 1968 (FERNANDES, 1975b).

Conforme Duarte (2020a), esse período da Reforma Universitária de 1968 dá subsídio para o primeiro ciclo de expansão da educação superior, dentro dos limites da dependência, apresentando como eixos fundamentais: racionalização da universidade, incentivo à privatização, preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho e implantação da pós-graduação.

A reforma da educação superior no período da ditadura alargou as fronteiras do ensino superior, ampliou as funções da universidade, porém a partir de um processo desigual, aliado a um projeto de desenvolvimento nacional pautado na conjugação de interesses da burguesia local e externa e marcado pela privatização e pela repressão à resistência; ou seja, atendendo plenamente aos interesses econômicos da burguesia nacional e internacional. (DUARTE, 2020a, p.31)

Em seguida, com o processo de redemocratização pós-ditadura, expandiram-se os movimentos em defesa da educação superior pública e da reestruturação da universidade nos aspectos de autonomia e democratização (DUARTE, 2020a). Entretanto, esse contexto dos anos 1980 foi marcado pela crise econômica, e apesar dos avanços no âmbito da Constituição Federal de 1988 em relação a autonomia das universidades (BRASIL, 1988), os anos 1990 embasaram-se no contexto de crise para incorporar “uma abrangente contrarreforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, e pela disposição política da coalizão de centro-direita protagonizada por Fernando Henrique Cardoso” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.152)

Desse modo, a política educacional superior também está inserida no processo mais amplo de contrarreforma das políticas sociais. Behring (2003) traz o conceito de contrarreforma, a partir do contexto das Reformas do Estado<sup>17</sup>, em especial as da década de 1990 no governo FHC, pois esse momento “implicou um profundo retrocesso social, em benefício de poucos”. Dessa forma, o termo contrarreforma é utilizado para as Reformas do Estado, porque “vincula-se, ainda, à recusa de caracterizar como reforma processos regressivos” (BEHRING, 2003, p.22). Neste sentido, a autora mostra que essas “reformas” trouxeram consequências destrutivas às políticas sociais, e, em particular, para a política de educação superior.

Atualmente, conforme Farage (2021a, p. 50, grifos nossos), dentre outras, há duas contrarreformas fundamentais em curso no Brasil:

*A do ensino superior público, que se agrava com a imposição do Ensino Remoto Emergencial como a única alternativa no período de isolamento social, e a contrarreforma administrativa, enviada pelo Executivo ao Congresso Nacional em setembro de 2020.*

A autora retrata que a primeira contrarreforma é a reforma do ensino superior, a qual já existia antes mesmo da pandemia da Covid-19, com a mercantilização do ensino, a expansão do ensino à distância (EaD), e o congelamento de investimentos nas políticas públicas, mas que teve seus efeitos agravados no contexto em que foi imposto o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No que se refere à contrarreforma administrativa, destaca-se a reforma proposta pela Emenda à Constituição (PEC) nº 32/2020<sup>18</sup>, que pretende alterar parte dos artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam sobre os direitos relacionados ao trabalho, a partir do desmonte dos serviços públicos. Caso essa proposta seja efetivada, trará efeitos devastadores, em especial aos direitos dos servidores públicos e trabalhadores de modo geral, os quais foram

---

<sup>17</sup> Essas reformas do Estado foram direcionadas a atender os interesses do mercado, “num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social vivida pelo país desde o início dos anos 1980. Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1988 no terreno da seguridade social e outros - a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada -, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.148)

<sup>18</sup> Conforme dados do sítio eletrônico da Câmara dos Deputados (2021), a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 32/20, do Poder Executivo, altera dispositivos sobre servidores e empregados públicos e modifica a organização da administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A situação atual da PEC mostra que ela já foi aprovada na Comissão Especial na Câmara dos Deputados, em setembro de 2021, e seguiu para o plenário para ser votada.

conquistados pelas lutas da classe trabalhadora no período de redemocratização, mas também aos direitos conquistados pelos usuários dos serviços.

Esse contexto perpetua a intensificação da exploração ao trabalho, a precarização da formação profissional e da produção acadêmica e a privatização do ensino, elementos que não são fatos isolados ou que ocorrem nessa conjuntura, mas que são uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil, conforme analisa Lima (2007). O padrão de educação no capitalismo dependente é reprodutor de desigualdades e torna-se dificultoso e sem grandes expansões para a inserção de todos os indivíduos. Assim, as classes hegemônicas determinam os aspectos sociais, políticos, econômicos, bem como os padrões de educação por meio de seus interesses, de modo que a ideia de democracia, para Fernandes (1975a), faz parte de uma lógica de democracia restrita que atende a interesses particulares a depender da conjuntura, pois “nos países latino-americanos, entretanto, não possuímos uma democracia real” (FERNANDES, 1975a, p.25).

Dessa forma, a classe trabalhadora é subjugada e conduzida a aceitar os padrões que não atendem aos seus anseios e necessidades. Em relação à educação, na atualidade, esse fato continua a repercutir no acesso dificultado à uma educação pública por parte das classes subalternas, ainda que haja ações afirmativas<sup>19</sup>, mas as populações mais pobres são direcionadas a uma formação deficitária e precarizada, por exemplo, com o estímulo à educação à distância (EaD) para conciliar os estudos com o trabalho. Segundo dados do Censo da Educação Superior, “entre 2010 e 2020, o número de ingressos diminuiu 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 428,2%,” (BRASIL, 2022, p.17), o que mostra a expansão significativa do EaD no Brasil nos últimos anos.

Além disso, outro processo atual que está em voga é o crescimento da educação superior privada e o aumento do número de vagas para acesso dos estudantes ao ensino privado em comparação ao ensino público. As estatísticas apontam que “a rede privada ofertou 95,6% do total de vagas em cursos de graduação em 2020. A rede pública correspondeu a 4,4% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior;” (BRASIL, 2022, p.15), ou seja, essa análise

---

<sup>19</sup> Segundo Souza, “ações afirmativas são ações que visam oferecer um tratamento justo a segmentos específicos, devido às condições específicas, compreendendo um contexto histórico determinante de que essas ações possam englobar a todos de forma mais equitativa”. No Brasil, as ações afirmativas ainda apresentam limites, mas têm seu marco principal na Constituição Federal de 1988 “ao dispor expressamente sobre Ações Afirmativas, ao lado de leis que oferecem incentivos a mulheres e deficientes físicos, inaugura a era moderna das Ações Afirmativas no Brasil.” (SOUZA, 2005, p. 4). Uma das formas de ações afirmativas mais conhecidas são as cotas para ingresso nas universidades.

mostra claramente o quanto o ensino superior privado tem sido majoritariamente expandido no Brasil.

Esses elementos de precarização da política de educação superior e da manutenção da ordem social por meio da não democratização do ensino, segundo os estudos de Duarte (2020b), a partir do pensamento educacional de Florestan Fernandes, ocorre, no Brasil, sobretudo, porque há um padrão dependente de educação como resultado do padrão dependente de desenvolvimento capitalista.

O sistema educacional vigente é voltado aos padrões e interesses externos devido à heteronomia dos países dependentes e de suas instituições em relação aos países hegemônicos, ou seja, os espaços educacionais brasileiros são submetidos a padrões de subdesenvolvimento e estão fincados em sua tradição sócio-histórica, pois “as instituições de ensino superior da América Latina nunca estiveram dissociadas dos contextos histórico-sociais em que se formaram e nos quais evoluíram” (FERNANDES, 2010, p.155).

Nesse sentido, é necessário compreender como o desenvolvimento da universidade sempre esteve submetido à lógica internacional, desde os primórdios do ensino superior no Brasil e nos seus diversos contextos, pois o papel das instituições de educação superior se constitui como fundamental para a manutenção do padrão dependente de sociedade, especialmente no Brasil.

*Elas (as universidades) deviam ser e operar como uma ponte entre as colônias ou as sociedades nacionais emergentes e o “mundo civilizado” europeu. O que se requeria delas não era que fossem núcleos de produção de saber original e centros de invenção criadora. Mas, que elas organizassem e mantivessem o fluxo mínimo de conhecimentos, técnicas sociais e valores, do qual dependia: a implantação e o florescimento da “civilização ocidental” no Novo Mundo; a preparação das elites de uma sociedade estratificada em castas e estamentos; a persistência e o refinamento dos padrões de “cultura letrada”, que podiam ser cultivados e revalorizados socialmente. (FERNANDES, 2010, p.157-158, grifos nossos)*

Desse modo, entender a realidade dinâmica da lógica de capitalismo dependente de sociedade possibilita a compreensão de que essas determinações repercutem nas universidades e trazem a consciência sobre os dilemas educacionais brasileiros, como a falta e os cortes de investimento público, a precarização do trabalho de docentes e os prejuízos na formação de discentes, atrelados a essa condição dependente.

Torna-se, então, primordial essa análise para desvelar o padrão dependente de educação e suas consequências para o contexto atual. A partir de Prestes (2020), compreende-se que assim

o Estado capitalista e o padrão educacional não podem ser considerados de forma isolada de todos os elementos que compõem a formação social, política, histórica, econômica e seus aspectos estruturantes e dinâmicos abordados nas obras de Florestan Fernandes.

Assim a educação é parte do capitalismo dependente enquanto política social e se apresenta a partir de um padrão dependente de educação, permeada de tensões, limites e retrocessos constantes. Mesmo diante de avanços legislativos, a educação superior ainda se mantém restrita e com foco nos limites orçamentários vinculados aos interesses da dominação burguesa, desconsiderando a importância da educação superior em sua totalidade. Como problematiza Fernandes (1990, p. 8), “poupar irracionalmente, nessa área, equivale a devastar recursos escassos e a fomentar o atraso cultural, científico e tecnológico”.

Além disso, salienta-se a importância do sentido da educação enquanto política social, pois “ela é identificada como uma *política de ação*, que tem perfil, funções, e objetivos próprios e produz impactos no contexto em que atua” (PEREIRA, 2009, p.166, grifos da autora). Acredita-se que a educação se insere como política que suscita efeitos na realidade, e que por meio dela se reproduz tanto o fortalecimento do capital, quanto cria possibilidades de modificar padrões estereotipados.

Se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2011, p. 19)

Assim, é fundamental problematizar e discutir o padrão educacional brasileiro diante do capitalismo dependente. Mészáros (2008, p. 27) afirma que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Desse modo, é somente trilhando a superação do capitalismo, em especial do capitalismo dependente, que se criará uma educação verdadeiramente emancipadora de todas as formas de opressão dos indivíduos. E, para isso, a universidade deve ser reafirmada, assumindo um importante papel neste processo de destruição dos dilemas do capitalismo dependente em solo brasileiro.

Nesse contexto, ressalta-se a relevância da pesquisa e da produção de conhecimento dentro das universidades brasileiras -e que essa seja feita de modo autônomo- apesar das nuances do capitalismo dependente no Brasil. Segundo Fernandes (1975b, p.78), é preciso dar

às universidades “condições materiais, financeiras e humanas para se converterem em agências de produção de conhecimento básico, nos diferentes ramos do saber - mas, principalmente, nos diversos campos da ciência e da tecnologia científica”. Portanto, é preciso reforçar e lutar pelos espaços de produção acadêmica, como a pós-graduação, por exemplo, a fim de expandir as pesquisas e gerar contribuições não só para a comunidade científica, mas também para a sociedade de modo geral.

Assim, é preciso reforçar as lutas no âmbito da pós-graduação em Serviço Social<sup>20</sup>, a qual advém de um contexto histórico de resistências que precisou subsistir ainda mais com as adaptações no Ensino Remoto Emergencial. Dessa forma, ela precisa ser entendida a partir de suas determinações históricas, considerando também as contribuições que traz para a formação dos profissionais assistentes sociais.

### **1.3. O papel da Pós-Graduação e da produção científica: a Pós-graduação em Serviço Social e suas contribuições para a formação profissional**

A pós-graduação no Brasil surge na primeira metade do século XX, a um nível mais lento e estabelecendo aos poucos sua importância (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011). E a pós-graduação no Serviço Social surge na década de 1970, ainda que com limites (DUARTE, 2018), mas se apresenta como contributo para a produção das pesquisas e do direcionamento do conhecimento produzido no Serviço Social naquela época e “cumprir um papel de monta na constituição da vertente crítica do Serviço Social brasileiro” (GUERRA, 2011, p. 126).

Esse período é também resultante do movimento de renovação da profissão, que apresentou como marco importante o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais de 1979, conhecido como o Congresso da Virada, o qual possuiu caráter contestador de mudança da práxis político-profissional do Serviço Social a partir da aproximação com novas bases de investigação e conhecimento da profissão. Assim, ocorreu a aproximação com o método e a obra marxiana, ainda que de maneira enviesada inicialmente, mas que fizeram com que o Serviço Social buscasse contestar a realidade e a si próprio, precisando investir no

---

<sup>20</sup> Este trabalho dá ênfase ao estudo da pós-graduação na área de Serviço Social em virtude de ser a pesquisadora parte de um programa de Pós-graduação em Política Social, na área de Serviço Social, e por entender que há particularidades nessa área de formação que precisam ser aprofundadas, tanto para a contribuição científica, mas também para a formação profissional de assistentes sociais.

aprofundamento teórico-político da profissão, além de se unir ao processo de ampliação e a laicização que contribuíram para mudanças no perfil profissional (GUERRA; ORTIZ, 2009).

Este processo cria as condições para o acúmulo e o amadurecimento intelectual na área do Serviço Social, caracterizando um novo perfil profissional, consolidando a pós-graduação em Serviço Social, com adensamento qualitativo e quantitativo dos cursos e produções na área e a afirmação da atividade de pesquisa e o reconhecimento das entidades oficiais de fomento. (DUARTE, 2018, p. 122-123)

Esse contexto da “virada” com as mudanças na América Latina<sup>21</sup> na segunda metade do século XX e as transformações dentro do Serviço Social possibilitaram o surgimento da pós-graduação em Serviço Social no Brasil, em 1972, dezenove anos depois da primeira regulamentação da profissão (GARCIA; FERNANDEZ, 2018). Caracterizou-se como um importante avanço no âmbito da pesquisa e formação profissional da área, sendo reconhecida pelas agências CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) como área das Ciências Sociais Aplicadas (E SILVA; DE CARVALHO, 2007).

Esse momento profissional foi expandido diante também da conjuntura brasileira seguinte com o processo de redemocratização e um novo direcionamento científico para a profissão, o qual surgiu a partir da aproximação com a tradição marxista, o que trouxe contribuições importantes tanto no âmbito da análise do capitalismo, quanto no método de compreensão da pesquisa científica, sendo este dialético. Além disso, as atividades acadêmicas no âmbito da pós-graduação passaram a ganhar mais visibilidade nesse período, além de impulsionar favoravelmente a produção do conhecimento na área, sobre as realidades particulares dos campos institucionais. Isso ocorre pois a pós-graduação está relacionada diretamente à produção de conhecimento para a profissão por meio da pesquisa, seja na universidade ou nos espaços institucionais. Assim, a pós-graduação avança para além do espaço

---

<sup>21</sup> A América Latina passou por diversas configurações a partir dos anos 1950, as quais corresponderam desde ditaduras expressivas até um processo de mobilização da classe trabalhadora. Segundo Guerra e Ortiz (2009, p.125) “pelo dinamismo e expansão do capitalismo, a classe operária se desenvolve e amadurece do ponto de vista da sua consciência de classe e de sua organicidade” com marcos históricos como “a revolução cubana (1959), as novas lutas de classe na Guatemala (1960), a influência dos movimentos desencadeados no maio francês de 1968, o Cordobazo argentino (1969), a unidade popular do Chile (1970-1973), a grande mobilização social que levou a vitória da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) em 1979; a recuperação de parte da soberania do Canal do Panamá (1977) pelos Tratados Torrijos-Carter, a guerra de libertação em El Salvador (1980 – 1992)”. Dentre tantos outros elementos históricos da época que propiciaram mudanças conjunturais no cenário político do continente, do Brasil, e também do Serviço Social, contribuindo para um processo de virada ampla e construção de um novo projeto de profissão: o Projeto ético-político profissional.

acadêmico e da sua área específica, expandindo em proporção expressiva os seus saberes, de modo que, a pós-graduação em Serviço Social

Apresenta significativa contribuição para a formação de pesquisadores e docentes no sentido de fazer avançar a formação profissional em Serviço Social e de contribuir na construção e consolidação das Ciências Sociais no Brasil, privilegiando o diálogo da profissão com outros campos e saberes profissionais e propiciando, dessa forma, maior visibilidade do Serviço Social no âmbito acadêmico, ao mesmo tempo em que são construídas respostas profissionais às demandas socialmente expressas pelo movimento histórico da sociedade brasileira. (E SILVA; DE CARVALHO, 2007, p.214)

Nesse contexto, a pesquisa social e a produção teórica para os estudos da profissão apresentam um duplo desafio para o Serviço Social, “engajar-se na luta em defesa das condições de pesquisa e, ao mesmo tempo, avançar na conquista de um estatuto teórico nos marcos do seu movimento permanente de qualificação e atualização enquanto ação interventiva por excelência.” (ABREU; SIMIONATTO, 1997, p.133).

Essas instigações profissionais fizeram parte da construção do seu projeto político profissional, pois “a pós-graduação tem importante papel na qualificação e no avanço do Projeto Ético-profissional do Serviço Social, hegemônico, no Brasil, desde os anos 1980” (E SILVA; DE CARVALHO, 2007, p.214) e seu processo de expansão acompanhou a construção do projeto ético-político profissional, o qual teve início nos anos 1980, e que assumiu “outra direção social e política a partir do projeto ético-político profissional, especialmente nos anos de 1990, articulado a um projeto de sociedade não capitalista.” (DUARTE, 2017, p.177).

Desse modo, entende-se que a construção do projeto ético-político e de suas bases e princípios profissionais estão no mesmo processo de renovação da pesquisa científica, da mudança de direção da profissão para uma perspectiva crítica, e, logicamente, da pós-graduação em Serviço Social durante esse contexto. Segundo Netto (2008, p.1), “é neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominando projeto ético-político”.

Portanto, é a partir das mudanças éticas, políticas e teóricas que a profissão na sua formação e atuação profissional vai se reconfigurando. Pode-se citar ainda a Reforma Curricular dos cursos de Serviço Social, em 1982, como parte de um dos elementos das transformações nas bases teóricas dos cursos de graduação e pós-graduação que contribuíram para a direção ética assumida pela profissão. Essa relação dinâmica entre todos esses elementos que perpassam a profissão deve ocorrer, pois

os elementos éticos de um projeto profissional não se limitam a normativas morais e/ou prescrições de direitos e deveres: eles envolvem, ademais, as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais – por isto mesmo, a contemporânea designação de projetos profissionais como ético-políticos revela toda a sua razão de ser: uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional. (NETTO, 2008, p.8)

A construção de um projeto ético-político unindo todos esses elementos foi originado na década de 1980, mas ainda hoje, um dos principais desafios profissionais do Serviço Social no século XXI tem sido garantir que os avanços teórico-políticos e acadêmicos no Brasil, gestados desde aquela época, mantenham uma relação de unidade com o exercício e a formação profissional por meio de pressupostos ético e políticos, dando a pós-graduação uma oportunidade de contribuir cientificamente para a reafirmação desse projeto ético-político profissional. De modo que, a autonomia profissional e a formação continuada são grandes desafios para os assistentes sociais da atualidade, pois, para a atuação, os assistentes sociais necessitam de aprofundamento do seu conhecimento teórico-prático por meio de especializações, mestrado, doutorado e outros cursos que sirvam de arcabouço teórico e político para o exercício profissional em qualquer espaço sócio-ocupacional.

Entretanto, esse ainda é um movimento que precisa ser reforçado nos espaços da categoria e das instituições, de modo a fixar a importância das pesquisas e da produção de conhecimento para a área e a perpetuação dos princípios e valores construídos historicamente, pois existe um processo de renovação de quadros profissionais no Serviço Social que vivenciam a desproteção do trabalho, à ofensiva tecnicista, terceirizações, levando a negação das diretrizes curriculares do Serviço Social<sup>22</sup>.

No Serviço Social, a formação profissional é basilar e é fruto de debates e construção coletiva, viabilizados pela ABEPSS ao longo da trajetória da instituição. Desse modo, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (ABEPSS, 1996), “cujo processo foi fruto de debate e construção coletiva da categoria profissional, bem como do amadurecimento acadêmico e organizativo da profissão” (LEWGOY; MACIEL, 2016, p.24), somadas às

---

<sup>22</sup> As Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social foram explicitadas em um documento a partir de diversos debates e construções coletivas da categoria profissional com o objetivo de elencar princípios, fundamentos e diretrizes para a formação profissional, conferindo uma direção a profissão a partir dos seus pressupostos ético-políticos. Isso ocorreu “com base na compreensão de que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade” (ABEPSS, 1996, p.3). De modo que, esse documento tem uma relevância para o Serviço Social no sentido de ir contra uma formação que não caminhe para a defesa da classe trabalhadora e de seus direitos.

regulamentações advindas da trajetória de lutas pela formação e trabalho qualificados de profissionais de Serviço Social, que dão direcionamento para a profissão no sentido de possibilitar uma formação e um trabalho pautados em pressupostos teóricos, éticos, políticos, bem como reforçar a importância da pesquisa nessa área de conhecimento.

Apesar disso, na contemporaneidade, o Serviço Social continua a enfrentar dilemas de valores e princípios profissionais que são reatualizados, mas que mantém a sua base estrutural. Por isso, é preciso compreender que “os desafios e possibilidades da pós-graduação em Serviço Social só podem ser apreendidos no movimento histórico de avanços e retrocessos da política educacional brasileira e, em especial, nas orientações desta para a pós-graduação.” (GUERRA, 2011, p. 127).

Desse modo, entende-se que as determinações atuais diante do governo Bolsonaro e em meio à crise pandêmica agravaram a precariedade das políticas sociais como a educação superior, e também a pós-graduação.

O governo intensifica uma política de desmonte do sistema de ciência e tecnologia, que é prioritariamente sustentado pelos programas de pós-graduação. Cortou cerca de 10 mil bolsas da Capes, ameaçou reduzir bolsas das ciências das humanidades e básicas, suspendeu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e mudou o modelo de concessão de bolsas pelo CNPq – alterando o método de distribuição por meio de cotas para as chamadas públicas (editais), a partir de focos definidos pelas áreas prioritárias do Ministério de Ciência e Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). (COLEMARX, 2020, p. 10).

Apesar desse contexto desfavorável, é preciso ressaltar a importância da pós-graduação e do desenvolvimento em ciência e tecnologia nesse período da pandemia, pois se faz ainda mais essencial diante da necessidade social de novas soluções para novos problemas. A produção de conhecimento nessa conjuntura supera os limites da contribuição acadêmica, mas também é uma forma de resistência diante dos tempos atuais, pois sua desvalorização, o corte de investimentos e sua secundarização no atual governo são estratégicos para manutenção da ordem social e para perpetuação do negacionismo, segundo destaca Leher (2021b, p. 730),

A desvalorização da ciência tem como propósito difundir o negacionismo de modo que as linhas demarcatórias entre fatos e versões, verdade e falsidade, ciência e ficção sejam inteiramente apagadas. Isso envolve questões da importância das mudanças climáticas, da pandemia de Covid, do uso descontrolado e desregulamentado de agrotóxicos, os ataques aos povos indígenas e aos seus territórios, tudo, literalmente tudo, em qualquer domínio, está sob imperativos governamentais negacionistas, porém não como um fenômeno difuso, mas como parte da guerra cultural. O futuro do bolsonarismo depende do sucesso desse intento.

Portanto, o Serviço Social deve reforçar suas lutas e debates sobre a educação superior na contemporaneidade, a universidade, a pós-graduação e o Ensino Remoto Emergencial, os quais devem ser objetos de estudo para compreensão da formação profissional e de suas condições diante de um modelo de educação alinhado ao capitalismo dependente, a fim de compreender as nuances presentes na educação atual a partir dos seus elementos estruturantes e dinâmicos.

#### **1.4. Transformações recentes na educação superior: O Ensino Remoto Emergencial e suas repercussões**

Novas tendências de ensino surgem com novas características e dão espaço a uma educação cada vez mais mercantilizada com características privatistas e de atendimento ao capital, conforme Leher (2021b, p.728)

o que efetivamente particulariza a mercantilização da educação superior no Brasil é a vertiginosa tendência de crescimento da modalidade a distância, a presença de fundos de investimentos no controle das instituições de ensino e a abertura de capital das empresas líderes na bolsa de valores.

Com os avanços da tecnologia, a virada do século XXI e o início do governo PT no país, a mercantilização no Brasil ganha novas configurações e formas por meio de estratégias como o investimento em programas de acesso ao ensino superior privado, a exemplo do ProUni e do FIES, além da grande expansão do EaD. Esses movimentos são direcionados para a construção de uma educação que vire também parte da acumulação de capital.

Essa realidade é cada vez mais presente e comprovada. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2020, (BRASIL, 2022, p.12), 87,6% das instituições de educação superior são privadas, o que mostra a expansão da educação superior privada no país e a diminuição da quantidade de instituições de educação superior pública. Por outro lado, um dado interessante quando se pensa em educação superior, especificando o modelo de universidade, os dados apontam que as universidades ainda são em sua maioria públicas, representando 55,2% do total.

Entretanto, mais recentemente, houve a ampliação da privatização de áreas da educação e intensificação dos cortes de gastos, especialmente no contexto de crise pandêmica. O

surgimento do coronavírus (SARS-COV-2) na região da China no final de 2019 surpreendeu o mundo e não era esperada a tamanha dimensão dos efeitos reais que ele causou. A doença conhecida como COVID-19 se alastrou desordenadamente nos diversos continentes até chegar ao status de pandemia global definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, e assim “a escalada da doença a partir de então foi exponencial, e o aumento de casos passou a ser acompanhado pelo crescimento inimaginável do número de mortos” (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2020, p.231).

Dentro desse cenário, foram definidas medidas como o isolamento social e reconfigurações em sistemas institucionais para a adaptação a um “novo normal”,

Entre as medidas de enfrentamento, várias regras de distanciamento social foram implementadas. Embora este processo ocorra em grande medida de maneira descentralizada – variando conforme a Unidade da Federação (UF) ou o município –, decisões foram tomadas no sentido de suspender a realização de eventos; interromper parcial ou totalmente o funcionamento de estabelecimentos não essenciais; paralisar atividades escolares; impor controles sobre o trânsito de pessoas; e limitar o ingresso de cidadãos estrangeiros no país. (MORAES, 2020, p. 37)

Ao mesmo tempo, inserido nesse contexto de desastres sanitários e de saúde pública, a pandemia trouxe também outros efeitos. Concomitantemente, houve a propagação de notícias falsas [*fake news*] que incentivaram a perspectiva negacionista da ciência que propagava a doença como algo insignificante, o que corroborou para o aumento do número de óbitos e de pacientes internados em estado grave.

Dessa forma, a junção entre os interesses do governo Bolsonaro e o contexto de crise fez com que o processo de desfinanciamento fosse intensificado, o incentivo aos cortes de gastos nessas áreas prioritárias se tornasse cada vez mais naturalizado, pois, segundo Farage e Duarte (2022, p.8) “o agravamento dos cortes passou a ser a mola propulsora do desmonte das políticas públicas desse governo, com explícita defesa do desfinanciamento dos serviços públicos, especialmente da educação superior e do sistema de ciência e tecnologia”. Houve efeitos em todas as políticas sociais, no entanto, a política de educação superior sofreu drasticamente nesse cenário, pois foram necessárias adaptações a um novo modelo de ensino remoto emergencial, resultando na suspensão das aulas presenciais, ao mesmo tempo em que os cortes de verbas passaram a ser cada vez mais frequentes.

