

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS CONJUNTURAIS E POTENCIALIDADES PARA ATUAÇÃO DOCENTE



Ana Luiza Cabral da Nobrega • Caroline Tertulino da Silva
Késia Thayza Alves Xavier • Maria Antônia Bezerra de Oliveira
• Vitória Alice Paulista de Melo
Organizadoras

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
DILEMAS CONJUNTURAIS E POTENCIALIDADES
PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Ana Luiza Cabral da Nobrega
Caroline Tertulino da Silva
Késia Thayza Alves Xavier
Maria Antônia Bezerra de Oliveira
Vitória Alice Paulista de Melo
Organizadoras

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
DILEMAS CONJUNTURAIS E POTENCIALIDADES
PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026



NAVEGANDO



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa:

Copyright © by autor, 2026.

Educação no ensino superior: dilemas conjunturais e potencialidades para atuação docente – NOBREGA, Ana Luiza Cabral da, SILVA, Caroline Tertulino da, XAVIER, Késia Thayza Alves, OLIVEIRA, Maria Antônia Bezerra de, MELO, Vitória Alice Paulista de. (Organizadoras.) Educação no ensino superior: dilemas conjunturais e potencialidades para atuação docente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-184-7

DOI -10.29388/978-65-6070-184-7-0

1. Ensino Superior 2. Educação 3. Trabalho docente. 4. Conjuntura I. Ana Luiza Cabral da Nobrega, Caroline Tertulino da Silva, Késia Thayza Alves Xavier, Maria Antônia Bezerra de Oliveira, Vitória Alice Paulista de Melo II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



NAVEGANDO

Navegando Publicações

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

EDITORES

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU – Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil

Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil

Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil

Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil

Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil

Inez Stampa - PUCRJ - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Car. de Guat. - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / Univ. de la Reunión - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Ecuador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Aut. de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de História de Cuba v Cuba - Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
--------------------	---

Carla Montefusco

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A EXTENSÃO.....	14
---	----

Ana Luiza Cabral da Nobrega - Caroline Tertulino da Silva

PRODUZIR CONHECIMENTO, REPRODUZIR A VIDA: ENTRA- VES E PERSPECTIVAS PARA AS MULHERES-MÃES NO ENSINO SUPERIOR.....	40
---	----

Marya Clara Damascena Melo

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DE ASSISTEN- TES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*	67
--	----

Anne Karoline Silva Felix - Jose Elias do Nascimento

Carla Montefusco

“O FIM DA RAZÃO CRÍTICA?”: O USO DE IA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL	88
--	----

Késia Thayza Alves Xavier

A FORMAÇÃO PARA ALÉM DA TROCA DE INFORMAÇÕES: DILEMAS DO ENSINO SUPERIOR FRENTE A EXPANSÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA).....	104
---	-----

Maria Antônia Bezerra de Oliveira - Vitória Alice Paulista de Melo

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE AS HERANÇAS HISTÓRICAS E OS DESAFIOS DA CONJUNTURA	140
---	-----

Amanda Alves da Silva - Rafaela Adeltrudes de Vasconcelos

A DOCÊNCIA ASSISTIDA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	160
--	-----

Ana Luiza Cabral da Nóbrega - Vitória Vivian Cardoso da Silva Aragão

Andreza Hellen da Costa Lopes Soares

O ENSINO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM NATAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, PRÁTICA DOCENTE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	181
---	-----

Brenda Rayana da Silva - Maria Monaliza Lima de Oliveira

O FENÔMENO DA FINANCEIRIZAÇÃO E OS IMPACTOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA.....	215
---	-----

Doniêgo Ferreira de Lima

APRESENTAÇÃO*

Os desafios postos ao ensino superior na contemporaneidade são expressão de uma conjuntura educacional mais ampla, forjada na lógica da mercantilização do ensino, precarização do trabalho docente e dificuldades de acesso e permanência da classe trabalhadora nos diversos níveis da educação formal. É nesse cenário que as diretrizes da formação profissional em Serviço Social, ancoradas no projeto ético-político da profissão, tensionam pela qualidade do ensino e pela defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Não obstante, o contexto atual de recrudescimento do conservadorismo neoliberal se espalha pelas universidades, tornando urgente o debate crítico sobre as tendências que se colocam sobre a gestão universitária, o trabalho docente e os projetos de formação profissional nas diversas áreas do saber.

Na contramão do aligeiramento pragmático da formação, o programa de docência assistida¹[1] da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN possibilita aos pós-graduandos a aproximação com a experiência docente no ensino superior por meio de dois momentos, quais sejam: o componente curricular de Docência no Ensino Superior, ministrado pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade, bem como a experiência de acompanhamento da prática docente no desenvolvimento de um dos componentes curriculares dos cursos de graduação.

Como docente do componente de Docência no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS/UFRN, no semestre

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.9-13

¹ Para mais informações ver Seção V – Da Docência Assistida, da Resolução N° 008/2022-CONSEPE, de 21 de junho de 2022 que dispõe sobre o regulamento geral dos Programas e Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Disponível em:

<https://www.ufrn.br/resources/documentos/regulamentos/regulamento-dos-cursos-de-posgraduacao-UFRN.pdf> Acesso em 04 de maio de 2026.

2025.2, desenvolvemos como uma das atividades a produção de artigos sobre os diversos aspectos que constituem o ensino superior, particularmente o público, na realidade brasileira. Para além do caráter avaliativo da atividade, a proposta se direcionou para propiciar reflexões teóricas que permitissem aos/as discentes tratar da complexidade da prática docente, incluindo as dimensões mais específicas da formação profissional em Serviço Social.

São oriundas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social boa parte da produção do conhecimento da área. Além disso, grande parte dos discentes pós-graduandos/as vislumbra a docência no ensino superior como uma possibilidade de atuação. Desse modo, ampliar os espaços de discussão sobre a docência em Serviço Social é fundamental. É nessa direção que esta obra, resultante de um trabalho coletivo, protagonizado por discentes do PPGSS/UFRN, apresenta um conjunto de produções científicas que intenciam contribuir com o debate crítico em torno da realidade do ensino superior, da docência e da formação em Serviço Social no Brasil.

Pensando nesse cenário estrutural do ensino superior, Ana Luiza Cabral e Caroline Tertulino discutem no capítulo 1, intitulado *Desafios da Atuação Docente no Ensino Superior: entre a pesquisa, o ensino e a extensão*, as dificuldades docentes em conciliar toda a gama de atividades que se desdobram entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Além de apresentarem um panorama da constituição da universidade brasileira, analisam o império do produtivismo acadêmico, que tem se colocado como um primado da universidade contemporânea.