Nesse sentido, é preciso analisar o papel da universidade nesse período e suas nuances frente ao Ensino Remoto Emergencial, pois “pensar as universidades no contexto da pandemia

é lembrar do seu papel para a defesa da vida, contribuindo para o avanço da ciência sobre a Covid-19 e as formas de seu enfrentamento em diferentes áreas do conhecimento.” (BRANDT; CISLAGHI, 2022, p.27). A produção do conhecimento científico e da pesquisa no espaço universitário foram essenciais para coletar e analisar informações do novo período cheio de especificações a serem descobertas e que exigiam uma ação mais específica dessas áreas para um direcionamento das diversas determinações sociais, políticas, econômicas durante a pandemia.

Desse modo, a universidade foi e ainda é relevante para a compreensão de outros aspectos políticos, econômicos e sociais que perpassam e perpassaram a pandemia e que mais diretamente interferiram na vida dos estudantes universitários e de toda a sociedade. Entretanto, essa instituição precisou se adaptar ao novo modelo de Ensino Remoto Emergencial que foi uma medida tomada a partir das Portarias do Ministério da Educação<sup>23</sup>, nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; nº 473, de 12 de maio de 2020, e mais especialmente a nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), que revoga todas as outras portarias e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Desde esse marco documental, o público discente e docente precisou se adequar às novas tecnologias, plataformas digitais e outros métodos que pudessem promover a continuação do ensino por meio digital no período do isolamento social, principalmente no momento em que não havia expectativa em relação a uma diminuição do número de casos de Covid-19, da chegada de vacinas eficientes e da retomada do ensino presencial.

Além disso, esse contexto possibilitou que as instituições privadas lucrassem muito com o Ensino Remoto Emergencial, inclusive as plataformas digitais como a Microsoft e o Google, que foram estratégicas para a instauração desse novo formato educacional e que foram beneficiadas com esse momento (COLEMARX, 2020). Isso mostra o reforço de uma perspectiva de educação como um serviço, e não como um direito, desvinculada da sua contribuição para o desenvolvimento nacional.

---

<sup>23</sup> Vale ressaltar o entendimento desse contexto e das Portarias do Ministério da Educação sob a perspectiva do Serviço Social, por meio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 2020b, p.2): “são Portarias emitidas de forma autoritária e sem nenhum diálogo com a sociedade, no intuito de flexibilizar a Legislação Educacional, colocando em cena a possibilidade de um Ensino a Distância (EaD) precarizado no âmbito de cursos universitários presenciais, recaindo sobre esses a operacionalização da proposta “emergencial”, provocando um nítido aumento das desigualdades já existentes no ensino superior (do acesso ao processo educativo) e gerando sérios impactos nas condições do trabalho docente e na qualidade da formação em Serviço Social”.

Essa lógica de direitos como serviços ganhou potência com a reforma do Estado dos anos 1990, segundo Behring (2003, p.198), essas reformas ocorreram com o avanço do neoliberalismo e por meio de ações como a formulação do Plano Diretor da Reforma do Estado<sup>24</sup> no ano de 1995. Segundo a autora, essa versão brasileira das reformas é “uma estratégia de inserção passiva e a qualquer custo na dinâmica internacional e representa uma escolha político-econômica, não um caminho natural diante dos imperativos econômicos”, ou seja, essas reformas têm sua intencionalidade de tornar as políticas como serviços inseridos na lógica econômica do capital.

Nesse sentido, no âmbito da educação, também houve uma “contrarreforma educacional com vista a ajustar também a política de educação ao Estado neoliberal” (DUARTE, 2020a, p.40) e os seus efeitos na política de educação superior foram nefastos e ocorreram “através de profundas alterações na sua estrutura jurídica e grandes incentivos ao crescimento do setor privado” (FARAGE, 2021b, p.386), de modo a perpetuar o ideal neoliberal nessa política e seus pilares de flexibilização, privatização e descentralização.

Esse contexto dos anos 1990 trouxe uma perspectiva duplicada da educação, a qual está alinhada à conjuntura e às transformações do mundo do capital, mas ainda nessas mudanças mantém o seu elemento específico de um capitalismo com características dependentes. Isso ocorre pois “dualidade educacional e educação como mercadoria não são expressões conjunturais da política de Educação Superior no Brasil. São traços estruturantes do capitalismo dependente e da heteronomia cultural a ele associada” (LIMA, 2019, p.10).

Nos tempos atuais, o Ensino Remoto Emergencial, em razão de sua categorização, faz parte desse projeto de educação dependente, pois “as relações de classes que conformam o capitalismo dependente explicam o fato de que a heteronomia cultural é um traço profundo e estrutural destas instituições e das suas congêneres que compõem o sistema de ciência e tecnologia no Brasil.” (LEHER, 2021a, p.2). E, desse mesmo modo, o Ensino Remoto Emergencial dá continuidade e intensifica uma série de determinantes de precarização do ensino, de diminuição da autonomia universitária, de incentivo a flexibilização do ensino e de desmobilização do grupo discente e docente.

---

<sup>24</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado é um documento criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que propunha uma reconstrução da administração pública sobre bases modernas e racionais (PDRE, 1995). Entretanto, para isso se utilizou de reformas na Constituição que iam na direção da diminuição de direitos sociais e alinhamento à lógica neoliberal de mercado e de Estado.

A partir do arcabouço teórico já desenvolvido sobre o padrão dependente educacional, nota-se que os processos de desmonte pelos quais a educação superior tem passado não constituem apenas mais uma crise da educação, mas fazem parte de um projeto de educação no modelo de capitalismo dependente. Isto porque “além de ser um nicho muito lucrativo para as grandes corporações da educação, temos por hipótese que há um projeto não somente de acumulação de capital, mas também de controle ideológico.” (MELIM; MORAES, 2020, p.3)

Como dito anteriormente, desde os primórdios da educação superior no Brasil houve uma construção e estruturação das instituições de modo não autônomo, o que repercutiu em uma heteronomia do modelo de educação. Além disso, essa educação superior teve direcionamento para o público elitista, com incentivo à educação privada e mais ainda ao EaD, o que desconfigura inclusive o tripé ensino, pesquisa e extensão, negando o que está na Constituição Federal de 1988 sobre a sua indissociabilidade, contido no artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Portanto, o Ensino Remoto Emergencial veio somar nesse projeto de desestruturação da política de educação superior e de suas bases, tanto no âmbito das dificuldades profissionais da classe trabalhadora, servidores da educação e professores, quanto para o público discente que se vê numa total precarização do ensino e alinhamento da política de educação superior à lógica da mercadorização e flexibilização do ensino, os quais visam, prioritariamente, a formação em massa para o mercado de trabalho, de modo a atender aos interesses da dominação burguesa em sua dupla face (local e hegemônica).

Dentro desse processo, destaca-se a mercadorização da educação, a superexploração da força de trabalho docente por meio destas plataformas, com a jornada de trabalho aumentada; o esforço para a adaptação de didáticas na modalidade remota; a precarização do ensino por meio de uma realidade virtual, no que se refere a perdas de conexões que sejam on-line ou por queda de energia; o exacerbado cansaço mental e visual por se tratar de uma jornada estendida em frente às telas do computador. Trata-se, portanto, de um projeto de educação privatista e excludente. (FERNANDES; GOIN; ROCHA, 2021, p.96)

Esse novo cotidiano educacional exigiu adaptações para os/as alunos/as e os/as professores/as, que para além de novas habilidades e adequações a esse modelo de aulas e aprendizagem, requereu também uma estrutura de equipamentos e condições de internet e tecnologia para que o público educacional fosse inserido na lógica do ERE, pois “a educação

mediada por tecnologia passou a ser a única forma possível de manter, no período da pandemia, ainda que de forma limitada, os processos de ensino-aprendizagem” (FARAGE, 2021b, p.400).

Cabe destacar que “o ensino remoto emergencial não está circunscrito ao problema do acesso tecnológico, embora, evidentemente, este seja uma variável importante, mas deve ser examinada no contexto das condições de vida dos estudantes e dos trabalhadores da educação.” (COLEMARX, 2020, p.19). Isso quer dizer que, o problema do acesso tecnológico não tem suas raízes no ensino remoto emergencial, entretanto, tornou-se ainda maior nesse período e precisa ser analisado a partir de uma perspectiva dialética e conjuntural da precarização da vida da classe trabalhadora.

Ademais, o Ensino Remoto Emergencial evidenciou as desproporções sociais e a falta de acesso a tecnologias no país por parte da população mais pobre. Vale lembrar que diante do contexto de desigualdade social e financeira dos estudantes, muitos tiveram dificuldades de adquirir e providenciar os meios para continuarem acompanhando as aulas, pois o ensino digital propiciou que o estudo fosse automatizado inclusive para aqueles que não possuíam meios antes do início da pandemia.

Dessa forma, houve diversos empecilhos para essa parte dos estudantes manterem seus estudos, por meio de condições objetivas e subjetivas. Segundo ABEPSS (2021, p.66), estão dentre os principais desafios do ERE na pós-graduação: “as dificuldades de conexão e/ou oscilação de internet, visto que isso prejudicou o rendimento das atividades realizadas remotamente; o fato de que um número significativo de discentes residem em zona rural e outras/os assistem às aulas e atividades através do celular, pois dividem equipamentos com outras pessoas da família; a somatização e sobrecarga de tarefas; esgotamento físico e mental”. Assim, esses desafios prejudicam a natureza da pós-graduação enquanto um espaço de construção do conhecimento científico, que depende ainda mais da interação dialógica, principalmente no campo das ciências humanas e sociais.

Sendo assim, esse processo do Ensino Remoto Emergencial possibilitou o agravamento das desigualdades sociais e das dificuldades de acesso na política educacional, como um processo de reafirmação da elitização da educação que já vinha sendo iniciado com o governo Bolsonaro. O que ocorreu é que passou “a ser imposto um novo modus operandi, menos democrático, mais elitista” (FARAGE, 2022, p.77) e que reforçou as bases estruturais em que

se construiu a educação superior, pois “historicamente, o acesso ao ensino superior no Brasil configurou-se como extremamente elitizado.” (VALE; KATO; PEREIRA, 2019, p.101).

Nesse sentido, entende-se a partir de análises históricas e atuais sobre a educação superior, que essa política social nunca se tornou de fato acessível às diversas camadas da população e que manteve traços originais de uma educação elitizada. Inclusive no processo de redemocratização, destaca-se que a própria Constituição Federal de 1988 traz o elemento “capacidade” como algo a ser definidor do público que deve ter acesso ao ensino superior, conforme Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a *capacidade* de cada um” (BRASIL, 1988, grifos nossos)

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Duarte (2020b), embasada em seus estudos sobre Florestan Fernandes: “só é ‘constitucional’ o que não se choca com as prioridades educacionais e os interesses econômicos ou ideológicos dos donos do poder.” (FERNANDES, 1989, apud DUARTE, 2020b, p,88). Logo, a própria legislação é parte aliada de um projeto de educação superior atrelado a apenas uma parte da população e sobre condições definidas.

Dentro dessas determinações, as condições históricas e políticas reconfiguram esse projeto de educação para o capital. No momento de pandemia, com o período de novas delimitações do capitalismo dependente, a partir da crise do capital, e no governo ultraconservador de Bolsonaro no Brasil, nota-se elementos da educação superior pautados pelo autoritarismo, falta de autonomia e incentivo ao privado, observa-se isso

nas ações regressivas desenvolvidas pelo governo Bolsonaro que, apesar de terem raízes na particularidade brasileira, se intensificaram de forma avassaladora no último período, em especial no que tange ao ataque à autonomia universitária, a implantação de um modus operandi autoritário e a busca pela refuncionalização da universidade pública a partir de uma reconfiguração privatista e do estabelecimento de uma educação mediada pelas tecnologias. (FARAGE, 2022, p.72)

Esse período foi responsável por novas configurações no cenário do projeto do capital para a educação, que reforçaram ideais neoliberais de desresponsabilização do Estado e, por outro lado, reafirmaram elementos conservadores de autoritarismo e violência nesses espaços. Farage (2022) mostra que a análise da educação como mercadoria não é suficiente para explicar a educação no projeto do capital, mas é preciso assim analisar esses elementos de uma sociedade cada vez mais violenta que interferem na política de educação superior.

Dentre as diversas formas de violência nesse espaço, citamos a própria lógica impositiva do Ensino Remoto Emergencial a todo corpo da universidade. Segundo Farage e Duarte (2022), esse período teve a educação superior e suas atividades praticamente mantidas em grande parte pelos docentes, discentes e técnicos, o ERE “impôs, de uma hora para a outra que docentes, técnicos administrativos e discentes adaptassem-se a uma forma de trabalho e estudo para a qual não estavam preparados” (FARAGE, 2021b, p.400). Além disso, com condições precarizadas e o impulso do Estado para manter esse padrão de desresponsabilização estatal, existiram ainda mais empecilhos para a retomada ao presencial. O interesse estava no sentido de perpetuar uma tendência e manter muitas atividades universitárias no remoto, de modo a ser condizente com um modelo de educação cada vez mais individualizado, desmobilizado e rentável para o capital, como por exemplo, por meio das plataformas digitais privadas utilizadas no ERE.

Além disso, o orçamento destinado para tal política tornou-se cada vez mais reduzido e suscetível a cortes de gastos. Esse governo utiliza-se da diminuição do uso das instituições físicas durante as atividades remotas para explicar a diminuição de recursos para as instituições universitárias, o que gerou um aumento na destinação de recursos para a dívida pública federal durante esse período.

As ações necessárias para o ano de 2022, que implica no retorno presencial das atividades, coloca em xeque o êxito dessa política diante do quadro de redução significativa do orçamento para essas instituições de ensino, assim como, nos dois anos mais dramáticos da pandemia no país, a ciência e a tecnologia foram impactadas pelos elevados cortes, justamente os setores da sociedade que mais se lançaram no enfrentamento à pandemia e seus diversos impactos na vida da população brasileira. (FARAGE; DUARTE, 2022, p.11)

Diante do cenário atual, é preciso conhecer mais sobre a política de educação superior e o Ensino Remoto Emergencial, além de refletir sobre os desafios trazidos aos estudantes de pós-graduação, em especial as mulheres estudantes desse período, a fim de entender suas particularidades e possibilidades nesse cenário. É o que será visto no próximo capítulo deste trabalho: como as mulheres historicamente sofreram com as desigualdades impostas pela sociabilidade, e como essas dificuldades foram intensificadas no contexto de pandemia, afetando a vida das mulheres universitárias.

## CAPÍTULO 2 – O LUGAR DA MULHERES NA UNIVERSIDADE

Historicamente, homens e mulheres ocuparam espaços distintos na sociedade, de modo que é preciso analisar os fatores estruturais dessas diferenças e entender como elas se colocam socialmente. Sabe-se que desde os primórdios da humanidade, algumas atividades já eram divergentes para cada um dos sexos, mas isso se intensificou desde o processo de acumulação primitiva e do estabelecimento das classes sociais. Segundo Federeci (2017), houve uma acumulação de diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora, na qual as hierarquias de gênero, raça e idade, se tornaram constitutivas da dominação de classe e da formação do proletariado moderno.

Essas distinções de gênero, e da própria classe trabalhadora, advém de um conjunto de elementos históricos, políticos, econômicos e sociais, os quais se ressignificam na conjuntura atual e trazem particularidades do modelo de sociedade capitalista presente, mas mantém seus alicerces de origem.

Mesmo considerando que na atual conjuntura a sociabilidade capitalista brasileira conecte de forma simbiótica uma perspectiva conservadora, fundamentalista, miliciana e militarizada, é importante registrar que as bases desse processo se encontram na particularidade de um país escravocrata, racista e machista. Portanto, analisar o contexto nos impõe reconhecer os traços de uma particularidade que deixou marcas estruturantes e que, mesmo camuflada, nunca abandonou os porões de nossa sociedade marcadamente autoritária. (FARAGE, 2022, p.71)

Os traços históricos de formação do modelo de desenvolvimento capitalista dependente no Brasil, nos termos de Fernandes (2008), trouxeram características do seu padrão de colonização e das relações sociais construídas historicamente nesse território. Essas relações dão início a segregações estruturais nessa nação, como por exemplo a questão do racismo em virtude do período escravocrata, bem como expressões do patriarcado que estabeleceram perspectivas machistas e de opressão das mulheres em relação aos homens.

A plena compreensão dos papéis sociais da mulher brasileira e sua evolução, desde os inícios da formação da sociedade nacional até o presente, vincula-se, diretamente, ao modo pelo qual o analista social percebe e interpreta a formação econômico-social, que aqui se vem constituindo há mais de quatro séculos. (SAFFIOTI, 1976, p.74)

Para entender o lugar que foi dado às mulheres nessa sociabilidade é essencial considerar a formação histórico-política em condição dependente do país em relação a outras nações. Ela traz propriedades ainda coloniais e é marcada por um capitalismo que ascendeu em condições de uma herança de subordinação consentida a outras nações. Essa análise é basilar na compreensão de como as desigualdades de gênero se desdobram na atualidade, repercutindo na condução das políticas sociais, como a educação, bem como nas relações sociais, em particular nas relações de trabalho.

Conforme Netto (2008, p.2), essas determinações estão inseridas no debate de classes dentro do capitalismo, pois os projetos de sociedade são projetos de classe “ainda que refratem mais ou menos fortemente determinações de outra natureza (culturais, de gênero, étnicas etc.)”. As desigualdades estabelecidas são reflexos da configuração desse sistema e devem ser discutidas por meio de sua dimensão política e econômica, as quais perpassam relações de poder e diferenciações entre os indivíduos inseridos nessa sociedade.

As disparidades nas relações de gênero no capitalismo e na política de educação superior são bastante presentes e, em virtude disso, surge o sentido de questionar dentro do nosso objeto de estudo: Por que é importante entender a realidade das mulheres no ensino superior? Porque existem as diferenças de desenvolvimento, formação e acompanhamento das estudantes nesses espaços? Todas essas indagações fazem parte de trajetórias de diversas pesquisadoras e de construções coletivas que se processam fortemente na atualidade e que o contexto de Ensino Remoto Emergencial deixou mais evidente a necessidade de explorá-las.

Segundo dados mais recentes do Censo da Educação Superior, as mulheres representam a maioria, o sexo feminino predomina no âmbito da educação superior (BRASIL, 2022), entretanto, ainda são menos reconhecidas em diversos espaços e menos valorizadas no mercado de trabalho. Os dados do IBGE (2021, p.5) mostram que as mulheres são mais instruídas em maiores níveis de escolaridade:

Analisando a taxa ajustada de frequência escolar líquida em cada nível de ensino, percebe-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental, os dois sexos registraram a mesma taxa (95,8%), mas nas etapas seguintes as mulheres passaram a registrar taxas superiores às dos homens, com uma diferença que vai se alargando até atingir seu ponto máximo no ensino superior – em que as mulheres registraram uma taxa de 29,7%, contra 21,5% dos homens. Uma mulher de 18 a 24 anos tinha, em 2019, cerca de 38% mais chances de estar frequentando ou já ter terminado o ensino superior do que um homem da mesma faixa etária.

Sendo assim, não é o grau de instrução das mulheres que é desigual, mas são estabelecidas relações desiguais nos campos de trabalho. Salienta-se que “as menores remunerações e maiores dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho não podem ser atribuídas à educação.” (IBGE, 2021, p.5) mas sim a fatores estruturais da desigualdade de gênero que corroboram para a manutenção de baixos salários e desvalorização das mulheres no mercado de trabalho.

Ademais, os ambientes de trabalho ainda são bastante divididos por áreas mais masculinas e mais femininas. Há cursos que ainda possuem predominantemente mulheres, os quais realizam atividades de cuidado e bem-estar, por exemplo (IBGE, 2021). Neste sentido, destaca-se o Serviço Social, o qual historicamente é uma profissão tipicamente feminina, que foi fincado sob uma perspectiva conservadora com a ideia de que as mulheres são mais aptas para esse tipo de trabalho e relacionando a profissão à noção de cuidado.

[...] o fato de ser a profissão predominantemente feminina, dentro da sociedade contemporânea ainda permeia a idéia de ser Serviço Social uma profissão ligada à concepção de uma formação, assim como, uma profissão eminentemente feminina, tendo em vista que no imaginário da população a mulher possui as características mais evidentes para o exercício do Serviço Social (CRAVEIRO; MACHADO, 2011, p.7)

Isso mostra que havia uma caracterização das mulheres como mais propícias a exercer a profissão em virtude das relações construídas socialmente como femininas. Diante desse histórico profissional, nota-se então que o Serviço Social traz particularidades na prática profissional e também na sua formação por possuir a maior parte de suas estudantes como mulheres. Todavia, busca-se romper com essa feminização da profissão por meio da perspectiva conservadora apresentada e ressalta-se a importância desse debate dentro da categoria para questionar não só o papel das mulheres no curso de Serviço Social, mas também na universidade, com todas as suas determinações.

A pandemia e a crise aprofundada por ela também se tornaram coadjuvantes na reafirmação dos papéis das mulheres e de uma perspectiva de feminilização, além de acentuar a precariedade das políticas sociais como a educação superior, e inserida nela a pós-graduação. A perspectiva anticência e os cortes nas universidades tiveram impactos significativos na condução dos cursos de pós-graduação e nas pesquisas científicas que interferiram de diversas formas na vida de profissionais e estudantes.

Como profissionais, docentes e discentes de Serviço Social, não estamos alheios a essa dinâmica complexa que atravessa a sociedade brasileira. A banalização da vida e do sofrimento, a destituição de direitos, o trabalho e ensino remoto precários, os ataques à universidade e a produção de conhecimento atravessam nosso cotidiano, mas também nos impulsionam a tecer resistências. (IRINEU et al., 2021, p.10)

Essas adversidades se refletem no cotidiano das mulheres estudantes. Elas foram ainda mais prejudicadas com a inserção do Ensino Remoto Emergencial, tanto no âmbito de sua formação profissional como na vida pessoal, ainda mais aquelas que são mães, pois a educação de crianças e adolescentes também começaram a utilizar essa nova modalidade e as mulheres “passaram a conciliar sua rotina diária com a responsabilidade de oferecer apoio educacional para seus filhos durante o ensino remoto, possivelmente aumentando a sua carga de trabalho doméstico” (NIELS et al., 2022, p.4). Ou seja, além de ter que conciliar os próprios estudos no espaço doméstico, o qual o movimento feminista lutou anos para ser desvinculado da figura das mulheres, nota-se que toda a sua jornada de trabalho e tarefas a cumprir aumentaram drasticamente com as novas adaptações no ambiente doméstico.

Por isso, é necessário problematizar os aspectos envolvidos na perspectiva de gênero e nas desigualdades expressas pela questão social, em especial no espaço de formação. Essas dificuldades enfrentadas pelas mulheres podem ser cruciais inclusive para a sua atuação profissional posteriormente, de modo que é relevante apreender as especificidades das estudantes em sua condição de mulheres na atualidade para buscar superar desigualdades na graduação e na pós-graduação diante da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial.

## **2.1. O papel das mulheres na sociedade capitalista**

Para a compreensão das desigualdades de gênero no capitalismo, é preciso entender como a relação entre homens e mulheres se fincou nessa sociedade, em particular no Brasil. A formação social típica do país enquanto uma colônia escravocrata permitiu o estabelecimento de segregações entre homens e mulheres, brancos e negros, dentre outras subdivisões criadas e estruturadas com base em determinações do período colonial que se perpetuaram e continuam a se perpetuar até os dias atuais.

Deve-se então pensar na forma de construção dessa sociabilidade, pois “é a partir da apreensão das contradições presentes na gênese da formação sócio-histórica brasileira, na sua

relação com as determinações externas, que as formas de exploração, subordinação e opressão se impõem e determinam os lugares sociais” (EURICO et al., 2021, p.295). Portanto, por meio dos elementos históricos e do estabelecimento de posições sociais que foram sendo designados lugares específicos para o negro e para as mulheres no Brasil.

O momento colonial foi central no estabelecimento do patriarcado. Segundo Saffioti (1976, p.92) “a maneira pela qual se organizou no Brasil a família patriarcal e as diferenças de grau de liberdade e de posição que conferia ao homem e à mulher, o casamento representava praticamente a única carreira aberta a esta”. Nesse cenário, a instituição do casamento foi colocada como fundamental para a vida das mulheres brancas, reafirmando a submissão patriarcal, que primeiramente era exercida pelo pai, e depois pelo marido após o matrimônio. Por outro lado, quando se adentra a um debate de raça, as mulheres negras escravizadas<sup>25</sup>, fora da especificidade do Brasil e também dentro dele, eram vistas por um sentido de promiscuidade sexual em que os jovens brancos pudessem viver suas “aventuras” antes e fora do casamento, além de serem exploradas sexualmente, eram também exploradas nos diversos tipos de trabalho.

Entretanto, dando foco na análise da submissão das mulheres aos homens de maneira mais geral, essa relação é ainda mais consolidada dentro de uma estrutura familiar, que é possível de ser compreendida por meio da interpretação de patriarcado segundo essa concepção:

entendido como um sistema de relações, tanto materiais como culturais, de dominação e exploração de mulheres por homens. Este é um sistema com sua própria lógica, que é ao mesmo tempo maleável a mudanças históricas, em uma relação de continuidade com o capitalismo. (ARRUZZA, 2015, p.39)

Assim, determinantes históricos e conjunturais, em especial no sistema capitalista, foram responsáveis por firmar o patriarcado e seus limites e designações ao homem e à mulher. Essas relações de gênero são alicerçadas sobre parâmetros sociais que são definidos pela sociedade ao longo do tempo, e não possuem respaldo em justificativas científicas e biológicas. Por esse motivo, é primordial para esse estudo delimitar a definição de gênero enquanto uma construção social para perceber como se sustenta a desigualdade entre o sexo feminino e

---

<sup>25</sup> É importante o lugar das mulheres negras no processo de colonização, sua distinção entre as mulheres brancas e o quanto essas interseccionalidades se refletem até hoje no processo de trabalho, conforme Davis (2016, p.24) “o enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão.” Porém, ressalta-se que por esse aspecto não estar diretamente relacionado ao nosso objeto de estudo e nosso objetivo principal, o tema será abordado apenas tangencialmente.

masculino<sup>26</sup>, pois “[...] o conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida” (SAFFIOTI, 2004, p.45). Esse fato ocorre em virtude de advir de um modelo social construído de relações desiguais em que se desfavorece em grande parte as características femininas.

A partir dessa concepção de gênero é possível então problematizar, por exemplo, o porquê das desigualdades entre homens e mulheres de uma mesma classe e de outras classes; as questões de raça e outros determinantes que perpassam o gênero; as causas do agravamento das dificuldades vivenciadas pelas mulheres nas universidades e os motivos dessas mulheres possuírem esse agravante na sua inserção na educação superior.

Cisne (2014, p.33) mostra que no contexto capitalista é perpassada a dinâmica da luta de classes que geram estruturas e condições desiguais, mas é preciso “compreender as particularidades e diferenças dos sujeitos que compõem essa classe e como o capital se apropria das mesmas para gerar mais lucro”. A autora aponta que a classe trabalhadora é heterogênea, ou seja, os sujeitos não são todos iguais dentro de uma mesma classe, mas estão envolvidos em elementos históricos e dialéticos.

Desse modo, dentro de uma mesma classe são envolvidas especificidades como as diferenças entre homens e mulheres da mesma classe, a classe trabalhadora. Nota-se que essas diferenças são estabelecidas por outros traços, como por exemplo, a própria consolidação do patriarcado, pois “reconhece-se que o patriarcado e a propagação de suas ideias na sociedade são centrais para a análise e que se apresentam enquanto relações desiguais de poder, hierarquia, e outras nuances” (PENHA, 2019, p.21).

Logo, torna-se crucial ponderar as relações de dominação sobre as mulheres sob uma análise capitalista dentro da dinâmica da luta de classes e também para outras determinações adjacentes a esse sistema. Segundo Cisne (2014, p.74):

O controle sobre o corpo e a vida das mulheres, a dominação, a apropriação, a opressão e a exploração que o patriarcado desenvolveu sobre a mulher veio atender a dois interesses. Primeiro, a garantia de controle sobre a prole, o que significava mais força de trabalho e, portanto, mais possibilidade de produção de riqueza. Segundo, e em decorrência do primeiro, garantir que os filhos seriam seus assegurava aos homens, detentores da propriedade privada, a perpetuação desta por meio da herança.