No capítulo 2, *Produzir Conhecimento, Reproduzir a Vida: entraves e perspectivas para as mulheres mães no ensino superior*, Marya Clara Melo, nos apresenta uma discussão fundamental acerca da dimensão da permanência no ensino superior. Orientada pelo feminismo marxista, e particularizando a reflexão na realidade das universidades públicas, a autora tece considerações sobre os efeitos de entraves materiais, institucionais e simbólicos na trajetória acadêmica das mulheres mães.

Ainda no escopo da permanência no ensino superior, o capítulo 3, *Assistência Estudantil e Reprodução da Força de Trabalho: reflexões sobre a*

atuação de assistentes sociais na educação superior analisa atuação de assistentes sociais na política de assistência estudantil e sua vinculação à reprodução da força de trabalho. Os autores Anne Karoline Felix, Jose Elias do Nascimento e Carla Montefusco, apontam as contradições intrínsecas ao fazer profissional do Serviço Social no âmbito da assistência estudantil e defendem uma atuação que se expresse, para além da concessão de bolsas e auxílios, como uma práxis educativa.

Em “*O Fim da Razão Crítica*”: o uso de IA na formação profissional do Serviço Social, no capítulo 4, Késia Xavier tece considerações acerca da importância de uma formação profissional alinhada ao projeto ético-político da profissão, que se manifesta em contra hegemonia frente à dinâmica da sociabilidade capitalista. A autora, além de apresentar elementos históricos da trajetória da IA, problematiza as implicações do seu uso mais geral e da sua incorporação no ensino sem as devidas mediações críticas.

Seguindo na esteira das análises críticas e qualificadas acerca do uso da inteligência artificial, Maria Antônia Oliveira e Vitória Alice Melo, no capítulo 5, sob o título, *A Formação para além da Troca de Informações: dilemas do ensino superior frente à expansão da Inteligência Artificial (IA)*, proporcionam uma reflexão acerca da relação entre educação e formação para o trabalho, particularizando o cenário contemporâneo. O artigo desenvolve reflexões acerca da dinâmica de formação para resultados, que impacta diretamente na formação acadêmica densa, assim como acerca das repercussões da IA no ensino superior.

No capítulo 6, *O Acesso e a Permanência de Mulheres Negras no Ensino Superior Brasileiro: entre as heranças históricas e os desafios da conjuntura*, Amanda Silva e Rafaela Vasconcelos consideram o recorte temporal compreendido entre 2023 e 2026 para avaliar, no processo contraditório da realidade, os avanços e os obstáculos presentes nas políticas destinadas à inclusão e permanência de mulheres negras no ensino superior brasileiro. O capítulo analisa a divisão racial e sexual do trabalho na realidade histórica do Brasil, articulando a análise da desigualdade social estrutural aos limites que persistem na

democratização do acesso ao ensino superior, notadamente quando se trata da realidade de mulheres negras.

Durante o semestre 2025.2, Ana Luiza da Nóbrega, Vitória Aragão e Andreza Hellen Soares realizaram estágios de docência nos componentes curriculares Seguridade Social, Feminismo, Gênero e Patriarcado e Fundamentos Teóricos Metodológicos do Serviço Social III, ofertados pelo Departamento de Serviço Social da UFRN. Como parte do programa de docência assistida da Universidade, cada uma delas acompanhou ativamente as atividades desenvolvidas junto aos/as docentes responsáveis pelos citados componentes. Assim, no capítulo 7, intitulado *Docência Assistida na Pós-Graduação em Serviço Social*, as autoras discorrem sobre a vivência que consolida para cada uma delas a primeira experiência com a docência no ensino superior.

Brenda Rayana da Silva e Monaliza Oliveira, no Capítulo 8, intitulado *O Ensino e a Formação em Serviço Social em Natal: trajetória histórica, prática docente e desafios contemporâneos*, tecem considerações sobre a história do Serviço Social no município de Natal. Assinalam particularidades sócio-históricas da formação do Rio Grande do Norte que incidem na formação de assistentes sociais na capital potiguar e traçam um panorama analítico amplo que percorre a trajetória desde o surgimento da primeira escola de Serviço Social no município, em 1945, até os dias atuais.

Por fim, no capítulo 9, Doniêgo Lima apresenta o trabalho *O Fenômeno da Financeirização e Os Impactos no Ensino Superior Brasileiro: notas introdutórias para uma reflexão crítica*. Neste capítulo, o autor tece considerações sobre o processo de financeirização e particulariza a análise sobre a educação superior, especialmente a partir dos anos de 1990. Neste percurso, reflete sobre as contradições que perpassam a expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas.

Feita, portanto, a apresentação do processo gerador e do que esta coletânea oferece aos/as seus/suas leitores/as, gostaria de afirmar quão honrada e feliz me senti com o convite para prefaciar este livro. Em todo o percurso da disciplina de Docência no Ensino Superior, nos alicerçamos na ideia Freiriana de que *não há docência, sem discência*, e esta

obra é exatamente expressão desta premissa. Os trabalhos têm início no processo de vivência refletida que os espaços da docência assistida permitem, mas, agora, seguem muito além e se constituem como importantes análises contributivas para a produção do conhecimento acerca da universidade pública brasileira e do processo de formação e docência em Serviço Social.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 12)

Carla Montefusco
Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social da UFRN – PPGSS/UFRN

DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A EXTENSÃO*

Ana Luiza Cabral da Nobrega¹

Caroline Tertulino da Silva²

Introdução

O presente trabalho se dedica a analisar os desafios contemporâneos vivenciados por docentes no ensino superior, com ênfase na complexa conciliação das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Para melhor compreender a dinâmica das instituições atuais, o estudo inicia com um breve resgate histórico sobre a consolidação dessa tríade como pilar da universidade brasileira.

A *priori*, faz-se necessário abordar a conjuntura do ensino superior no Brasil por se tratar da realidade dos sujeitos-objeto deste trabalho. A esse respeito, consideramos, enquanto aspecto central para a compreensão deste cenário, a marcante presença do neoliberalismo no Estado brasileiro, que direciona a forma como as políticas sociais estão sendo pensadas, implementadas e executadas.

O neoliberalismo, em síntese, é uma ideologia baseada na defesa de um Estado que limita sua atuação no âmbito social, a partir de sua desresponsabilização com este setor; contudo, defende a necessidade de um Estado forte para setores econômicos (Behring, Boschetti, 2011). Harvey analisa que o neoliberalismo se trata de uma

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.14-39

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista da CAPES, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0643-5949>, E-mail: ana.nobrega.713@ufrn.edu.br.

² Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1248-0868>, E-mail: caroline.tertulino123@gmail.com

doutrina de práticas político-econômicas, na qual “o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio” (Harvey, 2008, p. 12).

Nesse sentido, o papel do Estado, portanto, seria oferecer as condições necessárias para assegurar o funcionamento de uma lógica de livre mercado e livre comércio, a partir da necessidade de “equilibrar” o orçamento público ao injetar seus recursos no capital financeiro em detrimento dos direitos da classe trabalhadora (Harvey, 2008; Lira, 2016).

A partir disso, a operacionalização dessa ideologia se dá por meio de ajustes fiscais ³ e contrarreformas, mecanismos que possibilitam a expropriação de direitos da classe trabalhadora mediante o sucateamento das políticas sociais, redução de custos sociais e apropriação do fundo público para custeio da dívida externa e investimento em setores privados, potencializando a acumulação de capital (Behring, Boschetti, 2011). Neste sentido, compreende-se que o neoliberalismo se vincula ao processo de reconcentração de capital, por meio da privatização do patrimônio público, e às demais estratégias citadas (Chesnais, 1996 apud Lira, 2016).

Nos campos do ensino, uma das formas em que esta lógica mercantil chega se dá por meio do sucateamento da política de educação em concomitância com o interesse do Estado em investir em pesquisas e ensino, uma vez que encontra nele terreno fértil para retorno relativamente rápido de lucratividade (Carvalho, Silva e Silva, 2005). Nesta perspectiva, no momento em que há a ausência de recursos públicos para o pleno funcionamento da tríade de ensino, pesquisa e extensão, abre-se para a iniciativa privada investir e obter patente e lucro (retorno) do que é produzido.

³ Chamamos de ajuste fiscal a indevida apropriação de parte do fundo público que seria destinada à seguridade social para o custeio dos juros e amortizações da dívida pública (Salvador, 2017).

Diante disso, as atividades de ensino, pesquisa e extensão sofrem com a imediatividade e a superficialidade das demandas do mercado de trabalho. Ocorre, simultaneamente, uma tendência à privatização das produções científicas que, embora realizadas majoritariamente no âmbito das universidades públicas, deixam de ter como horizonte o atendimento às necessidades sociais. Tais produções deveriam objetivar o retorno para a coletividade, consolidando-se como uma função social inerente a estas instituições. Contudo, sob a lógica mercantil, o propósito dessas atividades passa a ser submetido à racionalidade do capital e às formas de obtenção de lucro.

Em paralelo, vemos a ampliação da precarização do trabalho por via das contrarreformas trabalhistas, com base nesta mesma ideologia, trazendo consequências para o funcionamento das universidades públicas em diversas instâncias. No que tange ao trabalho dos docentes, estes observam os impactos desse contexto em seus vínculos de trabalho, sucateamento do campo de atuação, impactando nos recursos materiais e humanos e, portanto, no exercício profissional.

Dessa forma, a universidade é deteriorada em virtude das condições de trabalho - de todas as categorias que fazem a universidade funcionar -; da ausência ou insuficiência dos recursos materiais, da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; na gestão marcada pelo produtivismo e competitividade; e os demais fatores que complementam a efetividade dessas instituições.

Dentre os impactos que afetam diretamente a atuação docente nas instituições de ensino superior, daremos enfoque à sobrecarga derivada da tríade de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Analisamos que essas atividades se encontram atualmente marcadas pelo produtivismo acadêmico, em uma formação utilitarista, tecnicista e pragmática, que visa a resolução de problemáticas de forma superficial e imediata.

É importante considerar que os professores possuem relevância fundamental não somente no processo de ensino e aprendizagem e formação de novos profissionais, mas sobretudo em atividades basilares para a produção científica do nosso país, que

retornam para a população como um bem público e social. Todavia, em um contexto de atuação marcado pelas questões apresentadas neste estudo, questionamos como os docentes do ensino superior lidam com a exigência de cumprir simultaneamente as funções de ensino, pesquisa e extensão em um cenário marcado por alta cobrança de produtividade acadêmica e condições de trabalho cada vez mais precarizadas.

Em virtude disso, realizamos um estudo do tipo bibliográfico, cuja coleta de material se deu por meio de artigos, livros e teses publicadas de forma on-line, com natureza de dados qualitativos por viabilizar maior aprofundamento destes. Frisa-se, ainda, que o processo investigativo será por meio da matriz teórica materialista, pelo fato de considerar que o objeto é resultado de múltiplas determinações - ponto de encontro de diversos elementos históricos, políticos, econômicos e sociais. Além disso, o método foi escolhido por possibilitar a saída da superficialidade, ao considerar o aparente enquanto indicador da essência do objeto.

Para além desta introdução, o presente artigo organiza-se em duas seções fundamentais. A primeira dedica-se a analisar o percurso histórico e as barreiras para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, observando como essa relação se materializa na contemporaneidade. A segunda seção discute o papel dos docentes no ensino superior diante das pressões do produtivismo acadêmico. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam as reflexões acerca do debate exposto.

As barreiras históricas para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão nas Universidades brasileiras

A gênese das universidades brasileiras, remontando aos cursos avulsos de 1808 por iniciativa de D. João VI, Saviani (2010) aponta que a criação de instituições ditas livres ocorreu no período da Primeira República, no entanto eram geralmente de iniciativa particular. Apesar disso, mudanças, ainda que vagarosas, aconteceram a partir da

caracterização institucional por meio do Decreto de 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, como aponta Saviani (2010, p. 7), “[...] somente no primeiro quartel do século XX que aparecem algumas iniciativas, ainda isoladas e pouco exitosas de organização de universidades”, revelando um desenvolvimento tardio e, em grande parte, desarticulado da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Vale destacar a retomada do protagonismo do setor público, fortemente marcada nos períodos entre 1940, 1950 e início dos anos 60 pela federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais, até ser estabelecido o artigo que dispõe sobre as universidades e sua organização na Constituição de 1988 (Saviani, 2010). Mesmo com a tendência à privatização no Brasil, que possui fortes marcas desde o período imperial, seguiu-se o modelo universitário que prevalecia, o modelo napoleônico⁴, o qual foi reiterado sucessivamente, inclusive na reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

Ainda nessa trilha histórica, relembremos a Lei n. 5.540/68, que instituiu a reforma universitária a partir do aguçamento provocado no movimento estudantil durante o advento do golpe militar em 1964. Tal lei foi considerada um esforço para conciliar duas vertentes opostas: a demanda acadêmica de estudantes e professores por maior autonomia, mais recursos para pesquisa, abolição da cátedra e mais vagas; e a demanda do regime militar, que visava alinhar o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto de modernização do capitalismo internacional (Saviani, 2010).