---

<sup>26</sup> A própria ordem que se utiliza para exemplificar os sexos traz um aspecto de superiorização do masculino em relação ao feminino, pois geralmente é colocado *sexo masculino e feminino*, raramente se utiliza a ordem inversa (PENHA, 2019).

Esses apontamentos mostram que há um interesse claro dentro da própria subdivisão entre feminino e masculino dentro de uma classe para controlar e subjugar ainda mais uma parte dessa classe, no caso as mulheres, com o objetivo de atender a expansão do capitalismo e de seus ideais, e ressaltar o que é favorável ao masculino. Isso se adapta de acordo com o tempo e conjuntura, mas se reforçam essas relações ainda que de formas diferentes.

De acordo com Saffioti (1976), nas sociedades pré-capitalistas, as mulheres participavam do processo produtivo como uma forma de assegurar que as classes dominantes permanecessem no ócio, e também porque o procedimento de criação de riqueza ainda era bastante lento. No entanto, com a ascensão capitalista, houve uma “[...] subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificados da supremacia masculina, e, portanto, da ordem social que a gerara” (SAFFIOTI, 1976, p.35).

No capitalismo, as mulheres assumem papéis que são estabelecidos socialmente e que, em geral, colocam esse gênero como tipicamente inferior e em espaços de reprodução e não de possibilidades de produção. Essa análise é feita a partir do entendimento da divisão sexual do trabalho no capitalismo, a qual

Trata-se da cisão entre trabalho reprodutivo e trabalho produtivo. A primeira forma tem sido atribuída às mulheres e não é vista e valorizada como trabalho, mas como manifestação de supostas habilidades femininas; a última, hoje relacionada tanto aos homens como às mulheres, diz respeito ao trabalho que produz mercadoria e, portanto, valor. (GUIMARÃES; DAOU, 2021, p.111)

Essa concepção traz uma perspectiva capitalista do que seria a divisão sexual do trabalho nesse sistema. Não obstante, acredita-se que envolve muitas outras determinações para a conceituação do que seria a divisão sexual do trabalho, conforme Hirata e Kergoat (2007, p.599) “divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente.” Ou seja, envolve uma relação dialética em torno do trabalho, capitalismo e das desigualdades de gênero.

Sabe-se que ao longo do tempo as mulheres ocuparam um lugar secundarizado na sociedade, em especial nas relações de trabalho, haja vista que “a divisão sexual do trabalho é indispensável para a desvelação do processo de acumulação capitalista e, concomitantemente, da opressão e exploração das mulheres nesta sociedade” (CISNE, 2004, p.128). Inicialmente, com as transformações trazidas no capitalismo, as mulheres ocupam prioritariamente o espaço

reprodutivo, e mais adiante com o avanço da industrialização e globalização, ela também passa a ocupar o espaço da produção e do mercado de trabalho, ainda que mantendo a relação desigual de gênero por meio dos menores salários, piores condições (AGUIAR et al., 2018).

Dessa forma, observa-se que disparidades de gênero se expressam fortemente nas relações de trabalho dentro deste sistema e contribuem para o lugar de submissão feminina, repetindo estereótipos impostos por meio da construção social das relações de gênero. Conforme Oliveira “[...] no contexto da crise do capital, os desafios postos para as mulheres não podem ser tratados isolados da totalidade da vida social”, pois acredita-se que a luta feminista é “[...] permeada por contradições inerentes à forma de desenvolvimento e de reprodução capitalista” (2016, p.7), em especial no cenário de crise em que se agravam as desigualdades, e em todas as expressões do capitalismo.

Desse modo, não se pode desvincular os desafios impostos às mulheres na sociedade capitalista, em especial nas universidades enquanto nosso objeto de estudo, sem pontuar o ordenamento desse sistema, o padrão de educação dentro da lógica do capitalismo dependente, as diversas contrarreformas e as restrições de direitos, como já explorado no capítulo 1. Além disso, deve-se compreender o papel do patriarcado na sociedade capitalista, de manutenção e reprodução das desigualdades de gênero, e ainda contextualizar com a dinâmica histórica atual durante a crise pandêmica.

Por conseguinte, todas essas nuances revelam o lugar que foi colocado às mulheres na sociedade historicamente, o aparato macrossocial que perpassa as contradições da realidade diante do modo de produção e reprodução social no capitalismo, em especial no seu agravamento com as crises da atualidade. Esses elementos de análise indicam também que as desigualdades de gênero são expressões da questão social que têm se reconfigurado na cena contemporânea.

De acordo com os estudos de Yamamoto, a questão social está relacionada às relações desenvolvidas no modo de produção capitalista, pois é “apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura” (IYAMAMOTO, 2013, p.27). Ela tem diversas expressões e reconfigurações na sociedade contemporânea, como por exemplo a desigualdade de gênero, a violência contra mulheres, entre outros.

Nesse sentido, entende-se que a questão social é produto do capitalismo e está intrinsecamente ligada a ele, não se modifica em sua essência porque a estrutura capitalista permanece a mesma; contudo, ela se apresenta ao longo do tempo por meio de novas

expressões, resultantes do processo dinâmico do próprio modo de produção e reprodução do capital e das suas novas determinações. Na perspectiva de Yamamoto (2001, p.21),

[...] crescem as desigualdades e afirmam-se as lutas no dia a dia contra as mesmas – na sua maioria silenciadas pelos meios de comunicação – no âmbito do trabalho, do acesso a direitos e serviços no atendimento às necessidades básicas dos cidadãos, das diferenças étnico-raciais, religiosas, de gênero, etc.

Assim, a questão social se expressa por meio das desigualdades presentes pelo capitalismo e suas divisões de classes, por isso, reafirma-se ser necessário “relacionar a luta das mulheres como um movimento legítimo contra as desigualdades, na e com a luta da classe trabalhadora” (CISNE, 2009 apud OLIVEIRA, 2016, p.12) para que se possa entender a submissão feminina relacionada a distintas formas de opressão e exploração (PENHA, 2019).

É fulcral relacionar gênero e suas interseccionalidades<sup>27</sup>, que mostram uma perspectiva mais ampla das desigualdades e das relações de poder que se estabelecem culturalmente (PENHA, 2019), dando ênfase “[...] a vulnerabilidades internas ao grupo das mulheres, evidenciando que suas experiências e vivências podem ser diferenciadas em função de outros recortes” (ALMEIDA, 2016, p.4). E, apesar desses recortes, é também por meio da interseccionalidade que ocorre a mobilização por uma luta coletiva, com o objetivo de unir todas as pautas e não pequenas reivindicações segregadas, porque essa não deve ser uma luta desvinculada da totalidade.

As relações de gênero e o capitalismo se constituem independentemente entre si, mas no conjunto das relações contemporâneas, não se pode apreender as particularidades da formação do ser homem e do ser mulher fora do contexto de exploração e de opressão a que estão submetidos e submetidas. (OLIVEIRA, 2016, p.15)

É preciso unir a luta em prol da coletividade, considerando que é desafiador e contraditório acabar isoladamente com a desigualdade de gênero, dado que uma verdadeira superação implica, “[...] compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às

---

<sup>27</sup> A interseccionalidade é um conceito que se originou por meio de um conjunto de mulheres negras que participavam de um movimento feminista americano. Elas buscavam colocar em pauta as questões particulares de submissão, dominação e opressão historicamente vivenciadas pelas mulheres negras, fundamentando não apenas a condição de ser mulher, mas também a raça (MENDES; SILVA; SOUZA, 2017). Entretanto, a interseccionalidade não retrata só a questão de raça, mas também outras nuances que agravam as desigualdades vivenciadas pelas mulheres, como por exemplo, a classe social.

características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis” (VIANNA; FINCO, 2009, p.270). Por isso, é basilar inserir a perspectiva de totalidade entendendo que a desigualdade estrutural desse sistema tem de ser destruída por meio da junção das lutas particulares, inclusive as desigualdades educacionais.

Destarte, o padrão dependente de educação superior coloca-se como uma estrutura pouco maleável para caminhar rumo a uma educação transformadora e mais igualitária, e se ordena de modo a impor limites à superação das desigualdades de gênero nessa sociabilidade. Esse conjunto de determinações tem se expressado significativamente nos desafios impostos às mulheres nas universidades, como se analisará adiante.

## **2.2. Desafios para as Mulheres na Universidade**

Historicamente, a universidade tem sido um espaço de luta para a efetivação do direito à educação, bem como de outros direitos sociais, direitos pela igualdade entre homens e mulheres, dentre outros previstos no texto constitucional. Pensar sobre como as diferenças são produzidas e reproduzidas na coletividade remete esse estudo a uma reflexão sobre a construção social das relações humanas e das determinações políticas nesse espaço ao longo dos anos, compreendendo que “as diferenças nos níveis educacionais não decorrem de características biológicas, mas sim das condições históricas e estruturais da confirmação de cada sociedade” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.126).

Desde a sua gênese, o ambiente universitário é um espaço que perpetua estereótipos<sup>28</sup> de gênero que contribuem para a manutenção da desigualdade entre homens e mulheres, desde a inserção até a própria permanência das mulheres na universidade. Isso ocorre porque há concepções e valores determinantes na sociedade, os quais são inseridos na consciência dos indivíduos a fim de naturalizar as relações de dominação e exploração, que impedem outras reflexões, modos de pensar e agir para uma ação mais revolucionária (CISNE, 2014).

Esses valores construídos por meio de estereótipos são por muitas vezes limitantes à expansão das mulheres no ambiente educacional e o seu desenvolvimento, de modo que, a

---

<sup>28</sup>Estereótipos são generalizações, suposições, inferências, que são feitos sobre as características ou comportamentos de indivíduos ou grupos coletivos que podem geralmente implicar preconceitos e discriminações. O problema então se dá porque os estereótipos são limitantes e segregatórios. (MENDES; SILVA; SOUZA, 2017).

perspectiva de uma universidade com pesquisadoras e cientistas que contribuam significativamente com a produção do conhecimento ainda é secundarizada, e ao contrário, propaga-se que as mulheres ainda são as que produzem menos em virtude da sua condição de gênero.

Essa visão restritiva reproduz o estabelecimento de estereótipos a partir da construção social de gênero e de todo um padrão social imposto para perpetuar desigualdades. Nesse contexto, as universitárias são responsáveis também por reforçar e lutar por projetos de transformação social que modifiquem essa sociabilidade, enquanto parte de disputas sociais referentes a elas dentro e fora das universidades, que as impedem de expandir seu desenvolvimento.

Quando se trata da educação superior, o movimento histórico das mulheres na universidade é contraditório na medida em que advém de “uma inserção historicamente marcada pela desigualdade de acesso e oportunidades ao ensino, mas resultado de muita luta e protagonismo feminino” (PEREIRA; NUNES, 2018, p.2). A luta inicial pela saída das mulheres do âmbito doméstico, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e posteriormente a sua inserção nas universidades não foi suficiente para reafirmar o seu direito à formação qualificada e com boas condições. De fato, as mulheres têm ocupado cada vez mais lugares na universidade e não se pode desprezar estes avanços iniciais. No entanto, ainda é desafiador tanto o acesso como a permanência das mulheres no ensino superior brasileiro sendo uma pauta atual e necessária para o debate dos direitos das mulheres no Brasil.

Ressalta-se que essas pautas de luta feminina na universidade encontram respaldo em outros movimentos gerais. O debate e lutas pelo direito à educação superior movidos pelos diferentes movimentos estudantis na segunda metade do século XX coincidiram com as lutas dos movimentos feministas pela inserção das mulheres nos diferentes espaços da sociedade, inclusive nas universidades. Nas duas vertentes, são apresentados os questionamentos sobre as desigualdades e mostra-se o embate nos padrões de uma sociedade classista, machista, segregatória, além dos reflexos do modelo de formação social brasileira burguesa, marcado pelo modelo de capitalismo dependente.

Vale lembrar que, segundo Fernandes (1975a, p.39), “as classes sociais se manifestam nas sociedades latino-americanas como formações histórico-sociais típicas”. Dessa maneira, as características estruturais das classes sociais típicas brasileiras influenciaram e influenciam tanto no modelo de educação dependente como na estruturação do patriarcado nessa sociedade,

apresentando traços específicos do tipo de colonização neste território que trazem justificações das desigualdades aqui estabelecidas.

A atuação do Estado nessa sociabilidade é contraditória, a qual ao mesmo tempo que atende de maneira focal a alguns dos interesses de uma educação para todos, atende vigorosamente aos interesses das classes dominantes e aos interesses capitalistas típicos. Segundo Mandel (1982) o papel do Estado está relacionado a sustentar uma estrutura de classe e as relações de produção, sendo que esse Estado Capitalista é parte do projeto de dominação burguesa nessa sociedade.

Nesse sentido, Fernandes (1976) revela que a burguesia nunca é a mesma, ela se reconfigura através da história e de seus determinantes. No Brasil, a burguesia se constitui de uma formação típica com a reprodução do espírito oligárquico, de maneira que o Estado burguês é primordial para a manutenção do capitalismo dependente e manutenção da hegemonia burguesa local e internacional. E esse Estado autocrático burguês reflete os interesses da burguesia (FERNANDES, 1976).

Com esse Estado de características burguesas, se mantém a organização das universidades sendo direcionadas a um público mais restrito e que esteja ligado aos interesses burgueses. Também se fortalecem aspectos como o patriarcado, o qual corrobora para uma perspectiva de educação superior voltada ao tipicamente masculino por estar mais relacionado ao trabalho produtivo e a funções socialmente estabelecidas e essencializadas como masculinas.

Os componentes estruturais dessa sociabilidade e da formação do país no cenário de um Estado capitalista e burguês são relevantes para entender as desigualdades de gênero presentes na universidade e assim estabelecer o enfrentamento a essas condições, que até já começaram a se modificar de forma parcial, ainda que vagarosamente. Atualmente, já há alguns avanços no âmbito feminista com a expansão do acesso de muitas mulheres ao ensino superior, ainda que não sejam avanços com tantas mudanças fundamentais.

Foi no século XX que ocorreu uma expansão do ensino brasileiro, justificada pelas demandas impostas pelo processo do avanço capitalista no país. É possível perceber o aumento da presença feminina nos ensinos secundário e superior, sem alterar, porém, a posição inferior da mulher em relação ao homem frente às oportunidades, distribuição de renda e reconhecimento social (PEREIRA; NUNES, 2018, p.6).

A inserção das mulheres deve ser mais do que a simples garantia do acesso à universidade, mas perpassa também a mudança das condições de desigualdade e da eliminação

da inferiorização das mulheres e da falta de valorização nesse espaço. Logo, a inserção das mulheres não foi tão suavizadora das condições de desigualdade de gênero estabelecida, e ainda foi marcada, em sua maioria, pelo acesso a cursos considerados tipicamente femininos, como os das ciências humanas e sociais, que remetem a funções de cuidado:

Alguns cursos que concentram uma maioria feminina, como a Política Social, Educação, Psicologia, Ciência Ambiental detêm características mais próximas das funções maternas ou femininas ligadas ao cuidado e à conservação, à assistência, à educação básica e à subjetividade [...] (PINTO, 2007, p.87-88)

As mulheres passaram a ocupar esses cursos nas universidades, os quais profissionalmente remetiam a atividades de cuidado e formação de indivíduos, que já eram atribuídas a elas historicamente pelo capitalismo, só que dentro das famílias. Ou seja, passaram a ocupar funções reprodutivas no mercado de trabalho, as quais anteriormente já lhes eram designadas na divisão sexual do trabalho no ambiente doméstico e que apenas foram ressignificadas na universidade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Sendo assim, as mulheres passaram a executar esse mesmo tipo de função por meio das profissões tipicamente relacionadas ao feminino.

Por outro lado, isso torna-se interessante, visto que por ser a maioria das estudantes mulheres das áreas de humanas como, filosofia, sociologia, serviço social, surge por parte delas também o interesse científico para a construção de pesquisas sobre as temáticas de gênero, o que contribui para a expansão desse debate e sua problematização no âmbito da sociedade como um todo, uma vez que “a categoria de gênero centra-se nas identidades de sujeitos que se encontram constituídos por seu pertencimento a coletividades socioculturais distintas” (BANDEIRA, 2011, p.222). Por essa razão é tão necessário esse debate dentro da universidade e sua expansão dentro e fora dela, porque o reconhecimento das mulheres sobre suas condições e adversidades na universidade, torna-se potência para as lutas e para a produção de conhecimento consciente.

Conforme Bandeira (2011), é essencial a crítica feminista no campo da ciência e da ocupação das mulheres nesse espaço, pois ainda é predominantemente reservado aos homens, e “as resistências existentes à presença delas no campo científico são ainda inquietantes” (BANDEIRA, 2011, p.208). A presença das mulheres na ciência ainda é motivo de especulações, tanto por incomodar e contradizer a lógica da dominação masculina, mas principalmente por ir contra aos limites colocados historicamente para as mulheres e sua

capacidade científica, contudo o caminho é continuar a lutar pela ocupação das mulheres na universidade e na ciência.

Por esse motivo, a conquista do espaço universitário foi importante, mas ainda é preciso quebrar muitas barreiras, tanto sobre a visão masculina e os limites impostos às mulheres na ciência, mas também sobre as condições materiais para o desenvolvimento nessa área. Muitas mulheres precisam conciliar o ensino superior com outras atividades, dentre as quais: trabalho formal ou informal, atividades domésticas, cuidado com os filhos, além de outras que geram inúmeras jornadas de trabalho acumuladas e que são invisibilizadas diante do processo de formação dessas estudantes que contribuem para que a sua participação na universidade seja ainda mais desafiadora para elas.

Esse não é um fator isolado ou atual, possui raízes estruturais realçadas ao longo dos anos, dado que “historicamente, o direito ao acesso ao ensino no Brasil se configurou em um processo excludente e desigual para as mulheres.” (PEREIRA; NUNES, 2018, p.5). Esse contexto conciliou a desigualdade de gênero moldada socialmente e os obstáculos impostos também pelas condições cotidianas das mulheres, dentre elas a acumulação de funções, as quais prejudicam ainda mais a formação e sua dedicação qualificada.

A compreensão das dificuldades das mulheres é também uma marca significativa para se pensar a formação das assistentes sociais, sendo o Serviço Social uma profissão composta em grande parte por mulheres, o que aviva esse debate e as determinações de gênero que perpassam a formação profissional. O Boletim SER em Tempos de COVID-19 da UnB nº 7 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020a, p.10), aponta

Identidade de gênero, maternidade e realização de atividade remunerada como indicadores para desvelar como a questão de gênero, em particular a vida das mulheres, atravessa nossa formação e, portanto, deve ser considerada para se pensar em um processo formativo que contemple transversalmente tal debate em seus eixos estruturantes e estruturadores

No âmbito do Serviço Social, majoritariamente as profissionais e estudantes se identificam com o gênero feminino, correspondem a 92,92% do total de profissionais de Serviço Social (CFESS, 2022). Conforme dados sobre rendimento da pesquisa realizada pelo CFESS sobre o perfil profissional no Serviço Social no Brasil, é possível “analisar a prevalência das mulheres nessa categoria profissional e o seu impacto nos rendimentos,” (CFESS, 2022, p.124).

Isso se dá em virtude da influência das origens da profissão no contexto da “existência da “questão social” e da necessidade de *procurar soluções para resolvê-la, senão minorá-la*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p.176, grifos dos autores). Essas demandas por uma resolutividade da ordem social e que o Serviço Social entende como expressões da questão social geraram a necessidade de instituições assistenciais, que contribuíram para a incorporação das mulheres no mercado de trabalho urbano, inclusive da pequena burguesia.

Essa inserção das mulheres nessa nova profissão como sendo as mais adequadas para essa função ocorreu em razão do pensamento conservador que a época trazia, “a consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem social e moral” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p.182). Foi colocada essa designação no sentido de refletir os valores morais de ajuste social, de recatamento e de cuidado com as pessoas, ou seja, atribuindo uma feminização<sup>29</sup> dessa área de atuação. Conforme Cisne (2004, p. 51)

A “feminização” é aqui compreendida como um processo histórico cultural de construção de práticas, saberes e valores em relação ao feminino, por meio de uma concepção diferenciada sobre os sexos, a qual dita, modela e institui o que é feminino. Torna-se, cria-se o feminino, de acordo com a conveniência e os interesses da classe dominante, resultando na produção de desigualdades entre homens e mulheres, reveladas, por exemplo, na sua forma de inserção no mercado de trabalho.

Houve um movimento recorrente da profissão em incentivar a perspectiva de feminização das funções e atribuir a mulher como ideal para o papel exercido pelas primeiras assistentes sociais que advinham de um “apostolado laico” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012). Essa visão era consequência da influência da igreja católica e dos movimentos iniciais da categoria, movidos por mulheres, que se estabeleceram nas protoformas da profissão e que reafirmavam valores tipicamente femininos da época.

A perspectiva moral atribuída às mulheres era utilizada como justificativa às funções que lhe eram designadas, no sentido de incentivar a propagação desse modelo feminino dentro dessa nova profissão.

---

<sup>29</sup> É importante destacar o conceito da categoria feminização, “na literatura especializada sobre gênero e trabalho, são utilizados, alternativamente, dois significados diferentes para a categoria de feminização das profissões e ocupações, que se correspondem com metodologias e técnicas distintas para a coleta e análise de informação pertinente. Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época.” (YANNOULAS, 2011, p.271)

por se constituir originalmente a partir de núcleos de mulheres dos setores abastados, a prática do apostolado social passava pela reificação de uma série de *qualidades naturais* do comportamento feminino existente nas representações daqueles setores e classes. Características estas que irão refletir-se naquela produção teórica, envoltas em humanismo cristão, como qualidades necessárias aos pretendentes à carreira de Serviço Social. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p.233, grifos da autora)

Desse modo, se instituiu inicialmente essa relação entre Serviço Social e gênero feminino, inclusive repercutindo nas bases da profissão e no seu arsenal teórico e profissional. Conforme Cisne (2004, p.53) apud Veloso (2001, p.73-74)

se conjugou o gênero à institucionalização do serviço social. As mulheres preencheram o Serviço Social e trouxeram consigo valores, formas de se relacionar com o mundo, atributos e qualidades os quais eram demandados pelos grupos dominantes que necessitavam dos serviços desta profissão que ora se iniciava. Este conjunto de fatores conferiu à profissão de serviço social uma imagem bem próxima à imagem que se tinha da “Mulher”

A visão feminina fincada nas protoformas da profissão e vinculada ao que era o Serviço Social no seu contexto inicial, tornou-se recorrente ao longo dos anos na trajetória da profissão, de forma que esses ideais ainda repercutem tanto estatisticamente quanto em algumas características profissionais na contemporaneidade. Essa herança conservadora reflete tanto no Serviço Social, como nas características de outros cursos considerados tipicamente femininos.

Apesar disso, já houve diversas desconstruções sobre o lugar colocado às mulheres na sociedade e na profissão, e foram reformuladas questões sobre o próprio Serviço Social e o seu processo de renovação com o afastamento da perspectiva de ajuste do indivíduo sobre questões morais e de ordem social. A profissão se ressignifica, valorizando as profissionais mulheres e ao mesmo tempo buscando desconstruir as desigualdades de gênero na profissão e na sociedade.

pode-se observar que o papel anterior relegado às mulheres – cuidar, zelar pelo bem-estar comum, exercer práticas voluntaristas ligadas à caridade e à filantropia, não tendo como objetivo o sustento de uma família, por exemplo – foi substituído pela visão contemporânea, que vislumbra exatamente o oposto, ou seja, cada vez mais as mulheres estão se inserindo no campo do trabalho. (CRAVEIRO; MACHADO, 2011, p.7)

Para além do Serviço Social e também dentro dele, as desigualdades de gênero perpassam tanto o mercado de trabalho quanto a formação profissional. As dificuldades das mulheres na política de educação superior se refletem também na permanência das estudantes

e, dentre um dos elementos a serem ponderados em relação ao acesso e à permanência das mulheres nas universidades, a maternidade é um dos aspectos que mais contribuem para o afastamento das mulheres da universidade ou para a sua diminuição da produtividade acadêmica. Segundo Saalfeld (2019, p.57) “ser ou tornar-se mãe ao longo do percurso acadêmico produz impactos e desafios na vida da estudante e, de sua criança, já que é preciso articular o tempo com os estudos, com os/as filhos/as e os demais afazeres.”

Consequentemente, a maternidade, e principalmente as responsabilidades colocadas às mulheres na sociedade contemporânea acarretam maiores dificuldades para as mulheres universitárias, o que muitas vezes pode levar inclusive a sua evasão do ensino superior. Segundo dados de Andrade (2016, p.60) “o fato de haver criança na família, ou de ser chefe ou cônjuge aumentam as chances de evasão”. Tanto a baixa produtividade quanto a evasão das universitárias é ainda recorrente, isso ocorre diante do dispêndio de tempo que as mulheres necessitam para os cuidados dos filhos, ainda mais quando ela é a única responsável pela criança, na situação de mãe solo. E o cenário da mulher mãe, dona de casa, única provedora familiar, trabalhadora formal, estudante, gera uma condição de sobreacumulação das jornadas de trabalho e a exaustão física e mental que prejudicam significativamente os estudos e a produção do conhecimento por parte das estudantes universitárias.

Ademais, acredita-se que outra dificuldade das mulheres está também no processo formativo e nos obstáculos trazidos por ele, dentro das próprias estruturas hierarquizadas no âmbito educacional, desde ocupação de espaços de poder, até questões de assédio moral e sexual que são recorrentes no âmbito da universidade, as mulheres estudantes são oprimidas e exploradas de diversas formas nesse espaço.

Destaca-se que, em virtude das relações patriarcais e sexistas são mantidos padrões determinantes que interferem diretamente nas desigualdades de poder e oportunidades entre homens e mulheres dentro do campo docente e discente. Na universidade, por exemplo, “não é possível falar simplesmente em preconceitos, mas sim em estruturas de poder. São elas os sustentáculos do machismo e da discriminação racial.” (PEREIRA, 2021, p.383).

Esse aspecto nota-se nas posições e lugares dentro do ambiente universitário, seja na inserção das mulheres em cursos tipicamente femininos, seja no próprio modelo organizacional da universidade que reflete desigualdades de gênero. Para Moschkovich e Almeida (2015, p. 751) “a menor presença feminina nos cargos mais altos é atribuída ou a fatores organizacionais ou a diferenças entre indivíduos de cada sexo no investimento em capital humano”. Segundo

um estudo realizado por essas autoras, as mulheres, embora possuam qualificação, ainda levam mais tempo para chegar ao topo da carreira e ainda são bastante excluídas de posições de poder, como coordenadoras de pós-graduação, por exemplo, a depender da área de formação. Apesar disso, o estudo já constata avanços significativos das docentes nesses espaços, principalmente em cursos considerados femininos (MOSCHKOVICH; ALMEIDA, 2015).

Outro fator que reforça a desigualdade de gênero no âmbito da universidade é a falta de uma assistência adequada às mulheres. Isso se exemplifica por diversas formas, como por exemplo, na falta de cotas para mulheres, na ausência de creches para aquelas que são mães, na prevalência da oferta de disciplinas dos cursos de pós-graduação em horários que não sejam viáveis para as mulheres conciliarem estudos e outras jornadas de trabalho (doméstico e formal), nas lutas pela manutenção das bolsas estudantis no início da maternidade, a qual gerou recentemente a licença maternidade nas bolsas de pós-graduação (sendo uma medida importante, mas que ocorreu de forma tardia), dentre outros fatores que são limitantes as mulheres nessa área.

Acrescenta-se ainda nesse debate das dificuldades enfrentadas pelas mulheres na educação superior, o agravante das condições de classe social, renda, e raça das estudantes, as quais também interferem na continuidade dos estudos, e são condições particulares que fazem parte da totalidade. Conforme Ferreira e Fagundes (2021),

A particularidade é sempre uma parte irredutível da totalidade social hierarquizada e estruturada. Portanto, a particularidade não nega a totalidade, ao contrário, a confirma amplamente, ainda que de modo contraditório, pois tem o condão de revelar aspectos ocultos da totalidade, expressando, desta maneira, momento intermediário das relações sociais, incluindo suas determinações negativas como parte do movimento do real. (FERREIRA; FAGUNDES, 2021, p.63)

Em vista disso, não se pode analisar o perfil das discentes universitárias, bem como seus desafios, sem entender os diversos determinantes da totalidade inserida, que se expressam enquanto interseccionalidade, como por exemplo as questões de raça e de classes sociais. Isso interfere ainda mais nas circunstâncias da desigualdade de gênero, enfrentada nas universidades ao longo dos anos.

Neste sentido, o documento *“Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”* (IPEA, 2015) aponta dados sobre níveis de escolaridade, considerando sexo/raça em uma análise entre 1995 e 2015, que mostra que no período de 20 anos tanto as mulheres negras quanto as mulheres brancas aumentaram a sua taxa de escolarização na educação superior. Entretanto, as mulheres

brancas com taxa de escolarização em nível superior aumentaram para 28% do total; por outro lado as mulheres negras correspondiam apenas a 15%, um pouco mais da metade do quantitativo de mulheres brancas.

Por isso, é imprescindível providenciar políticas para o acesso e permanência das estudantes, independentemente das condições de classe, raça, e ao mesmo tempo dando ênfase a essas particularidades dentro do contexto desigual das mulheres na universidade. Deve-se criar mecanismos para a permanência nos cursos de graduação e pós-graduação, a fim de possibilitar uma formação profissional efetiva, eficaz e mais equitativa, tanto estatisticamente quanto em condições para as estudantes.

Para a permanência das mulheres na universidade é elementar pensar ainda sobre o papel da política de assistência estudantil<sup>30</sup> e as transformações que ela trouxe para o perfil dos universitários e das condições de estudo dentro da universidade, além do seu significado enquanto uma conquista da luta da classe trabalhadora.

Desde a década de 1990, com a expansão da educação superior e a intensificação da luta societária e estudantil para implementação de políticas de acesso e permanência para estudantes oriundos da classe trabalhadora, inicia-se o processo de mudança gradual do perfil de classe, etnia e raça nas universidades públicas do Brasil, o que traz destaque para a Assistência Estudantil, pois é um dos direitos sociais que foram conquistados para que a classe trabalhadora tenha condições de acessar o ensino superior com qualidade. Perante a situação pandêmica de Covid-19, no campo social houve o agravamento, em especial, nas políticas sociais, o que atinge diretamente a Assistência Estudantil e a direção adotada pelas instituições de ensino.” (IRINEU, 2022, p.87)

Essa política tem por objetivo amenizar as desigualdades, buscar o enfrentamento das condições adversas sofridas pelas mulheres nesse espaço, prover as estudantes no sentido de conseguirem se manter nos estudos, ainda mais aquelas que são mães e provedoras de seus lares. Essas possibilidades da assistência estudantil devem estar não somente por meio de benefícios financeiros, mas por outros incentivos, programas e projetos que busquem equalizar e potencializar as mulheres universitárias. Como ressaltam Pereira e Nunes (2018, p. 10),

---

<sup>30</sup> Por meio do decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, que tem por objetivo ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. A cada dia, as ações desse programa, por meio da política de assistência estudantil nas universidades, tornam-se essenciais para a manutenção dos/as estudantes, e ao mesmo tempo, são alvo de diversos ataques e cortes de verbas direcionados para essas ações, como será analisado no capítulo 3.

As políticas de assistência estudantil devam ir para além da destinação de recursos, mas que contemplem a diversidade de demandas e desafios presentes no cotidiano dos acadêmicos, buscando reduzir as desigualdades e evasão estudantil, garantindo uma política pública de assistência estudantil que abarque as questões subjetivas e objetivas dos estudantes, preocupada também com as questões emocionais.

É preciso pensar em uma política de assistência estudantil para atenuar as diferenças sociais e educacionais, tal como ocorre na graduação com mais amplitude, mas que também possa englobar as estudantes de pós-graduação na assistência estudantil.

Na Universidade de Brasília, a assistência estudantil se destaca, pois inclui tanto os estudantes regularmente matriculados em disciplinas dos cursos presenciais de graduação quanto os de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo que os estudantes devem realizar avaliação socioeconômica para “pode pleitear vagas na Casa do Estudante Universitário (CEU) ou auxílio moradia em pecúnia, auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio socioeconômico e outros programas de assistência oferecidos pela Universidade” segundo o sítio eletrônico da instituição (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021a). Ou seja, na pós-graduação da Universidade de Brasília são oferecidos diversos benefícios pela assistência estudantil.

Todavia, sabe-se que, no âmbito da pós-graduação, há outras instituições em que é bastante restrito ou que não existe uma política de assistência estudantil direcionada à pós-graduação, inclusive no Decreto 7.234 de 2010, o qual dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, trata em seu texto apenas sobre os cursos presenciais de graduação das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010), não havendo destaque para a pós-graduação.

A nível nacional ainda é pouco recorrente a assistência estudantil na pós-graduação. A falta de políticas educacionais que visem abrandar os contrastes sociais, mostra que há uma dualidade funcional da educação, a qual apesar do seu aspecto transformador e vislumbrador de ideais democráticos englobando a todos, também estigmatiza as questões sobre gênero e reforça desigualdades do sistema, que mantém a ordem e determinados interesses de uma determinada classe.

De certo, isso decorre da vinculação entre a política social, educação, e as estratégias de hegemonia as quais têm “[...] sua configuração a partir de uma direção intelectual e moral, que está imbricada aos projetos societários com implicações para a concepção e a legitimidade de determinados padrões de proteção” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p.45).

Essas estratégias de hegemonia são utilizadas para manter determinados padrões, e no caso das questões de gênero, são utilizadas para propagar como pejorativos os debates vinculados a transformações dos parâmetros estabelecidos, principalmente aqueles que podem ir de encontro a questionamentos de estruturas familiares, religiosas, como amplamente divulgado no governo Bolsonaro (2019 – 2022) por meio da ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, em seus debates prontamente direcionados a focar nas diferenças e nas desigualdades entre homens e mulheres.

Cabe salientar o panorama recente de predomínio de pensamentos conservadores, retrocessos de direitos sociais, corte e redução de investimentos nas universidades públicas. Diante disso, observa-se que ainda há um longo caminho para a transformação da educação e para a promoção de condições mais igualitárias de gênero na sociedade, o que se tornou ainda mais difícil na pandemia. No âmbito da educação superior, foram muitas as condições exigidas para adaptação das universitárias ao ensino remoto emergencial.

Não apenas a questão de classe e suas condições objetivas de sobrevivência se evidenciam como um impeditivo ao ensino remoto, mas também a questão de raça e gênero, as quais acentuam ainda mais o distanciamento desses sujeitos da formação em meio a nova modalidade (FERNANDES; GOIN; ROCHA, 2021, p.95).

Portanto, a pandemia trouxe novas configurações, aprofundou as desigualdades já existentes e ainda foi responsável por trazer as novas adaptações da educação. Essas mudanças intensificam ainda mais a situação desfavorável das mulheres nas universidades e torna-se fundamental conhecer os novos desafios para sinalizar a importância da luta das mulheres na ciência e pela ciência na conjuntura pandêmica.

### **2.3. Desigualdades de gênero na pandemia: novos desafios para as mulheres e as condições das estudantes universitárias neste contexto adverso**

As desigualdades de gênero, como já foi analisado em tópicos anteriores, são estruturais na sociedade capitalista, especialmente dependente, no entanto, são mais aguçadas em contextos de crise, como por exemplo na crise sanitária da COVID-19, visto que “91% das mulheres acreditam que a violência doméstica aumentou ou se intensificou durante o período

de isolamento social” (Gênero e número; SOF, 2020, p.17)<sup>31</sup>. Acredita-se que isso ocorre em virtude do ambiente doméstico ainda estar bastante relacionado ao principal lugar de risco para a mulher. Além disso, houve a expansão do trabalho, “41% das mulheres que seguiram trabalhando durante a pandemia com manutenção de salários afirmaram trabalhar mais na quarentena.” (Gênero e número; SOF, 2020, p.13), conforme dados da “Pesquisa sem Parar - o trabalho e a vida das mulheres na pandemia” (Gênero e número; SOF, 2020).

Essas circunstâncias se relacionam e se desdobram em outras, considerando que o gênero está atrelado a outras nuances do capitalismo, as quais acentuam ainda mais a vulnerabilidade das mulheres. Segundo os apontamentos de Barroso e Gama (2020, p.86), “desigualdades de gênero, bem como de raça, território, regionalidade, renda e escolaridade, são as responsáveis por colocar mulheres pobres no centro dos grupos possivelmente mais afetados pela pandemia do coronavírus”.

As desigualdades estruturais de gênero e a divisão sexual do trabalho ficaram ainda mais em voga nesse período, houve a expansão do trabalho reprodutivo das mulheres em virtude da volta para casa durante o isolamento social. Nota-se que “problemas sociais anteriormente vivenciados pelas mulheres, como a violência doméstica e a sobrecarga pelas múltiplas jornadas, ganharam índices ainda maiores” (SILVA et al., 2020, p.150). Esse aumento de estatísticas desiguais de gênero deve-se a inúmeros fatores, e um dos principais é o isolamento em seus domicílios.

Nesse novo panorama, algumas mulheres passaram a fazer o movimento contrário de retornar para suas casas e permanecer mais tempo nelas, executando todas as atividades nesse ambiente, como as de trabalho formal e o cuidado com os filhos que também precisaram ficar restritos nesse mesmo ambiente durante esse período, gerando uma sobrecarga de trabalho produtivo e reprodutivo, haja vista que “mais tempo em casa, significa mais trabalho” (MONTICELLI, 2021, p.88). Por outro lado, isso se deu para aquelas com empregos que permitiam isolamento e teletrabalho, mas as mulheres mais pobres ou perderam suas rendas, ficando desempregadas, ou foram obrigadas a continuar a sair para a rua e a se submeter a condições de trabalho precarizadas e de risco sanitário, além do acúmulo das sobrecargas de trabalho.

---

<sup>31</sup> Segundo o sítio eletrônico da SOF, “para identificar e revelar os efeitos da pandemia sobre o trabalho, a renda das mulheres e a sustentação financeira da casa, a **Gênero e Número** e a **SOF Sempre Viva Organização Feminista** realizaram uma pesquisa de percepção com mais de 2.600 mulheres brasileiras. As respostas foram coletadas, por formulário online, entre abril e maio”, correspondente ao ano de 2020.

De toda forma, houve a reconfiguração do espaço casa e do seu significado, além de mudanças nas relações familiares, como por exemplo a necessidade de disponibilidade para o cuidado de pessoas idosas, o tempo maior de permanência dos filhos com apenas um dos pais diante da necessidade de diminuição de contato, acompanhamento mais intenso das atividades escolares destes filhos, cuidados com as tarefas da rotina doméstica, atividades acadêmicas das mulheres (para as que estavam também em processo de formação), entre outros. As transformações no mundo do trabalho foram inúmeras e a tendência foi adaptá-lo a um perfil cada vez mais virtual e tecnológico, o que gerou modificações que interferiram nas relações de gênero e de trabalho.

Para compreender como as desigualdades de gênero, em termos sociais, econômicos e políticos, produzem diferenças nos usos do tempo, é necessário considerar variáveis no tocante à composição familiar, à estrutura do mercado de trabalho, à disponibilidade de oferta de trabalho doméstico assalariado, às políticas públicas, ao padrão de distribuição de renda e riqueza, dentre outras (SANTOS; SILVA, 2021, p.18)

As adaptações das mulheres em casa durante a pandemia são vistas como ainda mais retrocedentes para o âmbito das conquistas feministas. O espaço doméstico foi visto historicamente como pertencente às mulheres e como ambiente único para o desenvolvimento do que era considerado atividades femininas. Vale lembrar que para que elas pudessem ocupar outros espaços, como o do mercado de trabalho, existiram diversos processos de lutas que se enfraqueceram nesse momento de isolamento social e que trouxeram efeitos na dinâmica de trabalho das mulheres. A mulher “sempre enfrentou preconceitos ao longo da história, não estando em pé de igualdade com o homem, o trabalho adquiriu um sentido particular de honra e de afirmação de si mesma como indivíduo que participa da vida em sociedade.” (MACÊDO, 2020, p.190), sentido o qual foi novamente posto em questão durante as transformações na conjuntura pandêmica.

Nesse cenário, observa-se que a permanência das mulheres no espaço doméstico retoma uma visão conservadora de propensão para as atividades de cuidado e o trabalho produtivo com filhos, pais, parentes, sendo atribuições vistas como “naturais” de serem exercidas por elas.

Como cultural e socialmente as tarefas de cuidado são vistas como trabalho feminino, as mulheres foram mais sacrificadas (durante a pandemia) com o acúmulo de tarefas. Por causa da impossibilidade de utilizar as redes de apoio (creches, escolas, centros de atenção especializados, avós e outros membros da família e vizinhos/as) para a terceirização das tarefas de cuidado, para muitas famílias a opção “natural” foi a

mulher acumular mais essas tarefas ou mesmo “optar” por abandonar o emprego. (MELO; MORANDI, 2021, p.106)

Todavia, essas determinações representam um trabalho não remunerado, os quais se classificam para a intensificação da jornada de trabalho dessas mulheres, em duplas, triplas ou até mais jornadas, fazendo com que “a hipótese de que as mulheres estariam mais sobrecarregadas e que essas desigualdades se agravariam durante o período de isolamento social, é praticamente autoevidente” (MONTICELLI, 2021, p.84).

No âmbito da universidade, com o Ensino Remoto Emergencial<sup>32</sup> tem sido especialmente desafiador para as estudantes da pós-graduação, enquanto pesquisadoras e produtoras de conhecimento na área de Serviço Social. Isto porque o ERE impacta na continuidade e nos avanços das pesquisas e na produção de conhecimento pelas pós-graduandas, tanto em: a) condições objetivas de realização das pesquisas, como dificuldades de contato com entrevistados e instituições, impossibilidade de acesso a bibliotecas físicas, baixa conexão de internet, limitações relativas aos recursos financeiros; como em b) aspectos subjetivos, em relação à saúde física e mental das estudantes e de seus familiares como parte do grupo de risco (por exemplo), esgotamento e cansaço, ansiedade, adoecimento pela Covid-19, dentre outros aspectos que interferiram, direta e/ou indiretamente, nos estudos, na escrita de artigos, na sistematização das dissertações, bem como em outros diversos âmbitos da vida universitária.

O Ensino Remoto Emergencial provocado pela pandemia da Covid-19 é devastador, sobretudo, na educação, na saúde, no trabalho e na vida acadêmica das universidades brasileiras, que foi impactada. Além dos inúmeros problemas pessoais e profissionais trazidos por esse contexto, que passam a afetar docentes, discentes e técnicos. O cenário de insegurança, adoecimentos e desafios exige prudência e cuidado com a saúde, de modo geral, com a saúde mental de todas/os. O que exige distanciamento social, reconfigurando o cotidiano acadêmico. (ABEPSS, 2021, p.80)

---

<sup>32</sup> Segundo ABEPSS (2021, p.38), “O Ensino Remoto Emergencial foi imposto às Instituições de Ensino a partir das medidas sanitárias adotadas devido à pandemia da Covid-19, explicitadas na Lei no 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, e nas Portarias do Ministério da Educação, nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; nº 473, de 12 de maio de 2020 e a nº544, de 16 de junho de 2020, que revoga todas as outras e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19”. Além disso, conforme os estudos elaborados pela ABEPSS em consonância com outras instituições representativas do Serviço Social, essa foi uma prática autocrática e sem diálogo com a sociedade, e inclusive utilizou-se do contexto para validar uma lógica de flexibilização do ensino e do projeto mercantil de educação.

A educação, enquanto uma política social de natureza contraditória, já é perpassada por interesses distintos e, a conjuntura da pandemia faz com que se agrave ainda mais as dificuldades de garantia dos direitos das estudantes universitárias. A política de educação superior, na atualidade, apresenta traços dependentes, que sempre estiveram presentes em diversos momentos histórico-políticos do Brasil, a partir de “ciclos marcados pelos eixos estruturantes do colonialismo branco, heteronormativo, sexista e patriarcal do Brasil que se combinam ou são incorporados pela dinâmica da sociabilidade capitalista e do desenvolvimento do projeto do capital em todas as dimensões da vida.” (FARAGE, 2021b, p.384-385).

Essas questões já são provenientes de um processo histórico de lutas das mulheres ao longo da trajetória acadêmica nas universidades, mas que se aprofundaram no decurso do ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19, repercutindo na condição de estudos das universitárias.

As dificuldades enfrentadas pelas mulheres tornaram-se ainda mais expostas na pandemia, e em especial no ambiente universitário, em que as atividades acadêmicas mudaram e a rotina em casa também foi alterada, expressando um contexto cheio de exigências e adaptações que levaram a exaustão física e mental de muitas mulheres, em especial aquelas que são mães e estudantes universitárias de pós-graduação.

Torna-se necessário então analisar as condições das estudantes universitárias nesse período e como essas mudanças repercutiram no cotidiano de cada uma, apontando os impactos gerados tanto na sua vida pessoal e familiar quanto na condução do curso e na sua formação profissional.

No âmbito da Universidade de Brasília (UnB), foi realizado um levantamento pelo coletivo dos próprios discentes de pós sobre as condições de vida dos/das estudantes (homens e mulheres) do Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGPS - UnB), por meio de uma pesquisa realizada por duas vezes no ano de 2020, via *Google Forms*, a qual apontou alguns dados sobre: a quantidade de horas estudadas, a quantidade de disciplinas em curso e a quantidade de horas dedicadas ao trabalho doméstico durante esse período.

Um dado relevante na pesquisa realizada na UnB foi o que trata sobre a jornada de trabalho doméstico. No primeiro mapeamento (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020b) aparece que 62% levavam de 2 a 4 horas nessas atividades, sendo que 16% levam de 4 a 6 horas e 10% chegam a utilizar mais de 6 horas nos trabalhos habituais. O segundo levantamento também mostra dados aproximados ao primeiro, como 64,9% gastavam de 2 a 4 horas nas

tarefas contínuas, apesar de que no segundo levantamento não houve quem despendesse mais do que 6 horas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021b).

Os dados apontam o acúmulo entre a sobrecarga intensificada de trabalho doméstico e as inúmeras atividades acadêmicas demandadas na pós-graduação, o que, possivelmente, acarretou ainda mais desafios à formação e ao acompanhamento dos cursos (mestrado e doutorado). Além de que, muitos/as dos/das discentes da pós-graduação conciliam atividades domésticas, cuidados com familiares, realização da pós-graduação e trabalho formal e/ou informal. O primeiro mapeamento das condições de vida dos/as pós-graduandos/as do PPGPS aponta que 61,2% dos/das discentes conciliam a pós-graduação com trabalho, e no segundo levantamento, os dados são bem próximos, sendo 56,8%, enfatizando que mais da metade dos/as acadêmicos/as não estão em dedicação exclusiva ao curso (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020b; 2021b)

Vale ressaltar que boa parte desses dados representa o público feminino, ainda que a pesquisa não tenha sido realizada apenas com mulheres. Apreende-se isso, pois, no âmbito nacional, o perfil dos discentes da pós-graduação, segundo o Relatório de Pesquisa do Perfil Discente de Pós-Graduação em Serviço Social elaborado pela gestão da ABEPSS 2017-2018, mostra que 83% são discentes mulheres (ABEPSS, 2020a).

No âmbito da UnB, como já mencionado anteriormente, segundo informações do sítio eletrônico do PPGPS (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2023), a maior parte do número total de discentes do mestrado correspondem a mulheres, considerando os anos 2020 e 2021, constituindo-se como público-alvo desta pesquisa de dissertação. Logo, as mulheres correspondem majoritariamente ao corpo estudantil tanto na UnB, quanto a nível nacional no âmbito do Serviço Social, e, por isso, deve-se dar evidência e abordar as especificidades e desafios dessas mulheres durante o curso de pós-graduação, especialmente em tempos de pandemia da Covid-19.

Esses dados das pesquisas realizadas pelos discentes do PPGPS/UnB, entre os dois primeiros anos da pandemia, a princípio, mostram a realidade latente no auge da pandemia sobre as principais situações das estudantes da pós-graduação nesse período.

Por outro lado, apresentam-se também os dados mais recentes, gerados por meio da pesquisa de campo realizada para esta dissertação, a qual possui um foco mais específico na formação profissional, com um recorte para análise da vivência das mestrandas na pós-

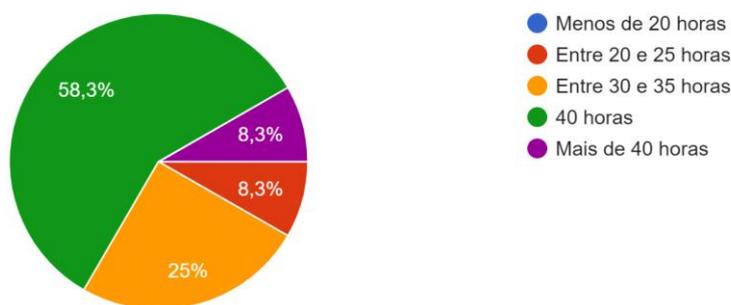
graduação em Política Social na UnB, a qual é compreendida como área de formação do Serviço Social.

Na abordagem do formulário Google, enviado às estudantes<sup>33</sup> público-alvo desta pesquisa de dissertação, não foram exploradas questões específicas sobre a carga de trabalho em duplas ou mais jornadas de trabalho, mas foi questionada (em dois momentos, inicial e mais recente) a quantidade de horas no trabalho semanal para as que responderam “sim” na questão sobre realização de trabalho durante a pandemia. Esses dados estão expressos por meio do gráfico 1:

Gráfico 1 - Carga horária semanal de trabalho no início do mestrado

Se sim, qual era a sua carga horária de trabalho semanal?

12 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Conforme o Gráfico 1, do início do mestrado, 60% (12 mestrandas das 20 que participaram<sup>34</sup> da pesquisa) estavam trabalhando e dessas 25% (ou 3, das 12 mestrandas) passavam em torno de 30 a 35 horas trabalhando semanalmente, além das que tinham jornadas mais longas de 40 horas, com 58,3% (7 das 12 mestrandas) e mais de 40 horas com 8,3% - (1 das 12 mestrandas). Nota-se ainda que nenhuma das estudantes trabalhou menos de 20 horas.

<sup>33</sup> Vale frisar que as estudantes da pesquisa são mestrandas do PPGPS que ingressaram em 2020 e 2021, desse grupo, um total de 20 mestrandas responderam a pesquisa. Mais informações sobre o perfil das estudantes estarão explicitadas no capítulo 3 deste trabalho.

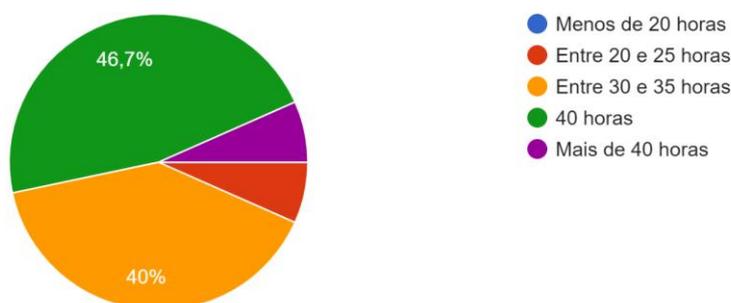
<sup>34</sup> Do total de mestrandas que participaram da pesquisa foram 20 estudantes, correspondentes ao ano de ingresso 2020 (10 estudantes) e 2021 (10 estudantes). Essas informações estarão mais explanadas no capítulo 3.

Ainda nesse contexto, a mesma pergunta foi feita sobre o momento mais recente (meados de outubro de 2022), em que já havia o movimento de retomada da modalidade presencial. Os dados estão expressos no gráfico 2:

Gráfico 2 - Carga horária semanal de trabalho entre o Ensino Remoto Emergencial e a retomada do presencial

Se sim, qual era a sua carga horária de trabalho semanal?

15 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Comparando os dois momentos distintos, houve um aumento da quantidade de mestrandas que trabalham, já que se obteve mais respostas de mestrandas que estão inseridas em um trabalho nesse momento mais atual. Acredita-se que essas estudantes que ingressaram no mercado de trabalho começaram a exercer uma carga de trabalho entre 30 e 35 horas semanais, uma vez que esse dado cresceu no gráfico 2, correspondendo a 6 estudantes (40% de 15 estudantes), sendo que antes eram apenas 3 estudantes (25% de 12 estudantes).

Contudo, permaneceu a mesma quantidade de horas das estudantes que já haviam respondido na situação do início da pandemia, como por exemplo, a carga de trabalho semanal de 40 horas se manteve com 7 estudantes (mudou apenas a porcentagem total 46,7%), se manteve também as cargas entre 20 e 25 horas e mais de 40 horas tendo 1 estudante em cada (antes representando 8,3% e agora 6,7%). Entretanto, continuou o padrão de que nenhuma estudante trabalhou menos de 20 horas.

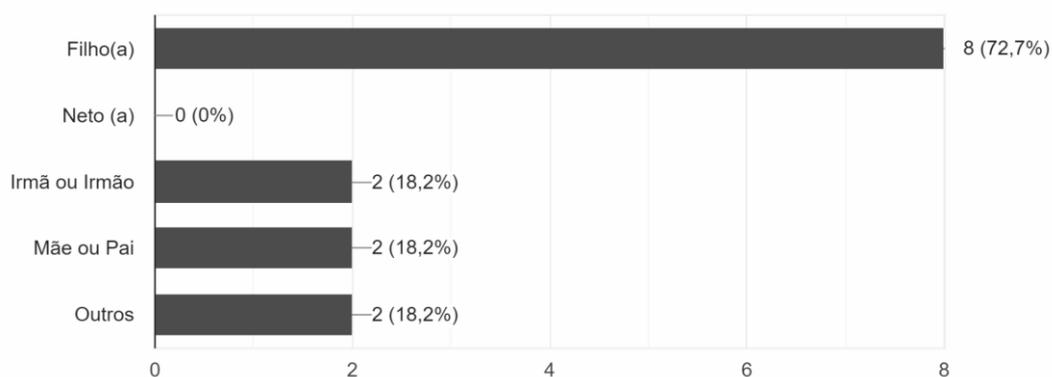
Outro questionamento relevante foi se as mestrandas, durante o ERE, precisaram conciliar suas atividades acadêmicas com o cuidado de outras pessoas (dependentes), como filhos, netos, pai ou mãe, irmão ou irmã e outros. Nesses dados, pode-se perceber como as

mulheres ainda assumem com frequência o lugar de cuidado dentro da família, porque, quando perguntadas, a maioria das mulheres afirmaram que sim, estavam cuidando de dependentes nesse período. Identifica-se uma forte relação da maternidade, pois 72,7% das estudantes informaram que investiram tempo no cuidado dos filhos/as.

Gráfico 3 - Dependentes sob os cuidados das mestrandas

Se sim, quem?

11 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Majoritariamente, as estudantes relataram possuírem filhos sob seus cuidados, o que, pode implicar também na condução dos cursos dessas estudantes, articulado a outros dados sobre as dificuldades de tempo<sup>35</sup>, interferindo diretamente na realização das atividades acadêmicas, considerando ainda uma dificuldade dupla em relação ao Ensino Remoto Emergencial.