Nesse contexto, Saviani (2010) aponta que foi proclamada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a cátedra foi substituída pelo departamento e consagrou a autonomia universitária; por outro lado, a reforma implementou o regime de créditos, a matrícula por disciplina, a criação de cursos de curta duração, a organização fundacional e a

⁴ Modelo caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades. A principal finalidade é a formação de quadros profissionais e técnicos necessários à nação e ao serviço público, num caráter utilitário e centralizado (Saviani, 2010).

racionalização administrativa. Como consequência desse movimento histórico, as universidades se deparam atualmente com desafios concretos que discutem a consolidação da tríade. A partir desse cenário, observa-se a forma como a expansão do ensino superior se deu, especialmente a partir da lógica neoliberal que tem ganhado força na contemporaneidade, criando distorções estruturais.

O princípio da indissociabilidade entre esses três elementos (ensino, pesquisa e extensão) está expressamente previsto na Constituição Federal de 1988. A Constituição determina que a universidade, para ser considerada como tal, deve integrar essas três atividades. No entanto, a forma como essa tríade se caracteriza ou se concretiza é definida por leis complementares e pelos próprios estatutos das instituições de ensino superior no Brasil. Essa incorporação na constituição não foi um acaso, mas sim o resultado de um amplo movimento de reivindicações do período, conforme detalha Saviani:

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (Saviani, 2010, p. 10).

A autonomia universitária, que também é garantida pelo mesmo artigo 207, no que se refere à aplicação dessa tríade, leva muitas universidades a não desenvolverem as atividades que a englobam. Consequentemente, isso direciona os alunos a uma formação tecnicista, focada somente no mercado de trabalho. Sendo este um reflexo direto da mercantilização do ensino superior, essa falsa autonomia é

manipulada pelo mercado, no qual a pressão por resultados e o produtivismo acadêmico impulsionam um "ensino acelerado" que visa somente otimizar o tempo de formação em função das demandas imediatas do capital econômico.

Apesar de o modelo universitário atual ter sido herdado das reformas implementadas pela ditadura militar, seu desenvolvimento na contemporaneidade foi moldado pela resistência e pela luta dos movimentos estudantis e de setores acadêmicos. É inegável que as universidades brasileiras desempenham um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento, sobre a universidade Chauí (2003) evidencia como instituição social, a qual é fundamental por expressar e determinar a estrutura e o funcionamento da sociedade. É nela que se manifesta a diversidade de opiniões e as contradições sociais, refletidas nos diferentes posicionamentos e atitudes presentes.

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (Chauí, 2003, p. 1).

Ao direcionar o foco para a análise na tríade, percebe-se que, considerando as dimensões que compõem cada particularidade, o ensino é o elemento central na produção e transmissão do conhecimento. A pesquisa, por sua vez, é a principal forma de alcançar novas descobertas e aplicar metodologias inovadoras para o aprendizado, enquanto a extensão articula essas duas dimensões,

materializando os conhecimentos e descobertas em diálogo direto com a sociedade. Sendo esta sua característica principal, a extensão possui um compromisso ético e político que busca contribuir diretamente para o desenvolvimento científico e social, conseguindo ultrapassar os muros das universidades (Martins Neto et al., 2024).

Embora a proposta de extensão universitária já estivesse presente desde o Estatuto da Universidade Brasileira de 1931 e a articulação entre as três atividades tenha sido discutida ativamente nas décadas de 1970 e 1980 (especialmente após a Reforma Universitária de 1968, que abriu espaço para a pesquisa), foi a Constituição de 1988 que a elevou ao status de princípio fundamental e imperativo para todas as universidades brasileiras. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) reafirmou esse princípio em seu Artigo 43 que estabelece as finalidades da educação superior no Brasil.

Com a consolidação da Extensão Universitária como um princípio indissociável das instituições de ensino superior (IES), o debate sobre a função social da universidade se intensificou, exigindo uma reavaliação de suas prioridades e de seu papel na sociedade. Essa determinação legal, somada ao crescente investimento em ciência e tecnologia, impulsionou as IES a buscarem maior relevância e integração com o contexto externo, preparando o cenário para as transformações estruturais para as décadas seguintes.

Nesse panorama, ao refletir sobre a massificação do ensino superior, observa-se que, na atual conjuntura de hegemonia neoliberal e reestruturação do Estado, nota-se uma mobilização de interesses cada vez mais fortes, nomeadamente no plano político e económico que reconfigura a função social da universidade. Insere-se aqui uma conjuntura marcada pela lógica de mercado, na qual o ensino superior assume relevância estratégica para a acumulação de capital (Nóvoa, 2019). Os efeitos das contradições inerentes a esse modelo de gestão gerencialista e produtivista são observados quando ocorre o que o autor aponta a seguir:

A empregabilidade empurra a universidade para o tempo curto da preparação profissional, da inserção na “vida activa”. A excelência impõe uma produção académica incessante, alimentando a vã glória daqueles que, num só ano, fabricam dezenas de papers. A empresarialização exige resultados imediatos, mensuráveis, palpáveis. O empreendedorismo joga-se num tempo agitado, instantâneo. Estas palavras/conceitos fecham a universidade num “pequeno presente”. A universidade sem tempo é uma universidade perdida, controlada pelas performances, pelas mesmas métricas das outras instituições. Em linha com a sociedade de consumo e, mais recentemente, com a velocidade da sociedade digital, a universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. A universidade apressada é insensata e irreflectida. À força de querer ser útil, torna-se inútil (Nóvoa, 2019, p. 57).

Nessa trilha, dialogamos com o processo histórico das grades curriculares, as quais são projetadas para encaminhar os alunos para a dimensão operativa - aqui compreendida como uma prática instrumental e imediata - somente no final da sua formação, geralmente por via do estágio supervisionado. O objetivo central é a rápida inserção no mercado de trabalho, seguindo a lógica de produção e exploração capitalista. Atualmente, os alunos têm seu primeiro contato com a realidade social fora das salas de aula somente quando são direcionados para o mercado. Essa organização pauta-se em uma dicotomia entre teoria e prática, na qual se supõe que o aluno deve absorver toda a teoria para, em um momento posterior, aplicá-la mecanicamente no exercício profissional.

A formação, quando reduzida à dimensão técnica e acelerada, impede o desenvolvimento da práxis (ação-reflexão-ação). Não há acompanhamento adequado durante este processo para a análise crítica e o questionamento sobre a realidade, impedindo um retorno da prática para o exame dos estudos teóricos. Essa estrutura curricular é frequentemente piramidal, seguindo a lógica na qual a base é a generalidade, o meio envolve as tecnologias e metodologias da formação, e o topo é ocupado pela prática.