Entretanto, é relevante evidenciar que o fato de ter filhos ou cuidar de dependentes não é empecilho direto para a conciliação entre estudos e trabalho, mas que essa questão torna-se uma singularidade importante e que deve ser considerada, porque muitas mulheres ainda não tem a possibilidade de compartilhar os cuidados dos filhos com outros sujeitos diretamente

<sup>35</sup> As dificuldades de tempo aqui relatadas estão relacionadas ao papel colocado às mulheres na divisão sexual do trabalho nas questões vinculadas ao cuidado e à reprodução, que não são naturais, mas provém de uma construção social. Geralmente, isso repercute na sobrecarga de trabalho feminino e na falta de divisão proporcional de tarefas, o que, conseqüentemente, acarreta em menos tempo para as mulheres exercerem outras atividades, como as acadêmicas. Segundo Lopes e Leal (2005, p.112) “as esferas produtiva e reprodutiva se interpenetram, se entrecruzam, na definição da situação (tempo, espaço, qualidades) do trabalho feminino.”

envolvidos, como os pais, por exemplo, sobrecarregando assim as mulheres que são simultaneamente mães, estudantes e trabalhadoras.

Nota-se que a pandemia agravou essas condições de desigualdade na divisão das tarefas e desigualdades de gênero que historicamente já eram evidentes na vida das mulheres. Vale lembrar que as crianças e adolescentes em idade escolar também foram submetidos ao ensino não presencial e também precisaram se adaptar a uma nova e complexa dinâmica de aprendizagem, na qual o suporte que tinham era principalmente dos pais para auxílio nas atividades não presenciais, o que nesse caso recaiu em maior parte sobre o tempo das mães. Nesse caso, as estudantes universitárias tiveram um desafio ainda maior quando se trata de tempo, adaptação com as plataformas, com a organização de estudos e a rotina familiar, além de outras questões psicológicas e físicas relacionadas à maternidade que impactam na vida cotidiana das pesquisadoras. Mata e Samini (2022, p. 1) efetuam importante análise sobre tal reflexão:

A maternidade por si só impacta na produtividade das cientistas e, somada à pandemia, pode representar prejuízos aos frágeis avanços na igualdade de gênero adquiridos ao longo do tempo. As situações sociais desencadeadas pela pandemia têm se materializado nas mães acadêmicas, que lutam para conciliar o trabalho formal com as responsabilidades do trabalho de cuidado não remunerado, correndo o risco de vivenciarem sofrimento psíquico, culpa, exaustão e queda na produtividade.

Essa condição específica das mulheres na pós-graduação e no Ensino Remoto Emergencial é também presente no âmbito da atividade docente das mulheres professoras que vivem cotidianamente o ambiente da produção acadêmica e de diversas atividades nesse sentido. Segundo a pesquisa da ABEPSS (2022, p.39), 91% dos/as docentes apresentaram “dificuldades de conciliar o trabalho com o ambiente doméstico” e, diante das particularidades da profissão, acredita-se que ainda são predominantemente mulheres da área docente do Serviço Social, e muitas delas sendo também mães.

Outro fato revelado na pesquisa de campo que ratifica a questão do trabalho doméstico das mulheres é o dado que mostra que no ambiente familiar das mestradas pesquisadas, apenas 15% relataram algum caso de desemprego na família. Isso mostra que essas estudantes estão ou em contexto de trabalho formal ou provavelmente estão exercendo trabalho doméstico e tempo de cuidado com dependentes, de modo a auxiliar as pessoas da casa que trabalham formalmente. No recorte da pesquisa, verifica-se que as mestradas do Programa dividem suas atividades acadêmicas com outras atividades e afazeres, o que torna o seu tempo mais limitado.

Nesse sentido, o próximo capítulo seguirá o objetivo de dar evidência aos dados da pesquisa de campo com as estudantes de mestrado em Política Social na UnB e explorar todos os seus pontos para trazer uma análise dos dados a partir do referencial teórico abordado nos capítulos anteriores.

### **CAPÍTULO 3 – AS ESTUDANTES E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ENFRENTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

O novo contexto da rotina mundial da pandemia, com o estabelecimento do isolamento social, precarização do trabalho, dentre tantas outras repercussões sociais no mundo e no Brasil intensificou as desigualdades estruturais já existentes no capitalismo dependente. Isso gerou consequências no âmbito da educação superior aliadas ao projeto do Ensino Remoto Emergencial, o qual foi estabelecido para fazer parte do “novo normal” junto com as diversas adaptações para as universidades.

Não bastasse o avanço da educação à distância e o aligeiramento da formação profissional, especialmente na educação superior, a pandemia trouxe a modalidade do ensino remoto, o qual tem expandido a precarização do ensino, das condições de trabalho e do acesso ao conhecimento nos seus diferentes níveis. (FERNANDES; GOIN; ROCHA, 2021, p.93)

Tornou-se importante entender as decorrências geradas pelo ensino remoto e aligeiramento da educação superior nesse período, atreladas ao projeto de educação no capitalismo. O Ensino Remoto Emergencial possibilitou o avanço do capital em relação aos seus interesses diante do padrão dependente de educação e trouxe sérios prejuízos<sup>36</sup> à formação profissional. Essa análise é indispensável para reforçar a ideia de que “as reflexões sobre o ERE não partem apenas do imediato, do período da pandemia, mas sim da estrutura social que tornou a educação uma mercadoria, buscando destituí-la de sua perspectiva de direito social.” (ABEPSS, 2022, p.9).

No âmbito da formação profissional da pós-graduação em Serviço Social, também percebem-se os efeitos repentinos do ERE, pois a partir de dados de pesquisa das instituições da categoria (ABEPSS, 2021; ABEPSS, 2022), a profissão se posiciona contrária a essa modalidade de ensino remoto que trouxe efeitos devastadores para a formação. Além disso, é imprescindível compreender como tem sido essa conjuntura para as mulheres, visto que “é

---

<sup>36</sup> Ao longo da dissertação será usada a palavra prejuízo e outros sinônimos para tratar de efeitos negativos trazidos à educação superior durante o Ensino Remoto Emergencial. Esse termo é utilizado como referência pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social nos seus principais documentos e pesquisas sobre o ERE (ABEPSS, 2021; ABEPSS, 2022).

válido lembrar que a composição majoritariamente feminina dos cursos de Serviço Social reverbera nos PPGs da área” (ABEPSS, 2022, p.57). A partir das análises do capítulo 2 desta dissertação, nota-se o quanto as desigualdades de gênero são expressas no espaço universitário e na pós-graduação, sendo fundamental investigar essa realidade de forma particular em conexão com a totalidade.

Portanto, é preciso elencar o perfil das estudantes que participaram desta pesquisa, assim como as singularidades as quais foram submetidas durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial. Isso se expressa principalmente em dados coletados por meio da pesquisa de campo com as mestrandas do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB e pela análise de outros documentos e pesquisas realizadas pela ABEPSS que demonstram as dificuldades e implicações desse período para a vida das estudantes, bem como para sua formação, além dos efeitos que perduram e que ainda vão perdurar com a retomada do modelo presencial.

### **3.1. As discentes da pós-graduação no PPGPS da UnB: perfil e perspectiva sobre o Ensino Remoto Emergencial**

A pesquisa de campo<sup>37</sup> realizada com as mestrandas<sup>38</sup> do Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília (PPGPS/UnB) para essa dissertação foi feita por meio do formulário *Google Forms* que tinha por objetivo levantar diversos dados pessoais e acadêmicos das estudantes de mestrado das turmas 2020 e 2021.

O formulário foi enviado para 33 estudantes e, dentre esse grupo, obtivemos 20 respostas, compreendendo os preenchimentos realizados do dia 05/10 a 10/11/2022 quando o formulário foi encerrado, não aceitando mais respostas na plataforma. Pontua-se que uma das

---

<sup>37</sup> Como explicitado na introdução deste trabalho, essa pesquisa de campo só foi iniciada depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília (CEP/ICH/UnB) que ocorreu em 8 de setembro de 2022 por intermédio da assinatura do parecer de aprovação.

<sup>38</sup> Cabe lembrar que as mestrandas que participaram da pesquisa foram as que ingressaram no PPGPS na UnB durante o ano de 2020 e 2021, ou seja, as que vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), e que estavam no meio do curso ou finalizando durante o período da pesquisa de campo (preenchimento dos formulários). As estudantes de mestrado que ingressaram no ano de 2022 não participaram, porque não eram objeto deste estudo, uma vez que além de terem ingressado recentemente, participaram mais da retomada ao presencial do que do período do ERE.

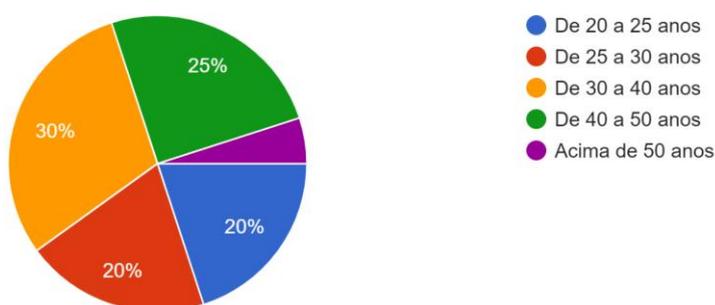
estudantes do período de 2020 faleceu antes da nossa pesquisa e só foi tomado conhecimento após o envio dos formulários.

Dentre as mestrandas que fizeram parte do público-alvo da pesquisa, ingresso durante a pandemia da Covid-19 na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, as que responderam a pesquisa corresponderam à 50% de estudantes vinculadas à turma 2020 (10 alunas) e 50% de estudantes da turma 2021 (10 alunas).

Com relação à questão da idade das estudantes, observou-se uma quantidade balanceada relativa a todas as faixas etárias. Entretanto, a faixa etária entre 30 e 40 anos, com um percentual de 30%, foi a que obteve mais significância diante do coletivo de respostas. Considera-se que isso ocorre, inclusive, por conta da pós-graduação se constituir como um espaço de formação continuada das profissionais formadas, e também como forma de retomada ao espaço acadêmico para aprofundamento e investigação da sua prática profissional ou mesmo de diversificados interesses de pesquisa. Outro dado representativo foi que 25% das mestrandas estão na faixa de 40 a 50 anos, o que abrange mulheres que, em geral, estão em uma idade com menos obrigações com filhos pequenos ou ainda com um amadurecimento maior diante da profissão, o que pode estimular o retorno aos estudos pós-graduados.

Gráfico 4 - Faixa etária das mestrandas

Qual a sua faixa etária?  
20 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

A respeito do lugar onde residem as mestrandas do PPGPS/UnB, pode-se verificar que a maioria tem residência no Distrito Federal (DF), compreendendo 75% (15 estudantes) do

total, em regiões administrativas distintas no DF: Sobradinho (1 mestranda - 5%), Planaltina (1 mestranda - 5%), Taguatinga (1 mestranda - 5%), e algumas colocaram denominações gerais, como Brasília. Acredita-se que isso pode ser em virtude de algumas estudantes terem mudado para a região recentemente com a retomada do curso presencial e não conhecerem sobre as subdivisões do Distrito Federal ou simplesmente por morarem na região central da capital federal, que é a designada por Brasília.

Reconheceu-se também que algumas estudantes residem em outras Unidades da Federação (UF), como por exemplo, nos estados de: São Paulo (1 mestranda - 5%), Rondônia (1 mestranda - 5%), e Goiás (3 mestrandas - 15%), este último estado contando com estudante na capital Goiânia (1 mestranda - 5%) e também nas cidades consideradas do entorno<sup>39</sup> do DF, como Cidade Ocidental (1 mestranda - 5%) e Águas Lindas (1 mestranda - 5%). Revela-se que o PPGPS/UnB se constitui como uma referência regional e mesmo nacional para a formação pós-graduada qualificada diante da procura diversificada de estudantes.

Tabela 1 - Quantidade de mestrandas por UF e região do Brasil

Quantidade de mestrandas	Porcentagem	Unidade da Federação	Região do Brasil
15	75%	Distrito Federal - DF	Centro Oeste
3	15%	Goiás - GO	Centro Oeste
1	5%	São Paulo - SP	Sudeste
1	5%	Rondônia - RO	Norte

Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Outro dado considerável para o entendimento do perfil das estudantes é a sua área de formação profissional na graduação. O Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB está relacionado à área de Serviço Social, inclusive vinculado ao Departamento de Serviço Social da mesma universidade. No entanto, a pós-graduação não exige essa formação específica e tem sido composta por profissionais de diversas áreas acadêmicas correlatas que trabalham,

<sup>39</sup> O entorno do DF são, principalmente, as cidades goianas que ficam limítrofes à região do Distrito Federal, ou seja, que são muito próximas ao DF. Entretanto, além delas existem alguns outros municípios goianos e mineiros próximos que compõem a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE criada por meio da Lei Complementar LC nº 94/1998 que trata da integração dessas regiões (BRASIL, 1998). Todos esses municípios e o DF possuem relações de desenvolvimento e de economia, e a maioria dos municípios utiliza o Distrito Federal para diversos serviços, como por exemplo, o acesso à educação que está sendo tratado neste trabalho.

estudam e/ou pesquisam no campo das políticas sociais. Foi constatado que (85%), ou seja, 17 do total das mestrandas que participaram da pesquisa, são graduadas em Serviço Social; dentre as outras, 15% restantes (3 mestrandas), as áreas de formação apresentadas foram: Contabilidade e Economia (1 mestranda - 5%), Gestão Pública (1 mestranda - 5%) e Licenciatura em Letras (1 mestranda - 5%).

Nesse sentido, as mestrandas foram questionadas sobre há quanto tempo elas concluíram a graduação. Nota-se que a maioria levou um tempo considerável para iniciar o mestrado, das quais uma porcentagem de 30% (6 mestrandas), já estava longe da academia a mais de 10 anos. Uma das hipóteses é que existem muitas estudantes que ainda possuem dificuldades de voltar para a pós-graduação, retomando os estudos apenas depois de uma certa estabilidade profissional ou pessoal.

Em compensação, identificou-se que 25% (5 mestrandas) do total das estudantes ingressaram no mestrado com menos de 1 ano do término da graduação, o que mostra que ainda é também presente o perfil de estudantes que optam por continuar no ambiente universitário, aprofundando conhecimentos diante de uma formação continuada ou mesmo investindo no aprofundamento de pesquisas iniciadas ainda na graduação (Trabalhos de Conclusão de Curso ou mesmo pesquisas de iniciação científica).

Uma análise expressiva para este estudo, que foi explorada também nos capítulos anteriores, é sobre a questão do ensino público e privado. Há uma tendência geral de privatização do ensino, especialmente na graduação em Serviço Social, como um projeto do capital, no sentido de flexibilizar a formação, aniquilar fundamentos teóricos e políticos e destruir o tripé ensino, pesquisa e extensão, além de gerar lucratividade ampla para os setores dominantes também no campo educacional. Esse incentivo do capital à privatização da educação, em geral, é concernente também a um viés conservador da profissão que deve ser fortemente refutado por não estar de acordo com o projeto da profissão.

As tendências (i) à consolidação da política privatista na formação profissional nas escolas de Serviço Social; (ii) à educação a distância como principal modalidade do ensino de Serviço Social no Brasil; e (iii) à precarização das condições do ensino do Serviço Social conduzem a mais impactante das tendências junto ao Projeto Ético-Político da profissão: a restauração do conservadorismo no Serviço Social metamorfoseado pelo pensamento da ideologia pós-moderna. (LIMA, 2022, p.249)

No entanto, a educação privada ainda é uma das principais formas de inserção na educação superior, especialmente para as trabalhadoras que possuem dificuldade de cursar uma

graduação ou pós-graduação no formato presencial em virtude da dificuldade de conciliação de tempo e pela grande expansão dessas instituições nas últimas duas décadas. Porém, não se pode deixar de questionar a qualidade e as perspectivas políticas desta formação privada, pois elas têm gerado atrasos nas reais bases educacionais. Segundo Fernandes (1975, p. 51),

A dissociação entre o crescimento da rede de ensino e a formação (e conseqüentemente aperfeiçoamento) de uma política educacional indica que houve (e continua a existir) uma profunda defasagem entre as necessidades educacionais e os mecanismos escolares de seu atendimento.

Na presente pesquisa de campo, as estudantes foram perguntadas se a sua graduação foi em instituição pública ou privada, no sentido de entender melhor o contexto de formação anterior dessas discentes. Verificou-se que a maioria era proveniente de IES pública, correspondendo a 19 estudantes (95%), e apenas uma estudante (5%) estudou em IES privada.

Ademais, observou-se também que 14 estudantes (70%) já eram estudantes da própria Universidade de Brasília, e um grupo menor, relativo a 6 estudantes (30%), provinha de outras universidades/faculdades, sendo estas últimas provenientes das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, o que demonstra uma característica plural e diversa das mestrandas que compõem o PPGPS/UnB.

Tabela 2 - IES e regiões do Brasil que as mestrandas cursaram a graduação.

Nome da IES	Quantidade de mestrandas	Porcentagem	Região da IES
Universidade de Brasília (UnB)	14	70%	Centro Oeste
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	1	5%	Norte
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	5%	Centro Oeste
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1	5%	Sudeste
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1	5%	Nordeste
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	1	5%	Nordeste
Universidade Salgado de Oliveira (Universo de Brasília)	1	5%	Centro Oeste

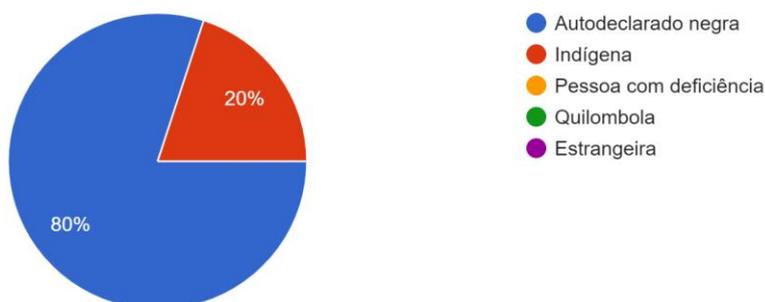
Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Ainda que haja uma multiplicidade de regiões brasileiras em que as mestrandas cursaram a graduação, notou-se que elas seguem a tendência de estudantes da pós-graduação, sendo já originárias de universidades públicas e que geralmente têm mais facilidade de acesso a esse espaço.

No que diz respeito a forma de ingresso das discentes no mestrado, foi questionado sobre a entrada via algum sistema de cotas. O resultado apontou que 15 estudantes (75%) não ingressaram por cotas, e que a minoria, 5 estudantes (25%), entrou por este sistema. Evidenciou-se que a cota mais expressiva foi a para negros: 80% (4 estudantes) das cotistas da pesquisa utilizaram as cotas para negro e 20% (1 estudante) representou as cotas para indígenas, de acordo com o gráfico 5.

Gráfico 5 - Tipo de cota que as cotistas ingressaram no mestrado

Se sim, qual?  
5 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

O programa destina vaga para estrangeiros anualmente, contudo, não obtivemos nenhuma resposta nessa vaga nesta pesquisa, acredita-se que nesses anos, 2020 e 2021, ou era estudante estrangeiro do sexo masculino ou não houve ingresso de estudante nessa representação.

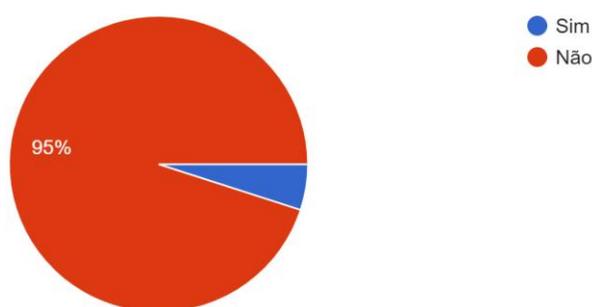
Ademais, como já discutido anteriormente nos primeiros capítulos, a política de assistência estudantil também é um aspecto essencial para a realização dos cursos de graduação e de pós-graduação. No âmbito das estudantes da Universidade de Brasília (UnB) são oferecidos benefícios de auxílio moradia, auxílio alimentação e bolsa em pecúnia. Cabe destacar que, nesta

pesquisa, não foi possível explorar com profundidade esses benefícios com as estudantes. Todavia, no formulário foram questionadas sobre o recebimento de benefícios da assistência estudantil, cujas respostas estão discriminadas conforme gráfico 6.

Gráfico 6 - Mestrandas que recebem benefício da Assistência Estudantil

Você recebe algum benefício do programa de assistência estudantil da UnB?

20 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Observou-se que majoritariamente as estudantes do programa não participavam do programa de assistência estudantil, tendo apenas uma pequena parcela, correspondente a uma estudante (5%), que relatou que recebia benefício e, sobre o tipo, era o auxílio alimentação. Acredita-se que pode haver diversas hipóteses para a maioria significativa não ter acesso a nenhum tipo de benefício da assistência estudantil, dentre elas, a falta de informação por parte das estudantes, uma vez que se constitui como uma particularidade a pós-graduação da UnB estar inserida na política de assistência estudantil; por restrições da divulgação; ou ainda por falta de enquadramento aos requisitos exigidos para acesso aos benefícios oferecidos em virtude da condição de trabalho formal, entre outros.

De acordo com Pereira e Nunes (2018, p.2), é preciso “perceber o papel das políticas de assistência estudantil para a garantia de permanência destas mulheres no ensino superior” de modo que, “evidencia-se a necessidade de ampliar o debate sobre os principais dilemas vividos pelas mulheres universitárias no processo de inserção, permanência e reconhecimento nos espaços sociais” (PEREIRA; NUNES, 2018, p.2), e considerar a necessidade de expansão dos

tipos de benefícios ofertados para que estes possam se adequar mais à realidade das pós-graduandas da UnB e de outras universidades.

Nesse sentido, na pandemia houve outras alternativas, fora do âmbito da política de assistência estudantil propriamente dita. O monitoramento elaborado pela ABEPSS (2022), a partir da pesquisa realizada com 35 Programas de Pós-graduação da área de Serviço Social, apontou que muitos programas ofereceram suportes específicos para auxiliar a inserção dos/as estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial, seja por meio de recursos tecnológicos, ou ainda por suporte acadêmico e pessoal.

30 desses PPGs forneceram algum tipo de suporte aos discentes de pós-graduação, sendo que metade desses programas disponibilizaram pagamento de internet e acesso a chips, computadores, laptops e aplicativos pagos, como o G Suite, Jamboard e Classroom; e a outra metade focou em formas de acolhida e estratégias de manutenção de vínculo, como reuniões de acolhida, conversas coletivas e individuais, expansão dos prazos de entrega dos trabalhos, grupos de estudos etc. (ABEPSS, 2022, p.56)

Esses recursos tornaram-se essenciais para o processo de adaptação dos/as discentes e docentes inseridos no ERE. Ainda que não em um formato de política de assistência estudantil, alguns programas da área de Serviço Social buscaram se adequar ao novo modelo e também auxiliar os/as estudantes nesse processo de diversas formas, tanto com recursos tecnológicos como com auxílio instrucional, social e/ou psicológico.

Para além desses recursos e suportes eventuais durante esse período crítico para os cursos, sabe-se que no aspecto financeiro também há regularmente bolsas de pós-graduação que são ofertadas anualmente. Elas são oferecidas pelas agências de fomento à pesquisa no país, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem o objetivo de prestar suporte aos/às pesquisadores/as que se dedicam exclusivamente à produção do conhecimento científico. No Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB são concedidas essas bolsas mediante edital com critérios específicos relacionados a exigências<sup>40</sup> das agências de fomento.

---

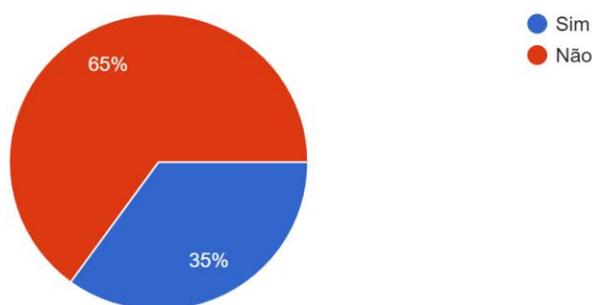
<sup>40</sup> As exigências previstas para concessão de bolsa anualmente estão previstas por meio da Resolução nº 11 de 2019 do Programa de Pós-graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. Esse documento está disponível nos anexos desta dissertação.

Nestes termos, as mestrandas do PPGPS foram questionadas se eram bolsistas ou não e qual era o órgão financiador, no caso das discentes que recebiam a bolsa. Segundo o gráfico 7, a maior parte das mestrandas não era bolsista.

Gráfico 7 - Mestrandas que são bolsistas

Você é bolsista do programa?

20 respostas



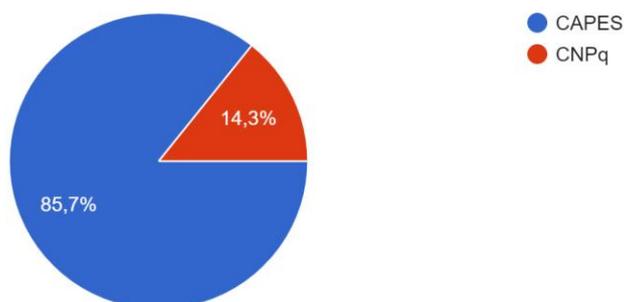
Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

E ainda, para as que são bolsistas, foram questionadas qual o órgão financiador das bolsas que elas recebiam, de acordo com o gráfico 8:

GRÁFICO 8 - Órgão financiador das bolsas das mestrandas bolsistas

Se sim, qual é o órgão financiador?

7 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Observa-se que ainda é uma pequena parcela dos/as estudantes que têm acesso às bolsas no mestrado, pelo menos nas turmas pesquisadas (2020 e 2021), especialmente diante das condicionalidades exigidas pela CAPES e CNPq, como por exemplo, não possuir nenhum tipo de vínculo empregatício, não acumular a bolsa com outros benefícios, apresentar relatórios semestrais de atividades, cumprir prazos específicos para a qualificação do projeto de dissertação, manter média igual ou superior a MS (médio superior), dentre outros.

Os dados da pesquisa de campo revelam que apenas 35% das estudantes recebem bolsa e, quando questionadas acerca do órgão financiador, grande parte (85,7%) recebia bolsa pela CAPES, uma das instituições que mais oferece as bolsas e que teve cortes significativos e ataques fascistas<sup>41</sup> durante o governo Bolsonaro (2019-2022) em virtude das ideologias de direita prevalentes neste governo.

Em síntese, pode-se analisar que a conjuntura política e sanitária interferiu diretamente na educação superior e na atividade científica, de forma que o Ensino Remoto Emergencial trouxe ainda mais dificuldades objetivas e subjetivas para a realização dos cursos de mestrado no Brasil, em particular no PPGPS/UnB. Em vista disso, torna-se necessário problematizar e entender essas especificidades no âmbito deste Programa, como será feito no próximo tópico.

### **3.2. Dificuldades vividas pelas mestrandas do PPGPS na UnB: Ensino Remoto Emergencial e breves reflexões sobre a retomada do presencial.**

O papel da pós-graduação se apresenta tanto na produção do conhecimento científico como no âmbito da formação continuada da profissão. De acordo com Guerra (2011, p. 127), “a pós-graduação aporta contributos teórico-metodológicos à graduação que, por sua vez, requalificada, torna-se insumo do desenvolvimento da pós-graduação.”

Desse modo, a pós-graduação é também parte do processo formativo do sujeito e participa do projeto de educação dessa sociabilidade, assim como compõe a totalidade da

---

<sup>41</sup> Segundo Farage, “a quadra histórica que vivemos impõe retrocessos estruturantes aos direitos sociais e às políticas públicas no Brasil, agregando-se, face à ascensão da extrema direita, uma perspectiva fundamentalista, milicianiana e militarizada que incide de forma voraz na educação superior pública.” (FARAGE, 2021a, p.49)

sociedade capitalista dependente. Portanto, também precisou se adaptar às mudanças do período pandêmico, especialmente ao Ensino Remoto Emergencial, o que trouxe dificuldades objetivas e subjetivas às estudantes inseridas nesse novo e complexo modelo de ensino.