No entanto, a concepção de pesquisa faz uma inversão nessa pirâmide epistemológica, considerando que a pesquisa possui como pressuposto a dúvida, um questionamento. Nesse caso, qualquer indivíduo que se proponha a pesquisar deve ter uma pergunta, uma dúvida que o instigue a buscar as informações para responder suas inquietações. Nesse caso, devemos considerar de onde nasce essa pergunta, porque consideramos o problema da pesquisa do sujeito pesquisador, o qual compreendemos que viveu algum tipo de experiência relacionada com o campo. Percebe-se claramente que a dúvida, do ponto de vista epistemológico, surge de uma imersão prática.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que, para ter a possibilidade de formular uma pergunta sobre um campo científico, é necessário ter alguma aproximação com a realidade concreta. Logo, a leitura da pirâmide da pesquisa deve partir do seu inverso, ou seja, da análise de um campo prático. É neste campo que se produz uma pergunta e, a partir dela, parte-se para a empiria e a busca pela teoria que explique essa realidade. Dessa forma, nota-se que, enquanto a pirâmide do ensino é analisada em um sentido epistemológico e histórico, a pesquisa segue outro caminho na ciência do conhecimento.

Para tanto, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa só passa a ter um sentido mais profundo quando move a construção do conhecimento, e não somente quando realiza um rearranjo que preserva a mesma lógica do conhecimento tradicional, focado em uma educação bancária, pautada na mera transmissão ou reprodução de conhecimentos. Essa crítica à pedagogia da transmissão é central na obra de Freire, que afirma:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar,

como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo" (Freire, 1996, p. 13).

A análise do campo da educação superior brasileira revela que, embora a lógica de mercado e a precarização tenham atingido as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas - visto que as públicas sofrem com a redução de recursos e cortes de gastos -, o foco não está restrito somente às públicas. Pelo contrário, muitas IES no Brasil, em especial as de caráter privado, demonstram inadequação estrutural e operacional para garantir a formação integral, isto é, que consigam fornecer ao acadêmico atividades em que ele possa desenvolver a sua capacidade professoral (de ensino), a sua capacidade de produção científica (de pesquisa) e a sua capacidade profissional (de extensão).

Apesar de a legislação vigente - a exemplo da LDB de 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - consagrar a universidade como o *locus* da formação integral e da articulação indissociável da tríade ensino-pesquisa-extensão, o debate centralizado reside na dificuldade de aplicação efetiva e de materialização desse princípio no cotidiano da gestão universitária.

Esse cenário enfrenta diversos desafios interconectados. De um lado, observa-se o produtivismo acadêmico que, sob o imperativo dos indicadores quantitativos, prioriza a produção incessante de pesquisas voltadas para *rankings* institucionais, por vezes, negligenciando a qualidade e a dedicação necessárias ao ensino. De outro, manifesta-se a formação utilitarista de profissionais técnicos, muitas vezes focados unicamente na prática sem o devido fundamento teórico, voltados somente para as demandas imediatas do mercado. Tais desafios têm sua raiz na lógica neoliberal que impulsionou a expansão do ensino superior a partir dos anos 1990, resultando na privatização e mercantilização da educação.

Dentro dessa dimensão, observamos que a prática docente é permeada por questões que desafiam o seu fazer profissional e as barreiras para a difusão de uma formação completa, contínua e de

qualidade. Essa formação deve articular a pesquisa, o ensino e a extensão como elementos centrais. Com isso, percebemos que a idealização dessa tríade esbarra nas condições de trabalho, nas questões orçamentárias que envolvem os desmontes nos investimentos em educação, e também nos interesses que priorizam o produtivismo. Esse foco no produtivismo acaba impossibilitando os docentes de desenvolver plenamente as três dimensões essenciais para a formação profissional.

O papel dos docentes no ensino superior e as cobranças do produtivismo acadêmico

Conforme já exposto, a ideologia neoliberal possui o intuito de potencializar a acumulação de capital a partir da redução de despesas sociais. A aproximação do Estado brasileiro com estes ideais se inicia no período de redemocratização do Brasil e começa a ser implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1990 (Behring, Boschetti, 2011).

Neste sentido, a partir deste período, foi intencionalmente investido no crescimento de um mercado de educação, ampliado por meio do incentivo às instituições privadas em detrimento das públicas. Esse processo ocorre por meio da redução de recursos destinados às políticas sociais, ao mesmo tempo em que são realizadas contrarreformas, que dificultam a implementação e execução das políticas, tal como foi exposto na introdução deste trabalho.

Dessa forma, o Estado, em vez de ampliar as contribuições para o fundo público e utilizá-lo com prioridade no incentivo às políticas sociais, opera na diminuição da arrecadação de impostos por meio de isenções fiscais em incentivo ao setor privado. Em síntese, o Estado, “em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (Frigotto, 2011, p. 245).

Paralelamente, há um desvio de parte do orçamento da seguridade social para custeio de dívidas públicas, culminando na redução de verbas destinadas aos serviços públicos. Portanto, esta dinâmica funciona associadamente, uma vez que, com o sucateamento das universidades públicas - no caso da política de educação de ensino superior -, é disseminada a ideia de ineficiência dessas instituições e estimula-se, assim, a ampliação do ensino superior privado.

Ocorre que, além desse formato de acumulação, há também a realização de parcerias público-privadas como solução para essa falaciosa ineficiência das universidades públicas. Essa parceria se expressa por meio do custeio de recursos de ensino, pesquisa e extensão (isto é: materiais, bolsas, auxílios financeiros, tecnologias, entre outros) derivados de empresas, que desfrutarão dos retornos desse investimento privado. Deste contexto de redução de recursos destinados às instituições públicas, quando somada à solução dada em relação às parcerias público-privada - e não aumento da verba destinada a este setor -, deriva a necessidade das universidades públicas de concorrer por recursos limitados ou obtê-los mediante financiamento privado.

Como consequência, há a reprodução do argumento de que os cursos ofertados por essas instituições - os que não possuem financiamento direto de empresas privadas - deveriam saber vender seus projetos e produtos ao mercado, sob um ideário de educação enquanto mercadoria, mesmo que indiretamente (Lima, 2016).

No que tange à prática docente, a depender da universidade privada, é comum em universidades particulares a centralidade nas atividades de ensino, extensão e pesquisa, respectivamente, com vistas ao objetivo de rápida empregabilidade, que é definidor da qualidade da instituição: eficácia voltada para o quão foi possível dar conta do que o mercado solicita (Brito e Cortela, 2020). Já em relação às universidades públicas, o foco está em atividades de pesquisa, ensino e extensão, respectivamente, principalmente ao considerar o viés de produção de ciência nessas instituições. Segundo Brito e Cortela (2020), em ambas as instituições pode haver o exercício das mesmas funções; contudo, a

valorização dada diverge a depender de seus direcionamentos. A esse respeito, consoante os autores.

Mesmo nos projetos coletivos, os docentes se agrupam por suas características individuais, baseadas na meritocracia, que tem um enfoque muito forte em suas publicações e levantamento de verbas junto às instituições de fomento (Brito, Cortela, 2020, p. 16).

Ainda, é relevante salientar que, embora haja divergências quanto aos interesses das instituições, reiteramos que as universidades públicas também são permeadas pela gestão neoliberal e, embora as expressões dessa lógica se manifestem diferentemente, há semelhanças que partem do cenário macroeconômico, político e social. Isto significa dizer que, por se tratar de uma conjuntura sob a qual vivemos atualmente, esse processo perpassa instituições públicas e privadas, não somente na educação, mas em ambientes de trabalho, políticas sociais, práticas cotidianas, entre outros.

As atividades desempenhadas por essas instituições acabam sendo determinadas pelas exigências do mercado. Com isso, a própria lógica do ensino é influenciada por este processo. Seja em instituições públicas ou privadas - já que se trata de um cenário macro - parte significativa do interesse dessas atividades se torna formar profissionais que possam adentrar rapidamente no mercado de trabalho, sem considerar que, em poucos anos, esses trabalhadores mecanicistas, formados para atender àquelas demandas específicas do imediatismo, podem ser expulsos do mesmo por se tornarem jovens obsoletos e descartáveis, diante da emergência de novas necessidades do capital. Chauí (2003) aponta que tratar de transmissão e adestramento e que, diante disso, desaparece o objetivo principal da docência, o qual é a formação.

Além disso, ao cumprir as exigências do mercado, é possível obter o financiamento desse setor ou do Estado, dado que este último serve aos interesses da acumulação. Logo, para fins de obtenção de recursos, as atividades de pesquisa e extensão são atravessadas por estes

interesses, bem como a produção de conhecimento acaba sendo direcionada para a apropriação privada, imposta pelos financiadores (Chauí, 2003).

Trata-se, então, de um processo de privatização das universidades públicas, que não pode ser resumido à sua transferência para o setor privado de educação, mas também à “distorção do conceito de bem público em prol de interesses privados, por meio da legitimação interna de esquemas de organização e de poder” (Ferreira, 2023, p. 101).

Neste cenário, no que se refere às atividades de ensino, percebe-se o incentivo de cursos que possuem retorno rápido ao mercado - área da tecnologia, ciências exatas e biológicas -, enquanto os cursos de ciências humanas e sociais, que comumente são contra-hegemônicos neste direcionamento político, são, em grande maioria, escanteados (Lima, 2016; Carvalho, Silva e Silva, 2005).

Outrossim, além da tentativa de transformar a educação em mercadoria, esse processo rebate nas instituições públicas por meio da imposição de cobranças por produtividade⁵ : produção de conhecimento com menor custo e maior benefício, em uma quantidade menor de tempo (Brito, Cortela, 2020). Essa cobrança de produtividade exacerbada demanda ritmo constante de produção por parte dos docentes e discentes, cuja necessidade, embora esteja inserida em uma lógica mais ampla, parte também do processo de avaliação docente.

Importante considerar que, à medida em que a educação é forçadamente convertida em mercadoria, é fundamental que essa produção seja quantificada (Oliveira, 2008). Essa natureza quantitativa compõe um dos traços essenciais para a mercantilização - cerne do sistema capitalista -, portanto, quanto mais produção, mais possibilidade de mercantilizar a educação (Oliveira, 2008). Nas universidades, isso se expressa por meio das “práticas neoliberais de

⁵ “Correspondente a uma lógica de mercado, [a produtividade] diz respeito ao aumento de quantidade de artigos científicos publicados, sem que esteja relacionado com a melhora da qualidade intelectual. Também se remete às várias incumbências as quais os professores devem executar” (Alcadipani, 2011, Ferreira, 2015, Sguissardi e Silva Jr., 2018 apud Ferreira, 2023, p. 115).

avaliação, com seu viés quantitativo, [que] constituem um dispositivo cuja função é permitir a imposição da forma mercadoria à produção do conhecimento científico” (Oliveira, 2008, p. 381). Frente a isso, as avaliações docentes são baseadas em métodos quantitativos⁶, por meio de publicações, participação em congressos, colóquios, entre outros, possuindo maior peso em atividades de pesquisa, embora afete também atividades de ensino e extensão.

O Qualis-Periódicos, instrumento da CAPES utilizado para avaliação de periódicos científicos e principal medidor de produção dos docentes - principalmente no que se refere à pós-graduação, funciona com base em *rankings* (Ferreira, 2023). Dessa forma, a avaliação da CAPES

Tem uma perspectiva de pirâmide, em que um grande número de programas fica na base, após a avaliação das publicações. O número de periódicos em A1, o estrato superior, deve ser inferior ao número de revistas A2, para ficar clara a hierarquização por qualidade (Ferreira, 2015, *apud* Ferreira, 2023, p. 113-114).

Consoante Ferreira (2023), isso faz com que não seja possível que todos os docentes enviem a quantidade que desejarem de artigos em revistas que possuem as principais pontuações. No entanto, as agências de fomento utilizam a métrica Qualis, ao exigir que os periódicos produzidos estejam no topo dessa classificação para receber os recursos. Os centros de pesquisa, portanto, só conseguem financiamento ao provar, continuamente, que estão alcançando novos conhecimentos, tendo em vista este formato de avaliação, determinado

⁶ Segundo e Sguissardi e Silva Jr. (2018 *apud* Ferreira, 2023), o Estado, através do CNPQ, induz o produtivismo no momento em que somente destina recursos para os pesquisadores com currículo lattes de excelência; enquanto a CAPES, por avaliar e ofertar o financiamento dos programas, enrijece suas regras de avaliação em momentos de escassez na economia, o que ocasiona o aumento nas disputas por bolsas (Ferreira, 2023). Nesta forma de avaliação da CAPES, exige-se “o cumprimento das metas estabelecidas para o quadriênio, das quais decorre uma pressão por parte dos coordenadores de curso, representantes da CAPES nos PPG, sobre os docentes” (Andrade, 2018, p. 59 *apud* Ferreira, 2023, p. 361-362).

por critérios de eficácia e competitividade (Chauí, 2003). Desse modo, as avaliações mais baixas recebem menos financiamento, fortalecendo programas com maiores índices de produtividade, enquanto desincentiva os mais “fracos”, que precisam de recursos para crescer (Ferreira, 2023; Sene, Bizelli, 2022).