Com uma nova logística, em que o espaço residencial precisou englobar a vida pessoal e profissional, surgiram novos desafios, como “questões de saúde mental, mudanças nas condições de vida familiar, inserção no mercado de trabalho e dificuldades de acesso à tecnologia, à assistência estudantil e de estudo no ambiente doméstico.” (ABEPSS, 2022, p.35). Essas novas situações resultaram em diversas e complexas adversidades para a realização dos cursos de mestrado e o desenvolvimento da formação pós-graduada das estudantes, tanto no âmbito acadêmico, como no aspecto profissional e científico.

Sabe-se que as mulheres advêm de uma condição histórica de desigualdade na estrutura da sociedade e que, principalmente, é reforçada no ambiente doméstico. Isso ocorre devido ao acúmulo de atividades nesse espaço, além da conciliação com as atividades de trabalho formal, estudos, dentre outras que inserem as mulheres em jornadas de trabalho inesgotáveis, conforme já foi discutido amplamente no item 2.3 desta dissertação. Esse cenário torna-se ainda mais evidente em momentos adversos, como o contexto inédito da pandemia da Covid-19 e as suas adaptações no campo educacional, a partir do ensino remoto emergencial, pois “com o ERE, o ambiente doméstico se funde com trabalho, estudo e pesquisa, comprometendo a formação também na pós-graduação” (ABEPSS, 2022, p.57).

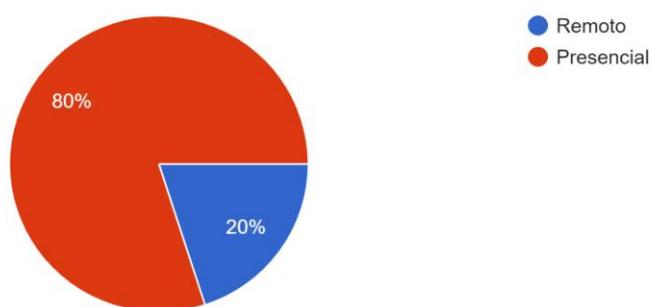
Cabe salientar que o acúmulo de trabalho se torna ainda mais presente para as estudantes que são também trabalhadoras formais. Conforme a pesquisa de campo, 60% (12) das estudantes de mestrado do PPGPS/UnB estavam trabalhando durante a implementação do ERE e 40% (8 estudantes) não trabalhavam. Neste sentido, constatou-se que as estudantes trabalhavam com diversas políticas públicas ou instituições associadas a elas, como nas áreas de saúde, educação básica e superior e assistência social. Acredita-se que isso ocorra pelo fato da maioria ser formada em Serviço Social, já que uma das características da profissão é o trabalho realizado junto às diversas políticas sociais.

No que concerne à modalidade de trabalho, das 12 mestrandas que trabalhavam durante o ERE, metade (6 estudantes) estavam exercendo suas atividades na modalidade remota e a outra metade (6 estudantes) na modalidade presencial. Acredita-se que o número presencial ainda era bastante presente por conta das áreas de trabalho, o que pode estar relacionado ao trabalho das mestrandas em políticas que muitas vezes correspondem a áreas de atuação na

chamada “linha de frente”, tanto no combate a Covid-19 como em geral, ou seja, nas áreas da saúde e assistência social. Já no tempo mais recente, houve um avanço significativo da modalidade de trabalho presencial que passou de 50% (6 estudantes de 12 que trabalhavam) para 80% (12 estudantes de 15 que se encontram no mercado de trabalho), como mostra o gráfico 9.

GRÁFICO 9 - Mestrandas e o trabalho remoto ou presencial no período mais atual

Se sim, de modo remoto ou presencial?  
15 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Verificou-se que o movimento de volta ao presencial na universidade ocorreu em consonância a um processo de retomada das jornadas presenciais de trabalho formal. Assim, as estudantes, em sua maioria, precisaram conciliar essas duas novas readaptações, primeiramente do remoto no início da pandemia, e posteriormente a volta à dinâmica presencial em ambos os espaços: de estudo e de trabalho.

Todavia, considera-se que muitas atividades ainda estão de forma híbrida (misto entre presencial e remoto), pois o modelo remoto até agora é presente nesse cenário de “pós-pandemia”<sup>42</sup>, tanto nas questões de trabalho como reuniões, palestras e eventos, como também

<sup>42</sup> Quando se fala em “pós-pandemia” é preciso entender que o período que se trata é o da diminuição do número de casos de Covid-19 no Brasil, ocasionada principalmente pela vacinação em massa. Entretanto, apesar da vacina possibilitar a retomada de muitas atividades presenciais, ainda se tem um número de contaminações pelo vírus, pois ele não desapareceu, é preciso ainda manter cuidados básicos para a prevenção. Sendo assim, considera-se que ainda não se encontra uma situação de total pós-pandemia.

nos espaços das universidades: grupos de pesquisa, eventos e aulas de forma eventual quando há casos de Covid-19 na turma, por exemplo.

É preciso refletir sobre as contradições desse processo pandêmico e das mudanças trazidas por ele no seu início e ao longo do seu desenvolvimento. Pode-se dizer que houve alguns avanços com o uso de tecnologias, como: a aproximação de profissionais por meio de *lives* produzidas pela TV ABEPSS no canal do Youtube, principalmente nos momentos mais críticos da pandemia; o uso de ferramentas e plataformas relacionadas à busca de conhecimentos e o suporte acadêmico por canais digitais. Por outro lado, é necessário que isso seja analisado como parte da formação, de maneira especialmente complementar aos estudos, e não como a sua totalidade, para que assim não seja incentivada sem ser problematizada de forma crítica e em todas as suas dimensões, contradições e implicações para a formação profissional. Portanto, é preciso reforçar o papel do presencial diante da formação qualificada:

ao fazer o movimento de retorno à presencialidade, o uso das tecnologias pode auxiliar como recurso complementar às pesquisas e na busca por conhecimentos, mas não como base da formação, não substituindo, portanto, a formação presencial com qualidade, como centralmente defende a ABEPSS. (ABEPSS, 2022, p.44)

Dessa maneira, a retomada ao presencial tem ganhado espaço, sendo objeto de debates por parte dos cursos por meio de assembleias, replanejamento das atividades e das definições de prazos e estabelecimento de medidas sanitárias (ABEPSS, 2022). Entretanto, essa volta ainda foi bastante desestruturada, considerando os efeitos do ensino remoto, somados a novos aspectos de uma readaptação ao presencial. Segundo Farage e Duarte (2022, p.14),

A ausência de preparação das instituições no que se refere à infraestrutura necessária, para um período em que a pandemia ainda não acabou, a ausência de projetos e programas que buscam sanar os déficits de aprendizagem e conteúdo derivados do período de ensino remoto para os discentes, a ausência de uma política institucional de acolhimento à comunidade acadêmica, a não implementação real de um plano sanitário e a não explicitação, por parte das reitorias, sobre o (des) financiamento das instituições de ensino apontam para o fato de, em regra, estarem novamente deixando sobre a responsabilidade dos/as docentes o retorno presencial, seja no que se refere à política pedagógica ou às questões financeiras para a estruturação do trabalho presencial.

Os desafios estabelecidos pelo ERE e impostos às instituições educacionais e todos/as sujeitos/as envolvidos/as foram muito severos e a retomada presencial não conseguiu amenizar esse cenário, mas, ao contrário, continuou a intensificar as dificuldades desse momento. Ao

longo desses anos de pandemia e retorno à vida presencial foram tantas as adaptações que as exigências aos/às sujeitos/as envolvidos/as (docentes e discentes) se tornaram cada vez maiores, pois ainda tiveram que conciliar uma categoria híbrida entre o remoto e o presencial.

Sabe-se também que os/as docentes, principalmente, tiveram que encarar individualmente a responsabilidade com as condições de trabalho e a manutenção qualificada da formação profissional, podendo ser incluídos nessa análise os/as servidores/as da área administrativa da universidade, todos/as, muitas vezes, sem receber qualquer tipo de suporte ou recurso e ainda foram prejudicados/as no âmbito do cotidiano e da dinâmica de trabalho. Conforme levantamento da ABEPSS (2022, p. 64),

As dificuldades do trabalho docente nas IES em tempos de ERE decorrem da realização do trabalho no ambiente doméstico, que demanda a conciliação de tarefas domésticas com atividades acadêmicas, além do uso de novas tecnologias. Se, por um lado, esse contexto acarreta falta de discussões coletivas, por outro, intensifica o trabalho, segundo 34 programas respondentes. Tal intensificação denota não apenas uma característica intrínseca ao modo de produção capitalista, mas especialmente a possibilidade de seu agravamento através do ensino remoto.

De acordo com Negreiros, (2019), a inserção da tecnologia nos espaços de trabalho e na educação já advém de um projeto do capital construído para um país dependente como o Brasil. Essas atualizações da dinâmica do capital sob a política de educação são também utilizadas como forma de controle sob a produção do conhecimento, pois “as iniciativas promovidas para o desenvolvimento de uma política de inovação tecnológica brasileira reforçam a relação de dependência do país frente às grandes potências mundiais”. (NEGREIROS, 2019, p.119)

Logo, a utilização de tecnologias no âmbito da educação faz parte também da lógica de dependência do padrão de educação no capitalismo dependente, uma vez que esse padrão ganha ainda mais força com a modalidade remota de ensino. Assim, entende-se que, se por um lado as tecnologias trazem alguns avanços para o ensino, como a possibilidade de estudar a partir de distintos lugares ou ainda a união de pessoas e conhecimentos em lugares diferentes, ao mesmo tempo mascara os reais prejuízos de uma formação deficitária, aligeirada, heterônoma, a qual acarreta debilidades e dificuldades aos/às estudantes e também ao trabalho docente.

Entretanto, retomando a análise voltada às estudantes de mestrado do PPGPS da UnB, quando elas foram questionadas se tiveram alguma adversidade ou dificuldade para cursar as disciplinas do mestrado durante o Ensino Remoto Emergencial, um total de 90% (18 estudantes) responderam que sim, ou seja, a grande maioria. Diante do exposto, conforme pesquisa de

campo, foram indicadas pelas mestrandas algumas dificuldades consideradas centrais nesse contexto pandêmico diante do ERE, conforme dados indicados na tabela 3:

Tabela 3 - Dificuldades das mestrandas para cursar as disciplinas no período do ERE <sup>43</sup>

Dificuldades	Porcentagem	Quantidade (em números)
Falta de equipamento (como computador, tablet, celular) para acompanhar as aulas.	0%	0
Falta de internet ou internet de baixa qualidade.	40%	8
Falta de auxílio financeiro (bolsa acadêmica).	0%	0
Falta de benefício da assistência estudantil.	0%	0
Falta de espaço apropriado em casa para assistir às aulas e estudar os conteúdos.	40%	8
Conciliar o acompanhamento das disciplinas com atividades domésticas.	60%	12
Conciliar o acompanhamento das disciplinas com cuidado dos(as) filhos(as).	20%	4
Conciliar o acompanhamento das disciplinas com trabalho formal ou informal.	40%	8
Dificuldade de compreensão dos conteúdos por falta de debates coletivos.	40%	8
Dificuldade de concentração nas aulas.	65%	13
Dificuldade para realizar as leituras e os estudos necessários	80%	16
Cuidados com alguém da família doente com Covid-19 ou outra doença.	25%	5
Outros	10%	2

Fonte: Tabela de elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Dentre as mais citadas, considera-se a “dificuldade para realizar as leituras e os estudos necessários” (80% - 16 estudantes) que pode advir de diversos fatores como a sobrecarga de tarefas em relação ao tempo, as dificuldades de adaptação à rotina. Outros aspectos também foram bastante marcados, tais como: a “dificuldade de concentração nas aulas” (65% - 13

<sup>43</sup> Nas opções do gráfico “Dificuldades das mestrandas para cursar as disciplinas no período do ERE”, as mestrandas tinham a possibilidade de marcar mais de uma opção no sentido de entender melhor as diversas dificuldades pelas quais elas passaram, por isso apesar de serem 20 estudantes que tenham respondido a pergunta, a porcentagem das respostas é superior a 100% e a quantidade acima de 20.

estudantes), a “dificuldade em conciliar o acompanhamento das disciplinas com atividades domésticas” (60% - 12 estudantes).

Acredita-se que a questão das dificuldades em relação principalmente ao acompanhamento das disciplinas, adaptação à rotina e concentração nas aulas, para além da realidade doméstica já presente, advém das nuances do ensino remoto emergencial e suas transformações no modelo de educação. Até então já existiam muitas, mas elas se intensificaram ainda mais a partir da conjuntura pandêmica, acarretando complexas e profundas implicações na vida, nos estudos e no trabalho das mulheres.

Neste sentido, destaca-se o depoimento de uma das mestrandas participante da pesquisa de campo no qual ela explicita claramente a relação do ERE com as dificuldades psicológicas: “É importante frisar as limitações do ensino remoto para o desenvolvimento psicológico. Essa forma de ensino é bastante prejudicial para a capacidade reflexiva e estímulo humano devido a não-interação com outras pessoas.” (FORMULÁRIO, N.19)

E ainda acerca das dificuldades psicológicas, acredita-se que outros fatores podem ter influenciado no acompanhamento das aulas e sua concentração, pelas mestrandas participantes da pesquisa, como por exemplo: falta de recursos financeiros que geram ansiedade, falta de tempo hábil para acompanhar as aulas por multiplicidade de funções e atividades, questões relacionadas ao luto e processos de falecimento de parentes ou conhecidos que morreram pela Covid-19, dentre outras questões que não puderam ser aprofundadas neste estudo, mas que é preciso considerar como obstáculos para o melhor aproveitamento do curso por parte das discentes.

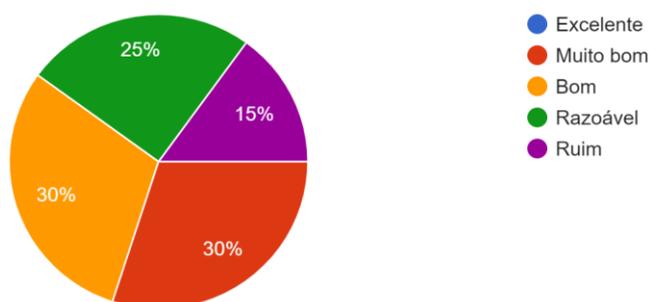
Ademais, na pesquisa foram também identificadas complicações materiais e físicas, tais como: a dificuldade de encontrar bibliografias no meio digital; a falta de espaço apropriado para realizar os estudos (como uma biblioteca); os possíveis adoecimentos físicos e mentais das discentes e docentes; e a falta de contato presencial com colegas e professores.

Em virtude desses elementos pontuados, as estudantes foram questionadas sobre a relação com a universidade durante o Ensino Remoto Emergencial, não só no aspecto material, mas em questões ligadas também à comunicação sobre as novas plataformas e formas de trabalho da universidade. Um dos questionamentos foi sobre como as mestrandas consideraram o suporte/orientação prestado pelo Programa, em uma escala de 5 opções, destacam-se: parte significativa considerou entre “Muito bom” (30% - 6 estudantes) e “Bom” (30% - 6 estudantes), ou seja, um resultado satisfatório em grande parte; entretanto, um quantitativo relevante

informou “Razoável” (25% - 5 estudantes) e “Ruim” (15% - 3 estudantes), conforme gráfico 10:

GRÁFICO 10 - Suporte e orientações prestados pelo PPGPS/UnB durante o ERE

Como você considera o suporte e as orientações sobre o Ensino Remoto Emergencial prestado pelo Programa de Pós-graduação em Política Social...e adaptação a essa nova modalidade de ensino?  
20 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Dentre as justificativas apresentadas para tal avaliação, cita-se alguns relatos no quadro 1:

Quadro 1 - Relatos das discentes sobre o suporte prestado pelo PPGPS/UnB durante o ERE

N. do Formulário	Relatos selecionados
6	Compreendem parcialmente que o processo de ensino-aprendizagem não é mais o mesmo. Por vezes falta alguma compreensão mais ampliada sobre os impactos desse ensino na vida da estudante.
9	A comunicação precisava ser mais fluida.
10	Apesar das minhas dificuldades pessoais, consegui dar seguimento a partir das informações recebidas.
12	Quando eu precisei do suporte do programa recorria ao e-mail que sempre foi respondido, demorava um pouco para a resposta, mas ok.
20	Considero que o programa foi sensível com as demandas dos discentes.

Fonte: Quadro de elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Acredita-se que houve também experiências particulares e pessoais de cada uma das estudantes em diferentes momentos de necessidade de suporte do Programa, algumas ainda citaram que a resposta de e-mail era rápida, outras reclamaram da comunicação, etc. Nesse sentido, nota-se que o Programa provavelmente não conseguiu atender de forma uniforme a todas as estudantes, mas que buscou se esforçar, principalmente considerando que também os/as servidores e docentes estavam nesse processo de adaptação ao remoto e às novas demandas trazidas por ele.

Reconhece-se que os docentes já advêm de um processo antigo de precarização do seu trabalho e que enfrentam desafios cotidianos no enfrentamento das condições de trabalho e da produção do conhecimento no espaço acadêmico, conforme Duarte (2020a, p.75)

Como ponto de partida, considera-se que as mesmas determinações que incidem sobre a classe trabalhadora na atualidade também são vivenciadas pelos docentes, em especial os/as assistentes sociais, cujo fenômeno da intensificação constitui-se como elemento central do processo de metamorfoses no cotidiano do trabalho docente, interligando às exigências e aos valores inerentes à racionalidade capitalista.

Sendo assim, é preciso considerar também as dificuldades do público docente e de técnicos administrativos que também foram sobrecarregados de novas atribuições e exigências de competência que antes não eram de seu conhecimento e que intensificaram o trabalho durante o ERE. Outrossim, sendo o Serviço Social uma profissão predominantemente feminina, a maioria dos docentes também são mulheres nas universidades, as quais também estavam inseridas em lógica de trabalho<sup>44</sup> desgastante assim como as mestrandas, com as múltiplas jornadas de trabalho, o gerenciamento de atividades maternas e as inúmeras implicações de um contexto desfavorável de saúde física e mental.

Em suma, essas inúmeras adversidades são provenientes principalmente do momento e de suas implicações, de modo que é preciso analisar esses elementos do Ensino Remoto Emergencial de forma mais ampla, conciliado doenças, questões familiares, além das questões da própria universidade em seu processo de adaptação. A partir dessa análise, o item a seguir discutirá os principais efeitos dessas dificuldades e como essas implicações repercutiram na formação profissional das mestrandas.

---

<sup>44</sup> A questão das múltiplas jornadas de trabalho das mulheres, em especial na pandemia e com o Ensino Remoto Emergencial, está mais claramente problematizadas no capítulo 2.

### **3.3. Implicações do Ensino Remoto Emergencial na formação profissional das discentes: análise de aspectos acadêmicos e políticos da conjuntura pandêmica.**

O Ensino Remoto Emergencial trouxe diversas implicações para o cotidiano dos/as discentes, docentes e todos/as os/as envolvidos/as na dinâmica da graduação e da pós-graduação. Os comprometimentos à educação superior foram muitos, seja no âmbito dos recursos destinados a essa política, seja nas consideráveis defasagens no âmbito da formação em Serviço Social na pós-graduação.

Segundo a ABEPSS (2021), o ERE trouxe perdas expressivas, particularmente para a formação docente e de pesquisadores/as na área, efeitos esses que perdurarão por um longo período.

Sabemos o quão grave e preocupante é esta realidade e os nefastos prejuízos que ficarão para a profissão nesta quadra histórica. Isso exigirá de nós ainda mais firmeza e radicalidade na defesa intransigente dos nossos princípios ético-políticos e de uma formação presencial, crítica, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada.” (ABEPSS, 2021. p.70).

Nessa circunstância, é preciso que a luta pelos princípios do Serviço Social e da formação profissional crítica e qualificada se intensifique, especialmente nesse momento com a volta à modalidade presencial, pois

Em sua essência, essa proposta de formação profissional crítica sempre caminhou na contramão do padrão de acumulação capitalista, que busca a formação apenas para o mercado de trabalho; na atualidade, esse processo ganha contornos ainda mais desafiadores. (DUARTE, 2020a, p.146)

Desse modo, precisa-se reforçar princípios, valores e o sólido legado crítico teórico-metodológico e ético-político da profissão, visto que tanto no contexto do ERE como no atual período de retomada ao presencial, as condições de continuação dos estudos na pós-graduação ainda se submetem aos interesses hegemônicos do padrão capitalista de educação que são direcionados e fortalecidos pela conjuntura desfavorável, trazendo implicações para essa política e, em particular, para a formação, de graduação e pós-graduação, na área de Serviço Social. As atividades de pesquisa de campo, grupos de estudos e pesquisas, as aulas remotas, conciliadas muitas vezes com outras atividades, e a falta de cronologia durante o isolamento social, proporcionaram defasagens educacionais que prejudicaram os/as estudantes e a sua

formação profissional, além dos/as profissionais docentes e técnicos administrativos envolvidos. Cabe ressaltar que tais defasagens educacionais estão relacionadas à diminuição de conteúdos, formas aligeiradas de ensino, falta do tripé ensino, pesquisa, extensão dentre outras formas de aprendizagem que foram secundarizadas durante o Ensino Remoto Emergencial. Conforme a pesquisa mais recente da ABEPSS com os Programas de Pós-graduação (PPGs), “houve uma significativa redução de carga horária em 15 dos 36 PPGs existentes, para adequação ao novo formato remoto, além do redimensionamento do conteúdo de disciplinas e da interrupção do estágio docência em 41,7% dos programas.” (ABEPSS, 2022, p.59)

Além disso, o estudo “*A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*” realizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 2021) apresentou dados sobre a Formação Graduada em Serviço Social e o ERE no momento inicial das adaptações a essa nova modalidade de ensino. As Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) foram questionadas em relação aos prejuízos do ERE para o projeto de formação defendido pela ABEPSS e “50,5% responderam que gerou prejuízos; 46,4% indicaram que parcialmente, e 3,1 % que não gerou prejuízos” (ABEPSS, 2021, p.42).

E no “Monitoramento Graduação e Pós-graduação” (ABEPSS, 2022, p.59) produzido mais recentemente, constatou-se que dos Programas de Pós-graduação (PPGs) “42,9% responderam que gerou prejuízos; 54,3% indicaram que gerou prejuízos parciais, e 2,9 % que não gerou prejuízos”. Ou seja, tanto no início como na pesquisa mais recente, os dados mostram que, na maior parte, foram identificados prejuízos parciais e/ou totais no cotidiano acadêmico das instituições e da formação dos/as sujeitos/as.

Além disso, a pesquisa realizada pela ABEPSS de 2021 resultou em uma publicação (ABEPSS, 2021), a qual buscou evidenciar as mudanças na dinâmica e organização dos cursos de mestrado e doutorado durante o início do Ensino Remoto Emergencial. Um exemplo destas mudanças foi a não oferta de disciplinas em alguns Programas, bem como outros que priorizaram inicialmente somente a oferta das obrigatórias ou só a oferta das optativas.

Neste último caso, apesar de não citar nesta pesquisa especificamente a instituição, sabe-se que o Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGPS) da UnB tinha expectativa de um retorno presencial breve para que as disciplinas obrigatórias pudessem ser ofertadas regularmente. Por isso, após a decisão da UnB de continuação do semestre acadêmico<sup>45</sup> de

---

<sup>45</sup> Ressalta-se que o semestre acadêmico, durante a pandemia, teve que ser modificado e não acompanhou o semestre regular. Inclusive, o ano letivo foi adaptado e ocorreram três semestres acadêmicos entre fevereiro de

modo remoto, o programa (por meio de reunião do seu colegiado) optou pela manutenção no cronograma, enquanto durasse o ERE, apenas das disciplinas optativas. Independentemente dessa decisão, com a extensão da pandemia e a permanência do ERE (por quase 2 anos), não foi possível a retomada do ensino presencial, sendo necessário ofertar as disciplinas obrigatórias durante o período do ERE, precisamente a partir do semestre acadêmico 2020.2. realizado no período entre fevereiro/2021 a maio/2021.

Outro exemplo de novas adaptações no PPGPS/UnB foi o modo de realização dos processos de seleção<sup>46</sup> de novos/as estudantes, os quais ocorreram remotamente. Isso também gerou mudanças na inserção dos/as estudantes nos cursos da pós-graduação (mestrado e doutorado) e no perfil de mestrandos/as e doutorandos/as, especialmente advindos de outras localidades do Brasil que participaram da seleção remota.

As transformações ocorridas no âmbito do Programa foram muitas no sentido de adaptar o ensino a essa nova realidade de ensino, ainda que com muitas contrariedades. Cabe ressaltar a comunicação entre servidores, discentes e docentes que se tornou apenas informatizada ou viabilizada por alguma plataforma (Teams, utilizada pela UnB), agravando ainda mais a condição de isolamento colocada pela Covid-19.

Com a suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas, surge a necessidade de se desenvolver metodologias alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Tentativas essas que, por sua vez, acabam por expor diversas “novas” problemáticas, como por exemplo, a falta de suporte psicológico a professores/as, a baixa qualidade no ensino, a sobrecarga de trabalho atribuído aos/às professores/as, o descontentamento do/as estudantes, além do acesso limitado (ou inexistente) destes/as às tecnologias necessárias. (SANTOS; MORAIS; PIANA, 2022, p.224)

Logo, não foram poucos os desafios gerados por essa nova dinâmica para toda a comunidade acadêmica. Notou-se que, durante a pandemia, especialmente as mestrandas se viram diante de diversas adversidades com o desenvolvimento do curso do mestrado e a condição sanitária vigente. As questões da saúde, do contexto familiar, do trabalho, e da própria jornada acadêmica interferiram no decorrer da vida pessoal e acadêmica das estudantes.

---

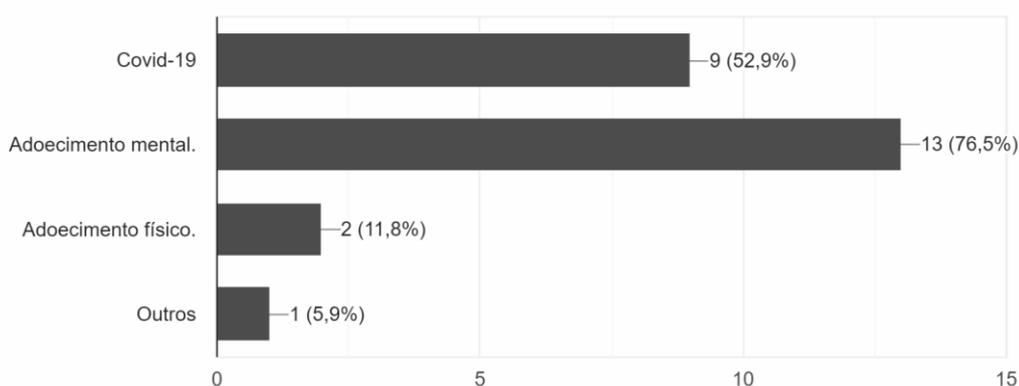
2022 e fevereiro de 2023, conforme dados da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 128/2021 que trata do calendário da UnB nesse período (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021c).

<sup>46</sup> Vale lembrar que as estudantes que participaram do processo seletivo de forma remota foram as que ingressaram no período 2021/1, pois, também alvo dessa pesquisa, as que ingressaram em 2020/1 já haviam realizado a seleção antes do estabelecimento da pandemia, portanto, no final de 2019, quando o processo seletivo ainda era de forma presencial. Posteriormente, as seleções do PPGPS da UnB de 2021 até a mais recente de 2023, ainda se realizaram no formato remoto devido a particularidades do processo de adaptação para o presencial.