Paradoxalmente, poucas universidades, cursos e áreas de conhecimento recebem a nota mais alta na referida qualificação, embora haja concentração destas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, bem como, desenvolve que a CAPES favorece grupos hegemônicos do Sul-Sudeste (Ferreira, 2015; Tourinho e Palha *apud* Ferreira, 2023). Essas afirmações demonstram desigualdades regionais que estão atreladas, consoante Ferreira (2023), à maior dificuldade de participar em congressos, considerando a centralização desses eventos nas regiões Sul-Sudestinas. Consideramos também que, por não estarem no topo do *ranking*, há menor quantidade de recursos, dificultando não somente o processo de produção de conhecimento, mas também, a viabilidade de os docentes das demais regiões - sobretudo o Norte e Nordeste - comparecerem aos eventos em regiões mais distantes.

Chauí (2003) aponta que, além da obtenção de financiamento para pesquisas, a conservação de empregos, e ascensão de carreira, dependem desses “pontos” obtidos por meio da publicação em periódicos científicos hierarquizados por esses *rankings* qualis.

Outro ponto importante é que, dada a diminuição de recursos destinados às universidades públicas, os docentes de instituições públicas se observam tendo que concorrer aos recursos por meio de inúmeros editais e sobrecarregando docentes que ocupam cargos de gestão (Lima, 2016). Essa concorrência também é tomada por índices de produtividade, assim como é mediada pela necessidade - tendo em vista haver, na distribuição de recursos, a análise focalizada acerca de qual curso precisa mais deste recurso. Segundo Chauí (2003), esse contexto faz com que a universidade se encontre como uma “universidade operacional”: regida por contratos de gestão, índices de produtividade, estratégias e programas de eficácia.

Ainda no que diz respeito à ausência de recursos, é de suma relevância destacar a quantidade insuficiente de docentes nessas instituições. Os professores são pilares fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, sendo responsáveis pelo desenvolvimento do tripé ensino-pesquisa-extensão. Ocorre que os docentes desempenham, além do referido tripé, atividades de gestão, orientação, comissões, reuniões, debates, e outras responsabilidades, gerando acúmulo de funções. Com a quantidade ínfima de docentes nos cursos, essas atividades ficam sob encargo de poucos professores, culminando na sobrecarga desses profissionais.

Em uma pesquisa realizada por Lima (2016), foi exposto que 74,7% dos docentes trabalham entre 8 a 15 horas diárias, dos quais 57,1% afirmaram trabalhar mais do que 8 horas, o que pode incluir fins de semana e feriados. De acordo com a autora, muitos docentes possuem a impressão de que o tempo destinado nunca é suficiente para o cumprimento das demandas, implicando na necessidade de trazer trabalhos para o ambiente doméstico, fora da carga horária, a fim de possibilitar o cumprimento de prazos e metas.

Como consequência dessa invasão de espaço e tempo, há a maior dificuldade desses profissionais terem acesso a pausas, descanso, ou lazer, o que pode estar associado a fatores de sofrimento e desgaste, como adoecimentos emocionais e psíquicos de estresse, gastrite, labirintite, enxaqueca, outros (Souza, 2017).

Torna-se relevante, diante disso, o aumento de profissionais no corpo docente, a fim de viabilizar, inclusive - além da condição de saúde e de trabalho - a tão solicitada produtividade. Contudo, sem a elaboração de concursos - por “falta de financiamento” - as possibilidades de aumento de docentes são por via de contratações precarizadas, ou seja, por meio de professores substitutos ou contratados temporariamente.

Necessário pontuar que a ampliação de contratos temporários e o número considerável de professores substitutos indicam, também, o aumento da precarização do trabalho nas universidades (Souza, 2017). Consideramos, sobre esse aspecto, que os professores

substitutos cumprem funções em atividades de ensino (aulas, orientações de TCC, supervisão de estágio, entre outros). Todavia, as atividades de extensão, pesquisa, orientação de pós-graduação, supervisão de estágio em docência, gestão, comissões permanecem vinculadas aos docentes concursados.

Neste sentido, embora haja redução de funções de alguns docentes efetivos por haver maior número de profissionais nas atividades de ensino da graduação, as demais atividades ainda estão inseridas em uma lógica de produtividade, que intensifica as demandas de trabalho desses profissionais. Os contratos temporários não operam na diminuição de fato de função, somente mascaram essa sobrecarga enquanto representam a não realização de concursos públicos para estes cargos.

Além disso, é importante destacar que a contratação temporária indica - para além da continuidade da precarização do docente efetivo - a precarização do trabalho do próprio professor substituto, que sofre com salários baixos, alta carga horária de hora\aula, frequentemente com a multiplicidade de vínculos (trabalham em mais de um local para fins de complementação de renda), e diversos outros aspectos que atravessam questões trabalhistas.

Outro aspecto relevante à reflexão sobre o exercício profissional dos docentes é a responsabilização integral dos professores pelo processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que, em virtude de tudo o que já foi exposto, o cenário neoliberal culmina no sucateamento das universidades, redução de recursos e de direitos trabalhistas dos profissionais que exercem as atividades de ensino, e diversos outros fatores que tornam este processo de ensino e aprendizagem mais complexos. Entre esses fatores que decorrem do campo dos ideais neoliberais, o retorno ao imediatismo da lucratividade possui destaque, ao priorizar o imediato, resultando em um cenário atual marcado pelo imediatismo, superficialidade e ahistoricidade. Portanto, muitas vezes se perde o caráter de inovação e profundidade, tão ricos em um direcionamento social, mas irrelevantes para os interesses mercantis.

A lógica de privatização e fragmentação, segundo Chauí (2003), quando articulada às mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea que possibilitam a circulação de informações imediatamente, produz a ideia de sociedade do conhecimento. Esta não pode ser separada da velocidade, visto que, de acordo com Chauí (2003, p. 9), “a acentuada redução do tempo entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, a ponto de essa aplicação acabar determinando o conteúdo da própria investigação científica”.