No âmbito da saúde, 17 estudantes (85%) que participaram da pesquisa informaram que tiveram algum adoecimento durante o ERE. De acordo com o gráfico 11 das 17 estudantes que responderam, 13 mestrandas (76,5%) destacaram adoecimento mental, além de 9 (52,9%) assinalarem adoecimento por Covid-19. Por outro lado, adoecimento físico (2 estudantes - 11,8%) e outros tipos (1 estudante - 5,9%) tiveram um número menos expressivo.

Gráfico 11 - Formas de adoecimento das mestrandas durante o período pandêmico

Se sim, qual?  
17 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Havia um espaço livre no formulário para as estudantes especificarem o tipo de doença, e as respostas apresentadas foram bastante preocupantes, tais como: quadros de depressão, ansiedade, crise do pânico e outros laudos psiquiátricos, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Relatos dos tipos de adoecimento durante o ERE

N. do Formulário	Relatos selecionados
4	Ansiedade e Depressão, além de problemas com saúde física (tive que fazer cirurgia)
5	Ansiedade, estresse, sobrecarga mental.
7	Transtorno de ansiedade generalizada e início de depressão tratada com terapia.
10	Ansiedade e Depressão. Estou em tratamento.
16	Crises de ansiedade e pânico.

Fonte: Quadro de elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Observa-se que a ansiedade apareceu em quase todos os comentários descritos pelas discentes, inclusive esse aspecto se reproduziu nas respostas sobre a relação das estudantes com sua pesquisa e com a sua produtividade cotidiana, conforme depoimento retirado dos resultados da pesquisa: “Diante das crises de ansiedade, somada às questões pessoais, o andamento da pesquisa foi prejudicado, além disso tive que mudar o tema da pesquisa em razão de ser um tema muito sensível e que estava afetando a minha saúde mental.” (FORMULÁRIO N. 19)

Isso confirma uma tendência apresentada também no monitoramento da ABEPSS (2022) em que grande parte dos/as discentes estavam desmotivados/as, apresentando quadros de ansiedade e estado de estresse e cansaço. Dessa forma, durante este período de pandemia, presenciou-se a gravidade dos efeitos negativos do ERE para a saúde mental das estudantes de Serviço Social da graduação e da pós-graduação.

Aliás, essa nova modalidade remota trouxe também consequências ao desenvolvimento acadêmico, como por exemplo, no desenvolvimento/acompanhamento das disciplinas, na produção de trabalhos científicos, como artigos e resumos para eventos ou periódicos, no desenvolvimento das pesquisas acadêmicas (de campo ou não), na elaboração da dissertação e, conseqüentemente, na defesa deste trabalho final.

Sabe-se que o produtivismo acadêmico<sup>47</sup> é “estimulado pelo Estado a partir das agências de regulação e de fomento à pesquisa, nas quais seus fundamentos se voltam para metas, quantificações de produção e horas de trabalho” (DUARTE, 2020a, p.142), ou seja, as avaliações se baseiam em dados numéricos de produções e serviços prestados para mensurar e pontuar a qualidade dos/as discentes e docentes dos Programas de Pós-graduação das Universidades. No entanto, a produção acadêmica também é uma forma de produção e socialização qualificada do conhecimento produzido nas pós-graduações, constituindo-se como uma forma de compartilhamento e trocas, fundamentais para a produção coletiva do conhecimento científico (DUARTE, 2020a).

---

<sup>47</sup> Vale evidenciar que a questão do produtivismo ainda é bastante questionada sobre até que ponto ele não é prejudicial para os discentes e docentes avaliados pelas agências de fomento, uma vez que “o produtivismo caracteriza-se também como eixo ameaçador da formação profissional, pois se encontra em desalinho com o projeto de formação pautado nas Diretrizes Curriculares de 1996, da ABEPSS. Isso porque incide de forma contrária à direção política da profissão e de seu projeto profissional crítico, visto que é retirado da educação superior o sentido formativo e de direito.” (DUARTE, 2020a., p.142).

É preciso frisar a importância da produção acadêmica para a sociedade como um todo e também como um compromisso ético e político no sentido de democratizar o conhecimento. As pesquisas não devem ser uma mera reprodução da lógica de produtivismo e de uma competição desenfreada, mas devem buscar objetivar os interesses da sociedade em seu conjunto, a construção da ciência e assim ultrapassar o mero ato de pesquisar, pois “a avaliação<sup>48</sup> da pós-graduação tem se caracterizado como parte do processo de contrarreforma da educação superior, sintonizada diretamente aos interesses do mercado e do setor produtivo.” (DUARTE, 2018, p.131). Logo, é fulcral superar essa concepção de produtividade dentro da lógica mercantil, e incentivar a produção do conhecimento para todos/as.

No formulário, quando as estudantes foram questionadas sobre sua produção e socialização acadêmico-científico (artigo, resumo, etc) no período do Ensino Remoto Emergencial, 60% (12 estudantes) responderam que conseguiram produzir algum trabalho e 40% (8 estudantes) informaram não terem conseguido. Apesar do ERE, tais produções acadêmicas foram escritas: sozinhas (5 trabalhos - 41,7%), com outro/a discente (6 trabalhos - 50%) e, menos frequente, com o orientador(a) (1 trabalho - 8,3%).

Do total das discentes que lograram escrever, apenas metade delas (6 estudantes - 50%) enviaram o trabalho para fins de publicação em algum espaço científico. Considera-se que alguns desses trabalhos produzidos (em especial, os que não foram encaminhados para publicação) podem ser resultantes dos trabalhos finais das disciplinas cursadas, como parte do processo avaliativo das mesmas. Embora os trabalhos sejam submetidos a meios diversos<sup>49</sup> para fins de publicação, foram aprovados principalmente em eventos<sup>50</sup> científicos nacionais (50% - 3 trabalhos) e internacionais (66,7% - 4 trabalhos), conforme gráfico 12:

GRÁFICO 12 - Publicação de trabalhos pelas mestrandas durante o ERE

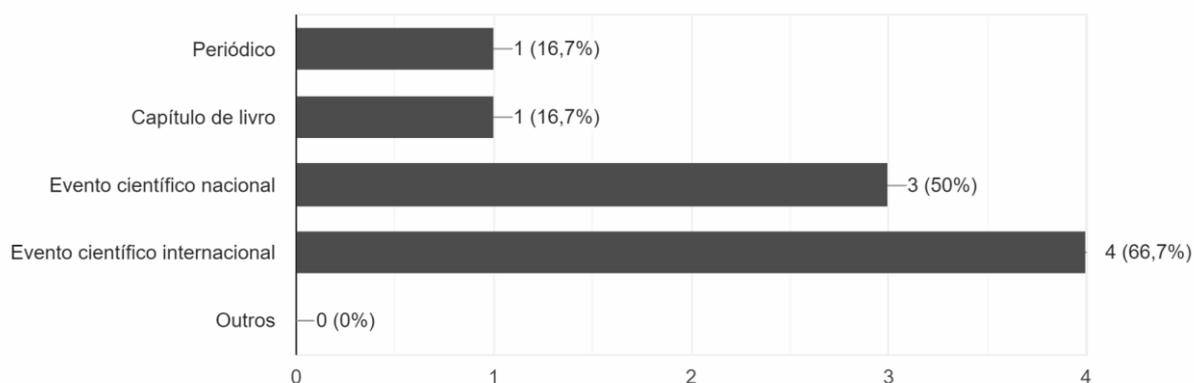
<sup>48</sup> A avaliação que a autora (DUARTE, 2018) trata no texto como parte do processo da contrarreforma da educação superior se remete a avaliação realizada pelos órgãos financiadores sobre os programas de pós-graduação. A problematização em relação a isso não é a questão da produção e a publicação em si, mas a forma como é usada e incentivada de maneira quantitativa pelas instituições como CAPES e CNPq e que é direcionada a outros significados.

<sup>49</sup> As estudantes podiam selecionar uma ou mais opções nessa pergunta sobre o envio dos trabalhos para eventos, periódicos ou livros para publicação. Tanto que foram 6 respostas, mas o número total ultrapassa porque acredita-se que um ou mais trabalhos podem ter sido enviados para mais de uma opção.

<sup>50</sup> Acredita-se que em virtude da pandemia muitos desses eventos ocorreram também de forma remota, o que pode ter viabilizado o encaminhamento e a participação das discentes, além de facilitar para as estudantes apresentarem os trabalhos oralmente por meio virtual em eventos nacionais e internacionais.

Se sim, onde?

6 respostas



Fonte: Gráfico gerado pela plataforma Formulários Google, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Mesmo assim, a produtividade acadêmica desse período teve limites consideráveis, especialmente devido a todos os percalços que envolveram a pandemia, os quais acarretaram contratempos para os estudos de diversas estudantes, conforme já foi amplamente discutido nesta dissertação.

Das mestrandas participantes da pesquisa, 65% (13 estudantes) relataram alguma dificuldade no andamento da sua pesquisa de dissertação durante o Ensino Remoto Emergencial, dentre as quais, foi citado:

Quadro 3 - Relatos das dificuldades com a pesquisa de dissertação

N. do Formulário	Relatos selecionados
5	Adoecimento mental; dificuldade de ir a campo e dificuldade de conciliar com outras atividades.
12	Ausência de biblioteca e livros do serviço social disponível pela internet, debates coletivos presenciais, aproximação com outras pessoas/pesquisadores que debatem o mesmo tema que o meu. Conciliar o trabalho com a escrita da Dissertação.
14	O processo de submissão ao Comitê de Ética foi demorado até o aceite (cerca de 3 meses). Ao final do terceiro semestre houve o comunicado do Programa em que determinava que a turma de 2020 teria um prazo menor para a defesa da dissertação, mas em trabalho coletivo conseguimos garantir o direito aos 4 semestres.
16	Dificuldade com a comunicação com orientadores e departamento.

20	Dificuldade com os prazos e com a pesquisa de campo, já que fiz entrevistas e precisei prorrogar a data.
----	--

Fonte: Quadro de elaboração própria, com base nos resultados da pesquisa de campo para esta dissertação de mestrado.

Nesse sentido, é notável algumas das implicações do ERE na construção dos trabalhos das mestrandas do Programa, o que reforça alguns resultados de pesquisas a nível nacional e as perdas trazidas por essa modalidade de ensino. Segundo a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 2021; ABEPSS, 2022), os danos gerados à formação profissional, em relação à criação de conhecimento autônomo na vivência da universidade, às experiências de estágio, de pesquisa e de atividades de extensão atingirão não só os/as estudantes dessa época, mas a categoria profissional como um todo, bem como os/as usuários/as dos serviços sociais como público-alvo do trabalho profissional no Serviço Social.

No âmbito da pós-graduação, além das dificuldades relatadas pelas estudantes, no que se refere à construção da dissertação, à produção de artigos e ao gerenciamento do tempo, destaca-se também o fator conjuntural da pandemia e do governo vigente à época. É importante ressaltar que os caminhos traçados pelo governo durante a pandemia corroboraram drasticamente com a perspectiva anticiência e com os cortes nas universidades. Essa conjuntura desvantajosa trouxe impactos marcantes na condução das pesquisas científicas, inclusive na área do Serviço Social e de seus/as pesquisadores/as e profissionais.

Como profissionais, docentes e discentes de Serviço Social, não estamos alheios a essa dinâmica complexa que atravessa a sociedade brasileira. A banalização da vida e do sofrimento, a destituição de direitos, o trabalho e ensino remoto precários, os ataques a universidade e a produção de conhecimento atravessam nosso cotidiano, mas também nos impulsionam a tecer resistências. Isto requer organização coletiva e bases teórico-metodológicas sólidas para enfrentar o imediatismo e o presenteísmo. (IRINEU et al., 2021, p.10)

Um dos momentos históricos no qual se precisava de mais investimentos na ciência, nas universidades, nos projetos científicos e nos/as sujeitos/as pesquisadores/as para busca de soluções para novas situações da crise pandêmica, foi nesse contexto<sup>51</sup>, que, contraditoriamente, a educação mais sofreu com o corte de recursos, com a precarização das condições de estudo e

---

<sup>51</sup> O contexto abordado é o da pandemia da Covid-19 em que a educação foi dilacerada em suas bases e recursos. Não se desconsidera o projeto do capital para a educação e todos os seus processos retrógrados ligados à condição dependente da educação brasileira e ao avanço do neoliberalismo. Entretanto, a questão sanitária e o governo vigente entre 2019-2022, intensificaram ainda mais os efeitos devastadores para a educação nesse período.

trabalho docente, com a desvalorização da ciência, principalmente devido à lógica do negacionismo científico<sup>52</sup>.

Os cortes de verbas para as universidades e para a ciência foram ainda mais intensificados no final de 2022, em especial com a derrubada de Bolsonaro nas urnas e com o fim do seu mandato. Nesse período ocorreram os mais drásticos cortes na política de educação superior, inviabilizando o funcionamento das instituições federais, conforme nota pública da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2022, p.1)

Com surpresa e consternação, e praticamente no apagar das luzes do exercício orçamentário de 2022, as Universidades Federais brasileiras foram, mais uma vez, vitimadas com uma retirada de seus recursos, na tarde dessa segunda-feira (28/12/2022). Enquanto o país inteiro assistia ao jogo da seleção brasileira, o orçamento para as nossas mais diversas despesas (luz, pagamentos de empregados terceirizados, contratos e serviços, bolsas, entre outros) era raspado das contas das universidades federais, com todos os compromissos em pleno andamento. Após o bloqueio orçamentário de R\$ 438 milhões ocorrido na metade do ano, essa nova retirada de recursos, estimada em R\$ 244 milhões, praticamente inviabiliza as finanças de todas as instituições.

A educação superior, principalmente pública, foi assim afetada de diversas formas, perdendo cada vez mais: orçamento para a manutenção das universidades, bases sólidas formativas dos cursos, estrutura durante o ensino remoto e também com a retomada presencial, sem planejamento e sem diálogo coletivo com todos/as os/as envolvidos/as (discentes, docentes, técnico-administrativo, reitores, sociedade em geral).

Relevante dizer que várias são as questões que devem ser refletidas sobre a pós-graduação no Brasil. Quando se analisa a pós-graduação no âmbito acadêmico é preciso pensar também para quem esses cursos estão sendo oferecidos, quem tem reais possibilidades de acessá-los, bem como acompanhá-los durante as disciplinas e outras atividades, qual o perfil

---

<sup>52</sup> Esse negacionismo científico foi fortemente propagado pelo Governo Bolsonaro e seus apoiadores, particularmente diante das condições da pandemia da Covid-19 e outras nuances que tratam de avanços em ciência e tecnologia. Esse viés é reforçado por uma lógica que tem por objetivo desfinanciar a educação, principalmente a educação federal produtora de conhecimento científico. Os interesses de uma economia ultraneoliberal perpassam as decisões do MEC, por isso é preciso lutar contra essas determinações, pois “a gana pela destruição do público e o negacionismo que permeia o governo devem ser combatidos por meio de mobilizações, ações integradas, ideias alternativas, sempre referenciadas no conhecimento sistemático e rigoroso” (COLEMARX, 2020, p. 7-8), com o intuito de que a afirmação da ciência qualificada seja elemento de enfrentamento contra o desmonte das políticas sociais.

das estudantes que fazem parte desses cursos de mestrado, etc. Contudo, essa análise deve estar sempre reforçada na criticidade e na perspectiva de totalidade.

Destarte, sobre o perfil das estudantes e o formato dos cursos, deve-se problematizar questões como: a oferta de disciplinas que ocorre predominantemente no turno diurno, especialmente as obrigatórias; a burocratização do ensino; a dificuldade nos espaços de trabalhos com a concessão de afastamentos e licenças para cursar a pós-graduação e outros fatores dificultam a inserção de mulheres trabalhadoras no espaço da universidade. Enfatiza-se que tudo isso advém da lógica da educação superior no capitalismo dependente, que é necessariamente seletiva e restrita, ou seja, não é uma barreira particular de determinada universidade ou estudante, mas de toda a estrutura do ensino superior que apresenta “problemas graves em relação à organização, expansão e aproveitamento do ensino superior” (FERNANDES, 1975b, p.48).

Assim, essas debilidades da educação superior abarcam um obstáculo mais complexo e estrutural que é o de reforçar a exclusão da classe trabalhadora no acesso à universidade, assim como Fernandes (1975b, p.41) mostra que “o ensino superior brasileiro é, basicamente, um ensino de elite e para a elite” e que é também ainda mais excludente para as mulheres e sua condição na sociedade do capitalismo dependente.

Em contrapartida, isso não quer dizer que a educação deva ser flexibilizada ou ainda que não tenha parâmetros de formação e rigor, pois os valores da formação, graduada e pós-graduada, na área do Serviço Social não devem ser abandonados. Mas, é nesse momento que é preciso lutar ainda mais contra a estrutura de uma universidade elitista e reforçar os fundamentos do próprio Serviço Social e de seu projeto ético político profissional, direcionado a atender as demandas da classe trabalhadora e da eliminação das formas de opressão e exclusão por quaisquer nuances, como as de gênero e raça.

Para isso, a profissão preza por uma formação presencial com o incentivo à produção qualificada, crítica, profunda e ética ainda que nos limites do capitalismo dependente, para assim se abastecer de arsenal teórico político e continuar na direção da luta pela superação dessa sociabilidade. Isto porque, mesmo diante da conjuntura desfavorável, é fundamental

a defesa de um projeto de formação presencial, ancorada na criticidade, voltada à dimensão da vida coletiva em sociedade e ao rigor dos princípios ético-políticos que sustentam a profissão de Assistente Social e sua área de conhecimento. Defesa imprescindível especialmente neste contexto em que os prejuízos à formação, já existentes em contextos anteriores, encontram-se aprofundados, seja pela pandemia,

seja pela lógica de retrocessos a todo vapor do governo Bolsonaro. (ABEPSS, 2022, p.60)

Portanto, diversas questões complexas perpassam a importância da educação superior qualificada e crítica no capitalismo dependente, em particular a questão da manutenção do ensino presencial e, junto com ela, novas determinações para a garantia e acesso de estudantes na pós-graduação, bem como das condições para os/as profissionais da educação.

Nesse campo de reflexões é preciso revelar a necessidade de novos estudos futuros sobre o tema, como a questão da disponibilização de bolsas de pós-graduação, da possibilidade de oferta de disciplinas no turno noturno (o que ainda é pouco frequente), o diálogo com as representações discentes e docentes, a maior participação política dos/as discente nos PPGs, e especialmente sobre medidas efetivas para a garantia do acesso e permanência das mulheres na pós-graduação com equidade de gênero, pois essas e tantas outras alternativas vêm sendo discutidas muito antes da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial, entretanto, elas podem e devem ser aprofundadas futuramente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como direcionamento analisar os principais desafios das estudantes de mestrado do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB, turmas 2020 e 2021, durante o contexto de Ensino Remoto Emergencial e a transição para a volta do presencial, especialmente quanto às condições estruturais da política de educação superior e da sua condição de mulher na sociedade de capitalismo dependente no Brasil

Diante desse estudo, constatou-se que a política de educação superior no Brasil em tempos atuais carrega bases reformistas que se aliam a novos modelos de devastação dessa política na conjuntura recente. Nas bases da política educacional aumentaram os diversos obstáculos na garantia da educação superior gratuita no Brasil, nos âmbitos da graduação e da pós-graduação, e aceleraram ações do projeto do capital para educação, já em curso historicamente.

Ademais, a pandemia propiciou a tendência ao ensino à distância, que já estava em expansão, mas que se configurou por meio do Ensino Remoto Emergencial.

O reconhecimento do impacto das transformações do mundo do trabalho e da atual fase de organização do capitalismo mundial é central na compreensão dos impactos da educação mediada por tecnologia e da função que o ERE e a EaD têm na consolidação do projeto educacional do capital. (ABEPSS, 2022, p.11-12)

Compreendeu-se que essa educação precarizada durante o Ensino Remoto Emergencial teve origem em um modelo de padrão educacional dependente, que traz a herança de uma formação social e histórica elencada em aspectos subdesenvolvidos, de falta de autonomia e de reforço das desigualdades sociais já estabelecidas, assim como a desigualdade de gênero.

As análises do estudo mostram que as diferenças entre homens e mulheres são colocadas estruturalmente na sociedade, principalmente em termos de opressão patriarcal, da divisão sexual do trabalho e das violências. Esses determinantes são expressos no ambiente da educação superior por meio de desafios para as mulheres nas universidades, desde a sua inserção até a permanência nos cursos.

Todas essas determinações aliadas à realidade pandêmica passaram a interferir direta e duramente no âmbito das pesquisas e da produção de conhecimento. O desfinanciamento e os

discursos negacionistas contribuíram para o enfraquecimento da ciência e da pesquisa nesse período. O estudo mostrou a necessidade de lutar para a manutenção e ampliação da educação superior pública e não a expansão privada, esta última apenas como meio de inserir a classe trabalhadora na profissionalização e no mercado de trabalho. A problematização de qual modelo de educação se está buscando é essencial para evitar a simples reprodução dos interesses do capital.

A condição dependente do país incide em uma lógica mercantil de educação, a qual é contrária ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. Por isso, a direção da política de educação superior dentro das universidades deve cada vez mais buscar a autonomia das pesquisas para refletir e questionar a realidade de modo crítico. A produção do conhecimento científico precisa compreender o campo das disputas e projetos de educação dentro dessa sociedade contraditória e ir a favor de um projeto que seja oposto às desigualdades colocadas pelo capital.

Assim, o Serviço Social, enquanto parte da educação superior e com a maioria de profissionais mulheres, deve sempre debater enquanto objeto de estudo a formação profissional atrelada a um projeto de educação de qualidade, autônomo e mais equitativo para homens e mulheres, seja na modalidade de ensino presencial ou remota, mas reforçando a essência e o viés ético político do ensino presencial para a formação profissional do Serviço Social.

Por meio das análises realizadas, compreendeu-se que para as mulheres na pós-graduação, a rotina do Ensino Remoto Emergencial, conciliada ao trabalho formal e ao cuidado com dependentes, gerou dificuldades em relação ao gerenciamento do tempo e a efetivação de atividades. Dessa forma, identificou-se que a condição das mulheres na sociedade, e em especial, das estudantes e trabalhadoras, tornou-se ainda mais desigual com a pandemia e o isolamento social. Esse fato refletiu na condução das atividades domésticas, na vida pessoal e profissional, todavia muitas dessas questões foram invisibilizadas por conta da naturalização do acúmulo de jornadas de trabalho no espaço residencial.

As análises realizadas a partir da pesquisa de campo com as mestrandas do PPGPS buscou relação com os estudos já desenvolvidos pelas instituições do Serviço Social, como a ABEPSS, e contribuiu com o processo de investigação crítica sobre a formação profissional como essencial para todos/as os/as profissionais da área e para aqueles/as que ainda se encontram em formação.

O Ensino Remoto Emergencial foi bastante problematizado pela categoria profissional do Serviço social, enquanto modalidade de ensino e enquanto parte do acirramento das

desigualdades sociais. Por outro lado, a retomada presencial ainda é um processo a ser investigado em sua totalidade, já que este estudo apenas trouxe algumas contribuições sobre o momento de transição do ERE para o presencial. Portanto, a formação profissional no pós ERE ainda precisa ser estudada e aprofundada em seus desdobramentos por estudantes e pesquisadores/as dentro e fora do Serviço Social.

Esse estudo favoreceu ainda o debate sobre gênero, especialmente para as próprias mulheres que fazem parte da profissão e que buscam se especializar e valorar a sua prática profissional no cotidiano. Apesar dos diversos percalços da falta de tempo e das condições desiguais socialmente colocadas para as mulheres, sabe-se da grande quantidade de mestrandas que possuem embates diários no ambiente universitário, elas colaboram incansavelmente com a produção acadêmica e com a viabilização do projeto ético político do Serviço Social.

Os dados da pesquisa expressam a vivência das estudantes de mestrado do PPGPS da UnB a partir do recorte 2020-2021, algumas das suas dificuldades e adversidades que são comuns e que remontam a especificidades do período do Ensino Remoto Emergencial, em diálogo com impasses históricos na educação do capitalismo dependente. A própria relação entre o isolamento social, a conciliação de atividades e o adoecimento mental foram manifestadas na pesquisa como algo recorrente e preocupante, mas que também mostram a capacidade das mulheres de seguirem nas suas lutas diárias, individuais e coletivas, diante da continuidade dos seus estudos pós-graduados.

Além disso, em cada parte da dissertação nota-se os enfrentamentos colocados para as mulheres para a conquista de espaços, bem como as especificidades da política de educação brasileira, em especial no Ensino Remoto Emergencial. Essa combinação se apresenta como um cenário de desigualdades estruturais advindas do capitalismo dependente e do seu desenvolvimento junto ao patriarcado, a estrutura de classes, tendo esse estudo o propósito de deixar essa realidade expressa como possibilidade de reflexão e mudança dessa condição societária.

Ressalta-se ainda que esta pesquisa não buscou esgotar as análises sobre a realidade pesquisada e seu objeto de estudo, mas se aproximar da tipicidade contida nesse período da pesquisa, além dos impactos para a formação dessa e de outras estudantes da área, reconhecendo os limites deste estudo e a particularidade da condição de gênero das estudantes e de todo o contexto de desigualdades sociais trazidas por essa condição.

Por fim, o objeto estudado mostrou um contexto adverso de muitas mudanças significativas no campo profissional, acadêmico e no cenário político. A pesquisa perpassou por um momento de transição, no qual evidencia efeitos devastadores inicialmente analisados, e também se constitui como início para novas reflexões sobre as adaptações/desdobramentos para a retomada do presencial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, 2021.

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Monitoramento Graduação e Pós-graduação. A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, 2022.

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Relatório da Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social. GESTÃO 2017-2018** “Quem é de luta, Resiste!”. ABEPSS, 2020a.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Trabalho e ensino remoto emergencial**. Brasília (DF), 2020b. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/1NotaForumNacional2020.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2022

ABREU, Marina Maciel. SIMIONATTO, Ivete. A situação da pesquisa em Serviço Social no Brasil 1990-1996. In: **Temporalis**. Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. Caderno Abess, n.7, p.113-140, Cortez: São Paulo 1997.

ACESSE o resultado da pesquisa sobre o trabalho e a vida das mulheres brasileiras na pandemia. **Sítio eletrônico SOF, Sempre Viva Organização Feminista**. São Paulo, 30 de julho de 2020. Acesso em 19 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://www.sof.org.br/acesse-pesquisa-trabalho-e-vida-mulheres-brasileiras-pandemia/#:~:text=Estudo%20foi%20realizado%20por%20G%C3%AAnero,forma%20mais%20intensa%20na%20pandemia.>>>

AGUIAR, Ewerton Marinho de et al. O papel da mulher numa sociedade capitalista À luz da reestruturação produtiva. In: **Anais do XIII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades**, jun 2018.

ALMEIDA, Daniella Regina Fonseca de. **Gênero e Interseccionalidade nas Políticas Públicas**. O Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural. São Paulo, 2016.

- ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Nota pública - Governo faz nova retirada de recursos das universidades federais. **Sítio eletrônico ANDIFES**, novembro de 2022. Disponível em <<https://www.andifes.org.br/?p=95039>>
- ANDRADE, Marcelo Oliveira. OS GÊNEROS E A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: estudo de caso da Faculdade Governador Ozanam Coelho. In: **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar** - Volume I - 2016
- ARRUZZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Outubro Revista**, n.23, p. 35-58, jan. 2015. Disponível em: [http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015\\_1\\_04\\_Cinzia-Arruza.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf). Acesso em 03 de novembro de 2022
- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008
- BARROSO, Hayeska Costa et al. SER EM TEMPOS DE COVID-19: um relato de experiência de pesquisa e extensão no Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. In: **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, Vol. 3, n. 2, p.90-99 mai-ago, 2020
- BARROSO, Hayeska Costa. GAMA, Mariah Sá Barreto. A crise tem rosto de mulher: como as desigualdades de gênero particularizam os efeitos da pandemia do COVID-19 para as mulheres no Brasil. In: **Revista do Ceam**, Brasília, v. 6, n. 1, p.84-94, jan./jul. 2020
- BEHRING, Elaine. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, Elaine. **Brasil em Contrarreforma**. Desestruturação do Estado e Perda de Direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BEHRING, Elaine. **Fundo Público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021. Cap 9. Emancipação, revolução permanente e política social. P.249-270
- BEHRING, Elaine. Política Social no contexto da crise capitalista. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. São Paulo: CFESS/ABEPSS, 2009.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. “A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XXI”. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BOSCHETTI, Ivanete. Tensões e possibilidades da política de assistência social em contexto de crise do capital. In: **Argumentum**, vol. 8, núm. 2, maio-agosto, 2016, p. 16-29 Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil

BRANDT, Daniele Batista. CISLAGHI, Juliana Fiuza. A Universidade na pandemia: defesa da vida ou recrudescimento da austeridade? In: **Universidade e Sociedade**, ano XXXII, nº 70, p.6-19, jul, 2022. In: **Universidade e Sociedade**, ano XXXII, nº 70, p.20-33, jul, 2022.

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

BRASIL, **Decreto n. 7234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)> Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL, **Lei Complementar nº 94**, de 19 de fevereiro de 1998. Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp94.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp94.htm)> Acesso em: 24 de janeiro de 2023

BRASIL, **Lei nº 13.536**, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113536.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113536.htm)> Acesso em: 07 de dezembro de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)> Acesso em: 30 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em: 30 de março de 2022.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: Formação, Condições de Trabalho e Exercício Profissional**. Brasília, 2022.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, Mirla. **SERVIÇO SOCIAL: UMA PROFISSÃO DE MULHERES PARA MULHERES?** uma análise crítica da categoria gênero na histórica “feminização” da profissão. Trabalho de Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

COLEMARX. COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO. **Universidades Públicas e aulas remotas: nenhum estudante pode ser excluído**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato. MACHADO, Jéssica Gomes do Vale Cabrerisso. A predominância do sexo feminino na profissão do Serviço Social: uma discussão em torno desta questão. **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, ago 2011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. / Angela Davis ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. **Educação Superior e Trabalho Docente no Serviço Social: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020a.

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

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o projeto ético-político profissional: fundamentos, construção e desafios. **Revista EM PAUTA**, Rio de Janeiro - 1º Semestre de 2017 - n. 39, v. 15, p. 176 - 200

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Pós-graduação e Trabalho Docente do Assistente social: Desafios nas Universidades Federais. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 35, p.119-136, jan./jun. 2018.

EM vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **PORTAL G1**, Brasília, 03 de janeiro de 2019. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>>. Acesso em: 30 de mar. de 2022

E SILVA, Maria Ozanira da Silva; DE CARVALHO, Denise Bomtempo Birche. A pós-graduação e a produção de conhecimento no Serviço Social brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, p. 192-216, dezembro de 2007.

EURICO, Márcia Campos et al. Formação em Serviço Social: Relações patriarcais de gênero, feminismos, raça/etnia e sexualidades. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 293-309, jul./dez. 2021.

FALEIROS, Vicente. **A política social do Estado capitalista**. 12aed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

FARAGE, Eblin. DUARTE, Emerson. Desafios do retorno presencial e do financiamento do ensino superior público: lutar e resistir para não ‘passar a boiada’ In: **Universidade e Sociedade**, ano XXXII, nº 70, p.6-19, jul, 2022.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021a

FARAGE, Eblin. Educação superior pública, ultraneoliberalismo e extrema direita no Brasil: traços do retrocesso em curso. In: **Revista Tópicos Educacionais**, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 70-97, 2022

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Rio de Janeiro: Editora Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 2a. Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. In: **Circuito Fechado – quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo: Globo, 2010, p. 147-238 (cap.4)

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

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966

- FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos.** São Paulo: Xamã, 1995.
- FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** 5ª edição revista, São Paulo: Global, 2008
- FERNANDES, Florestan. **Tensões na Educação.** São Paulo: Sarah, 1990.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975b.
- FERNANDES, Laryssa Danielly Silva. GOIN, Marileia. ROCHA, Islânia Lima da. Capital Pandêmico e Ensino Remoto: O Posicionamento Político do Serviço Social. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 87-101, jan./jun. 2021.
- GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. FERNANDEZ, Cristiana Bonfim. Graduação e pós-graduação em serviço social no Brasil. In: **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 17, n. 2, p. 262 - 275, ago./dez. 2018
- Gênero e número. SOF. Sempre Viva Organização Feminista. **Pesquisa sem parar - o trabalho e a vida das mulheres na pandemia.** Brasil, 2020
- GUERRA, Yolanda. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. In: **Temporalis**, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, n.22, p. 125-158, 2011.
- GUERRA, Yolanda; ORTIZ, Fátima Grave. Os Caminhos e os Frutos da “Virada”: apontamentos sobre o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. In: **Revista Praia Vermelha**, vol. 19, nº 02. Rio de Janeiro: PPGESS/ Escola de Serviço Social/UFRJ, 2009
- GUIMARÃES, Sandra Suely Moreira Lurine. DAOU, Saada Zouhair. Divisão sexual do trabalho, trabalho reprodutivo e as assimetrias de gênero na pandemia da COVID-19. In: **Revista Direito e Sexualidade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 110-133, jan./jun. 2021
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007
- IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. In: **Temporalis**, ano. 2, n.3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001, 88p.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** Ed. Cortez, São Paulo, 2012.

- IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 24ª edição. São Paulo, Cortez, 2013
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2ª edição. IBGE, 2021.
- IRINEU, Bianca Stéfani Alexandre. **Assistência estudantil e permanência na Universidade Federal de Goiás em tempos de calamidade sanitária de COVID-19**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós- Graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade de Brasília (Unb). Brasília, 2022
- IRINEU, Bruna Andrade. SILVA, Laurinete. TEIXEIRA, Rodrigo. BRETTAS, Tatiana. CLOSS, Thaísa. Crise do Capital e Pandemia: Impactos na Formação e no Exercício Profissional em Serviço Social. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 7-18, jan./jun. 2021.
- LEHER, Roberto. Educação e Ciência após 2018: neoliberalismo extremo e guerra cultural. In: **Trabalho Encomendado - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)**, 2021, Belem PA. Anais 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021). Rio de Janeiro: ANPED, 2021a. v. 1. p. 1-27.
- LEHER, R.; RODRIGUES, R.L.. As atuais condições da Educação Superior no Brasil. **Revista Libertas**, v. 21, p. 727-735, 2021b
- LIMA, Cristiana Costa. Desafios da Formação Profissional em Serviço Social em Tempos de Conservadorismo Reacionário. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 22, n. 44, p. 237-252, jul./dez. 2022
- LIMA, Kátia. A educação superior brasileira nos anos de contra revolução neoliberal: neocolonialismo educacional e heteronomia cultural. In: **Contrarreforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 125-187
- LIMA. Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: **Universidade e Sociedade**, ano XXIX, Edição Especial América Latina, p. 8-39, out, 2019.
- LIMA, Kátia; SOARES, Marcela. Capitalismo Dependente, Contrarrevolução prolongada e Fascismo à brasileira. In: LIMA, Kátia (org). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 41-59.
- LOPES, Marta Júlia Marques. LEAL, Sandra Maria Cezar. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu**. Campinas, 2005, n.24

- MACÊDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. In: **Rev. Nufen: Phenom. Interd.** | Belém, 12(2), 187-204, mai.– ago., 2020.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Mato, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas)
- MARA, Eduardo. BEZERRA, Lucas. A busca como medida: A questão social na formação social brasileira. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 110-125, jul./dez. 2021.
- MARQUES, Rita de Cássia. SILVEIRA, Anny Jackeline Torres. PIMENTA, Denise Nacif. A Pandemia de COVID-19: Interseções e Desafios para a História da Saúde e do Tempo Presente. In: REIS, Tiago Siqueira et al (org). **Coleção história do tempo presente: volume 3.** – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020
- MATA, Júnia Aparecida Laia da; SAMIMI, Sayed Abdul Basir. Mães acadêmicas durante e após a pandemia de COVID-19. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 2022, nº 47, vol.1. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbso/a/ct8SHhKzb4Vkd3LzXkSJz5C/?format=pdf&lang=pt>>
- MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Lívia de Cássia Godoi Moraes. **Ensino remoto: porque dizemos não**. Texto para o debate. Vitória/ES: UFES, 2020.
- MELO, Hildete Pereira de. MORANDI, Lucilene. A divisão sexual do trabalho no contexto da pandemia. **Revista Trabalho Necessário**, vol. 19, n.38, p. 105-125, 2021.
- MENDES, Gigliola; SILVA, Lucrecia; SOUZA, Marcos Francisco de. “Gênero e Violência contra a Mulher”. In: **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDFT, 2017, p.97-124.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. Editorial, 2008
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- MONTICELLI, Thays. Divisão sexual do trabalho, classe e pandemia: novas percepções? In: **Revista Sociedade e Estado**. vol.36, n.1, jan/abr 2021.
- MORAES, Rodrigo Fracalossi de. Prevenindo Conflitos Sociais Violentos em Tempos de Pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 22, p.37-50, abr. 2020
- MORITZ, Gilberto de Oliveira. MORITZ, Mariana Oliveira. MELO, Pedro Antonio de. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários**

**prospectivos.** In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011.

MOSCHKOVICH, Marília. ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. In: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 58, nº 3, 2015, p. 749 a 789.

NEGREIROS, Taíse Cristina Gomes Clementino de. **Tempo de aprendizagem flexível:** as novas tendências de aprendizagem mediadas pelo uso das tecnologias da informação e comunicação para a classe trabalhadora. Trabalho de Tese de Doutorado em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**, 2008, p.1-22.

NIELS, Karla Menezes Lopes et al. Ensino remoto emergencial: as dificuldades na perspectiva de mães e mães-professoras. In: **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 32, n.65/2022

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital.** RBPAAE - v. 35, n. 2, p. 427 - 446, mai./ago. 2019

PENHA, Maria Luísa Gomes. **A escola e a reprodução dos papéis de gênero: possibilidades para superar desigualdades.** Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2019.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção Social no Capitalismo:** crítica a teorias e ideologias conflitantes. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social:** temas & questões. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes. NUNES, Juraildes Barreira. **A presença das mulheres no ensino superior e o papel das políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2018, p.1-15.

PINTO, Giselle. **Gênero, raça e pós-graduação:** Um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007

**Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE).** Brasília: Ministério da Administração e da Reforma do Estado, 1995.

PRESTES, Livia. A crise na universidade pública como elemento estruturante da educação superior no Brasil. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org). **Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 95-110

PROPOSTA de Emenda à Constituição - PEC 32/2020. Sítio eletrônico da Câmara dos Deputados. Brasília, dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>>. Acesso em: 11 de abr. de 2022

SAALFELD, Thaís. **Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande - FURG**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classe: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência** - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. - (Coleção Brasil Urgente)

SANTOS, Dayse Amâncio dos. SILVA, Laurileide Barbosa da. Relações entre trabalho e gênero na pandemia do COVID-19: O invisível salta aos olhos. In: **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, Viçosa, v. 31, n.1, p.10-34, 2021

SANTOS, Rafael Gonçalves dos. MORAIS, Dayane Aparecida Borges Caravieri. PIANA, Maria Cristina. Covid-19 e Pós-graduação: Desafios contemporâneos para a construção do conhecimento. In: **Temporalis**, Brasília (DF), ano 22, n. 44, p. 223-236, jul/dez. 2022

SILVA, Juliana Marcia Santos et al. A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. In: **Revista Feminismos**, vol.8, n.3, set/dez. 2020

SOUZA, Arivaldo Santos de. **Ações Afirmativas: Origens, Conceito, Objetivos e Modalidades**. Universidade Católica de Salvador. VIII Semana de Mobilização Científica, 2005.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Assistência estudantil**. Brasília, 2021a. Disponível em: <<https://www.unb.br/servicos/assistencia-estudantil>>. Acesso em: 30 de mar. de 2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Boletim SER - Em tempos de COVID-19**, n.07. Departamento de Serviço Social, 2020a. Disponível em:

<[http://ich.unb.br/images/Documentos/Boletim\\_SER\\_N07.pdf](http://ich.unb.br/images/Documentos/Boletim_SER_N07.pdf)> Acesso em: 20 de abril de 2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Calendário Acadêmico de atividades da pós-graduação.** Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.saa.unb.br/calendario-academico#calendario-por-atividades>> Acesso em: 21 de junho de 2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Mapeamento da situação de vida e condição para estudo das/os discentes na pandemia - PPGPS/UnB.** Programa de Pós-graduação em Política Social (UnB). Brasília, DF: UnB, 2020b

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Mapeamento da situação de vida e condição para estudo das/os discentes na pandemia - PPGPS/UnB.** Programa de Pós-graduação em Política Social (UnB). Brasília, DF: UnB, 2021b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Sítio eletrônico do Programa de Pós Graduação em Política Social.** Brasília, 2023. Disponível em: <<http://www.politicasocial.unb.br/>>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0117/2020.** Brasília, 2020c. Disponível em: <<http://dds.dac.unb.br/images/>>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 128/2021.** Brasília, 2021c. Disponível em: <[https://saa.unb.br/images/documentos/SEI\\_UnB\\_-\\_7501151\\_-\\_Resoluo.pdf](https://saa.unb.br/images/documentos/SEI_UnB_-_7501151_-_Resoluo.pdf)>

VALE, Andréa Araujo do. KATO, Fabíola Bouth Grello. PEREIRA, Larissa Dahmer. Capitalismo Dependente, Formação Social Brasileira e Padrão Educacional Rebaixado: Subsídios para uma Reflexão sobre a Formação dos Assistentes Sociais Brasileiros. In: RAMOS, Adriana et al. (Orgs.) **Desenvolvimento, formação social, brasileira e políticas públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p.101-117.

VELOSO, Renato. No Caminho de uma reflexão sobre Serviço Social e Gênero. In: **Revista Praia Vermelha.** Estudo de Política e Teoria Social. V. 2, nº 4. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

YANNOULAS, Sílvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. In: **Temporalis,** Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

## APÊNDICES

### MODELO DE FORMULÁRIO DA PESQUISA COM AS DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL DA UNB

Esse formulário compõe a pesquisa “*Estudantes de Pós-graduação e a Universidade Brasileira: Desafios no contexto de Ensino Remoto Emergencial na Universidade de Brasília (UnB)*”, da mestrandia Maria Luísa Gomes e tem o objetivo de analisar os principais desafios das estudantes de mestrado do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB, turmas 2020 e 2021.

**Email:** \_\_\_\_\_

#### I- DADOS PESSOAIS

1- Qual a sua faixa etária?

( ) De 20 a 25 anos

( ) De 25 a 30 anos

( ) De 30 a 40 anos

( ) De 40 a 50 anos

( ) Acima de 50 anos

2- Onde você reside atualmente?

Cidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_

3- Qual a sua formação profissional?

( ) Serviço Social

( ) Outros (especifique): \_\_\_\_\_

4- Há quanto tempo você concluiu a graduação?

- Menos de 1 ano antes de ingressar no mestrado
- Entre 2 e 3 anos antes de ingressar no mestrado
- Entre 4 a 10 anos antes de ingressar no mestrado
- Mais de 10 anos antes de ingressar no mestrado

5- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) você cursou sua graduação?

- IES Privada
- IES Pública

5.1. - Qual o nome da Instituição de Ensino Superior (IES)? \_\_\_\_\_

6- No início do curso do mestrado durante o Ensino Remoto Emergencial, você estava trabalhando?

- Sim
- Não

6.1. Se sim, informe o local/instituição em que você trabalhava: \_\_\_\_\_

6.2. Se sim, de modo remoto ou presencial?

- Remoto
- Presencial

6.3. Se sim, qual era a sua carga horária de trabalho semanal?

- Menos de 20 horas
- Entre 20 e 25 horas
- Entre 30 e 35 horas
- 40 horas
- Mais de 40 horas

7- Nesse momento, ainda em curso do mestrado no Ensino Remoto Emergencial, você está trabalhando?

Sim

Não

7.1. Se sim, informe o local/instituição em que você trabalha: \_\_\_\_\_

7.2. Se sim, de modo remoto ou presencial?

Remoto

Presencial

7.3. Se sim, qual a carga horária de trabalho semanal atual?

Menos de 20 horas

Entre 20 e 25 horas

Entre 30 e 35 horas

40 horas

Mais de 40 horas

8- Houve situação de desemprego no seu núcleo familiar durante a pandemia?

Sim

Não

8.1. Se sim, de quem? \_\_\_\_\_

9- Você possui alguém sob seus cuidados (dependentes)?

Sim

Não

9.1. Se sim, quem?

Filho(a)

Neto (a)

Irmã ou Irmão

- Mãe ou Pai
- Outros: \_\_\_\_\_

9.2. Dessas pessoas sob o seu cuidado, alguma delas é idoso(a) ou pessoa com deficiência ou criança?

- Sim, idoso(a).
- Sim, pessoa com deficiência.
- Sim, criança.
- Não, nenhuma das opções.

## **II - DADOS SOBRE A VIDA ACADÊMICA NO PERÍODO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

10- Em qual turma você ingressou no mestrado?

- 2021
- 2022

10.1. Você ingressou pelo sistema de cotas (vagas específicas)?

- Sim
- Não

10.2. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

- Autodeclarado negra
- Indígena
- Pessoa com deficiência
- Quilombola
- Estrangeira

11- Você é bolsista do programa?

- Sim
- Não

11.1. Se sim, qual é o órgão financiador?

CAPES

CNPq

12- Você recebe algum benefício do programa de assistência estudantil da UnB?

Sim

Não

12.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

12.2. Desde quando? \_\_\_\_\_

13- Você teve algum adoecimento durante o Ensino Remoto Emergencial?

Sim

Não

13.1. Se sim, qual?

Covid-19

Adoecimento mental.

Adoecimento físico.

Outros

14- Você teve alguma outra adversidade/dificuldade para cursar as disciplinas do curso no período do Ensino Remoto Emergencial?

Sim

Não

14.1. Se sim, qual? (Pode marcar mais de uma opção)

Falta de equipamento (como computador, tablet, celular) para acompanhar as aulas.

Falta de internet ou internet de baixa qualidade.

Falta de auxílio financeiro (bolsa acadêmica).

Falta de benefício da assistência estudantil.

- Falta de espaço apropriado em casa para assistir às aulas e estudar os conteúdos.
- Conciliar o acompanhamento das disciplinas com atividades domésticas.
- Conciliar o acompanhamento das disciplinas com cuidado dos(as) filhos(as).
- Conciliar o acompanhamento das disciplinas com trabalho formal ou informal.
- Dificuldade de compreensão dos conteúdos por falta de debates coletivos.
- Dificuldade de concentração nas aulas.
- Dificuldade para realizar as leituras e os estudos necessários
- Cuidados com alguém da família doente com covid-19 ou outra doença.
- Outros. Especifique \_\_\_\_\_

15- Você conseguiu produzir algum trabalho científico (artigo, resumo, etc) no período do Ensino Remoto Emergencial?

- Sim
- Não

15.1. Se sim, esse trabalho científico foi escrito:

- Sozinha
- Junto com outra(s) discente(s)
- Junto com o orientador(a)

15.2. O trabalho científico foi aprovado para publicação?

- Sim
- Não

15.3. Se sim, onde?

- Periódico
- Capítulo de livro
- Evento científico nacional
- Evento científico internacional
- Outros: \_\_\_\_\_

16- Você teve alguma adversidade/dificuldade no andamento de sua pesquisa de dissertação no período do Ensino Remoto Emergencial?

Sim

Não

16.1. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

17- Como você considera o suporte e as orientações sobre o Ensino Remoto Emergencial prestado pelo Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília para as discentes nesse período de adaptação a essa nova modalidade de ensino?

Excelente

Muito bom

Bom

Razoável

Ruim

17.1. Justifique sua resposta acima (opcional) \_\_\_\_\_

18- Alguma outra consideração sobre como foi o período do Ensino Remoto Emergencial para você enquanto estudante de mestrado? (Opcional)

\_\_\_\_\_

19- Você tem interesse em participar de uma entrevista posteriormente para abordagem de mais informações sobre o tema?

Sim

Não

**ANEXOS****RESOLUÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL  
DO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL Nº11/2019<sup>1</sup>****ESTABELECE CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO E RENOVAÇÃO  
DE BOLSAS DE MESTRADO E DOUTORADO.**

O Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Política Social, no uso de suas atribuições regimentais e conforme deliberação do Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Política Social do Departamento de Serviço Social,

**Estabelece:****Da concessão de bolsas**

**Art.1.** Para concorrer às bolsas de mestrado e doutorado serão considerados os seguintes critérios de elegibilidade:

- I. Não ter vínculo empregatício e rendimento e ter dedicação integral às atividades do programa;
- II. Não se encontrar aposentado (a) ou em situação equiparada;
- III. Não acumular a bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa de outras agências de fomento nacional e internacional;
- IV. Atender os critérios específicos determinados pelas agências de fomento da respectiva bolsa (Capes, CNPq, FAP e outras);
- V. Ainda não ter concluído o segundo semestre do curso para bolsas de mestrado e o quarto semestre para bolsas de doutorado.

**Dos critérios de seleção de bolsistas**

**Art.2.** Para concessão de bolsas de mestrado e doutorado serão considerados os seguintes critérios de seleção:

- I. Classificação no processo seletivo (peso 6);
- II. Condição socioeconômica (peso 4);

<sup>1</sup> Revoga a Resolução 19/2003.

**Parágrafo Único:** Os critérios para avaliação socioeconômica serão determinados em Edital anual de inscrições para concessão de Bolsas do PPGPS, em nível de Mestrado e Doutorado, a ser elaborado pela Comissão de Bolsas.

### **Da Comissão de Bolsas**

**Art 3.** O processo de concessão das bolsas do PPGPS, recebidas das agências de fomento, será conduzido por uma comissão, denominada Comissão de Bolsas, formada pelo (a) coordenador (a) do PPGPS, dois docentes e dois representantes discentes – um do Doutorado e outro do Mestrado.

**Art 4.** A Comissão de Bolsas terá por competência:

§ 1º-Elaborar o Edital Anual de inscrições para concessão de Bolsas do PPGPS, contendo requisitos para seleção, cronograma e documentos a serem apresentados no ato da inscrição, dentre outros itens que a Comissão julgar necessários;

§ 2º-Definir os critérios para realizar a avaliação da condição econômica dos/as inscritos;

§3º-Realizar a análise das inscrições e seleção para bolsas a partir dos critérios de classificação estabelecidos no Artigo 2 desta Resolução.

### **Da inscrição dos (as) pós-graduandos (as)**

**Art 5.** A inscrição se dará em duas modalidades: Universal e Cota.

**Parágrafo Único:** Os (as) candidatos (as) pretos (as), pardos (as), indígenas, pessoas com deficiência e estrangeiros/as que tenham se declarado cotista no ato da inscrição, no processo seletivo para vagas do PPGPS, poderão, na inscrição para a concessão de bolsa, fazer a opção por concorrer às vagas de Cota.

### **Das Vagas**

**Art 6.** Do número total de vagas oferecidas em cada processo seletivo, no mínimo, trinta por cento (30%) serão destinadas a pretos(as), pardos(as) e indígenas, dez por cento (10%) a pessoas com deficiência e dez por cento (10%) a estrangeiros/as.

**Art 7.** Caso a aplicação do percentual de que trata o Artigo 4 desta Resolução resulte em número fracionário, o quantitativo das vagas reservadas será elevado até o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para o número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos), desde que obedecido os percentuais mínimos dispostos nos referidos artigos.

**Art 8.** Deve ser garantido, no mínimo, uma (1) vaga para cada modalidade de cota, nos casos em que houver candidatos/as inscritos/as.

**Art 9.** Em caso de desistência de candidato(a) preto(a), pardo(a), indígena, pessoa com deficiência e estrangeiro(a) aprovado em vaga de Cota, a mesma será preenchida pelo candidato preto/a, pardo/a, indígena, pessoa com deficiência e estrangeiro/a posteriormente classificado e aprovado, dentre os que concorreram pelo sistema de cotas.

**Art 10.** Na hipótese de não haver candidatos(as) preto(as), pardos(as), indígenas, pessoas com deficiência e estrangeiros(as) aprovados e em número suficiente para ocupar as vagas da Cota, considerando inclusive lista de espera, as vagas remanescentes serão revertidas para a modalidade universal.

**Art 11.** As bolsas que, porventura, ficarem disponíveis na vigência do respectivo Edital, serão alocadas para a turma na qual o (a) pós-graduando(a) desistente faz parte, seguindo a classificação daquele Edital. Caso não haja pós-graduandos(as) classificados(as), a bolsa poderá ser alocada para estudante do Edital seguinte.

### **Das Obrigações do(a) bolsista**

**Art 12.** O (a) pós-graduando(a) do PPGPS que receber bolsa, deverá:

- I. Dedicar-se integralmente às atividades do programa;
- II. Realizar Estágio de docência, de acordo com exigências das agências de fomento;
- III. Manter o currículo Lattes atualizado semestralmente;
- IV. Apresentar relatório semestral das atividades desenvolvidas, no início do semestre subsequente ao realizado;
- V. Participar ativamente das atividades convocadas pelo do programa;
- VI. Os(as) pós-graduandos(as) do Doutorado deverão elaborar e submeter, durante o desenvolvimento do Curso, pelo menos dois artigos para publicação em Revistas Científicas classificadas no Qualis Periódicos da CAPES, estratos A, B ou C, ou capítulos de livros comparáveis, conforme Regimento Interno do PPGPS.
- VII. Os (as) pós-graduandos (as) de Doutorado devem ser aprovados em Exame de Qualificação que deverá ocorrer até o final do quinto período letivo, conforme Regimento Interno do PPGPS; e os (as) pós-graduandos de mestrado devem ser aprovados em Exame de Qualificação até o final do segundo período letivo.
- VIII. Concluir o curso no prazo máximo de 02 anos para o Mestrado e de 04 anos para o Doutorado.

### **Da renovação da bolsa**

**Art 13.** Para a renovação de bolsas de mestrado e doutorado serão considerados os seguintes

critérios, além dos requisitos para renovação estabelecidos pelas respectivas agências de fomento:

- I. Não ter trancamento geral e em disciplinas obrigatórias;
- II. Apresentar rendimentos acadêmicos com menções iguais ou superiores a MS;
- III. Apresentar relatório semestral à Coordenação, acompanhado de parecer do(a) orientador(a), que conste avaliação sobre desempenho, explicitando que a conclusão do mestrado e ou do doutorado se dará no tempo previsto (24 e 48 meses respectivamente);
- IV. Qualificar o projeto no final do segundo semestre para bolsistas do mestrado e no final do quinto semestre para bolsistas do doutorado.

**Parágrafo Único:** Nos casos em que o bolsista não cumprir os critérios para a renovação, a bolsa será cancelada, devendo a bolsa ser alocada para pós-graduando (a) classificado no respectivo Edital.

### **Dos critérios para Substituição de bolsista**

**Art 14.** No processo de substituição, a Comissão de Bolsas observará os mesmos requisitos previstos nesta Resolução e no Edital vigente.

**Parágrafo Único.** A substituição somente será permitida se faltar pelo menos seis meses para o encerramento do prazo do curso, no estrito limite máximo permitido regimentalmente para conclusão do Mestrado e do Doutorado e sem solicitação de prorrogação.

### **Da suspensão da bolsa**

**Art 15.** A suspensão da bolsa ocorrerá nos casos previstos pelas Agências de fomento.

### **Dos Casos Omissos**

**Art 16.** Os casos omissos serão decididos pela Comissão de Bolsas e referendados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Política Social.

**Art 17.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga a Resolução Nº 19/2003, que estabelece critérios para concessão renovação de bolsas de mestrado e doutorado.

Brasília-DF, 22 de maio de 2019.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Evilasio da Silva Salvador', is centered on the page.

**Prof. Dr. Evilasio da Silva Salvador**  
**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Política Social**  
**PPGPS/SER/UnB**