Não obstante, esses fatores, sejam os que estão objetivamente e diretamente relacionados - como a ausência de recursos -, ou os que atravessam esse processo, mas que compõem um cenário macro - que afeta até subjetivamente tanto os discentes quanto os docentes -, não são considerados no momento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. De modo contrário, os professores são responsabilizados, como se todo este processo pudesse ser resumido à atuação profissional singular deste docente. Ressalta-se que os professores podem ser, de fato, centrais nessas atividades; contudo, ao impor não somente a responsabilização, mas a culpabilização desses profissionais - considerando principalmente as possibilidades de “falhas” nesses processos, que derivam de razões substanciais -, sobrecarrega-se ainda mais os docentes e não se direciona a problemática para o cerne da questão.

Considerações Finais

A análise do cenário do ensino superior brasileiro e dos desafios históricos e conjunturais que perpassam a prática docente, bem como a incorporação da tríade ensino, pesquisa e extensão no cotidiano profissional, constituiu o foco central deste artigo. Este percurso culminou em reflexões essenciais sobre a rotina dos docentes nas universidades brasileiras. Tais reflexões foram construídas a partir do debate teórico estabelecido no artigo, somado às discussões e experiências compartilhadas durante as aulas da disciplina de Docência no Ensino Superior.

O longo período de luta para considerar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, firmada na Constituição Federal de 1988, buscou superar um modelo tradicional em que o ensino predominava isoladamente, e a pesquisa e a extensão eram vistas como atividades periféricas ou opcionais. Nota-se o esforço fundamental para consolidar um novo paradigma, que entende a universidade como um espaço em que a produção do conhecimento (pesquisa) deve alimentar a formação em sala de aula (ensino) e, ao mesmo tempo, dialogar e transformar a sociedade (extensão). Assim, a indissociabilidade se estabeleceu como o princípio norteador que garante a qualidade da formação e a relevância social da instituição, exigindo dos docentes a atuação plena nas três dimensões para o desenvolvimento universitário completo.

Essas reflexões nos permitiram fazer um paralelo, no qual observamos que o trabalho desenvolvido pelos docentes nas universidades sofre influência direta do modelo econômico dominante, como também da herança histórica vivenciada no período da ditadura militar, o qual simboliza diversos marcos para a educação no Brasil, até a promulgação da constituição vigente.

É evidente que, o modelo econômico atual - capitalista - busca a mercantilização do ensino superior ao focar a formação de profissionais exclusivamente nas demandas do mercado de trabalho. Essa orientação se apresenta em contradição com o preceito constitucional de que as universidades, para serem reconhecidas como tal, devem incorporar as três dimensões (ensino, pesquisa e extensão), visando garantir uma formação completa e socialmente engajada dos estudantes e futuros profissionais.

Contudo, é imprescindível fazer um adendo ao analisar esse contexto nas instituições privadas, as quais demonstram limitações ainda maiores, na medida em que a não aplicação da tríade se soma à manutenção de grades curriculares de caráter pragmático, focadas somente na preparação para o mercado, negligenciando o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade. Essas barreiras vão de encontro às condições precárias de trabalho,

considerando a alta sobrecarga de aulas, cargos de gestão e diversas atividades exigidas aos docentes. Logo, percebemos que, mesmo com o avanço em relação à incorporação do ensino, pesquisa e extensão, a materialização dessas atividades esbarrou nas barreiras conjunturais e nas exigências econômicas do mercado, o qual foca em um ensino técnico que atenda somente às demandas imediatistas.

O setor público, por sua vez, embora constitucionalmente compromissado com a tríade, não está isento de fragilização. As universidades públicas sofrem com os constantes cortes nos investimentos voltados para a educação. Tal desinvestimento afeta diretamente o financiamento de bolsas de pesquisa e extensão, além de deteriorar a qualidade das condições de trabalho tanto dos docentes quanto dos discentes. Desse modo, a pressão do modelo econômico e a precarização se manifestam em ambos os setores, resultando em um comprometimento generalizado da efetivação plena e da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão em todo o sistema de educação superior brasileiro.

É neste contexto de fragilização que a extensão universitária emerge como o elemento com maior potencial de ruptura e resistência. Ao articular ensino e pesquisa e materializá-los em diálogo direto com a sociedade, ela resgata a legitimidade da universidade como instituição social (Chauí, 2003). Essa dimensão, quando plenamente desenvolvida, permite que o conhecimento produzido retorne à população, reforçando o compromisso ético e político que deve nortear a educação superior e, sobretudo, garantindo o desenvolvimento da capacidade profissional do discente em uma perspectiva que vá além do mero utilitarismo de mercado.

Os estudos sobre o tema nos mostraram que a lógica mercantil gera uma tensão estrutural e polarizada nas Instituições de Ensino Superior. De um lado, manifesta-se o produtivismo acadêmico, que prioriza a pesquisa quantitativa, visando *rankings*, em detrimento da qualidade do ensino. De outro, observa-se a formação utilitarista de profissionais técnicos, voltados unicamente para o mercado e, muitas

vezes, com práticas desvinculadas do devido fundamento teórico-crítico.

Essa pressão sistêmica da precarização e da alta cobrança de produtividade recai diretamente sobre a prática docente. Em síntese, o desafio imposto aos docentes – de equilibrar as funções de ensino, pesquisa e extensão em um cenário de alta cobrança e precarização – não é um problema de ordem individual ou pedagógica, mas um imperativo político que exige mudanças institucionais e políticas públicas que favoreçam condições adequadas de trabalho.

Portanto, o embate pela consolidação da indissociabilidade não é somente uma questão de qualidade acadêmica, mas sim uma luta contínua contra a lógica mercantil que tenta desvirtuar o papel social da universidade. Reconhecer a docência como uma prática política, que resiste à precarização e se engaja na extensão, é fundamental para que as Instituições de Ensino Superior cumpram seu real propósito: a formação crítica e integral de cidadãos, e, por sua vez, contrária à limitação à produção técnica e utilitária para o mercado.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [s. d.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10473, 29 nov. 1968.

BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. *Revista de Iniciação à Docência*, Jequié, v. 5, n. 1, p. 9-23, 2020. DOI: <https://doi.org/n7wc>.

CARVALHO, D. B. B. de; SILVA E SILVA, M. O. da (org.). *Serviço Social, pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FERREIRA, C. G. *Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos oficiais de avaliação e fomento*. 2023. 501 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2025.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

LIRA, J. D. de. *Trajetória histórica da saúde pública brasileira e seu contexto pós-golpe parlamentar de 2016*. 2016. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS NETO, J. B. de L. et al. Extensão universitária popular: o processo de formação integral de discentes da graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS E PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS), 18., 2024, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: [s. n.], 2024. p. 1-10.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, [s. l.], v. 14, n. 29, p. 54-68, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>. Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, M. B. de. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 379-387, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/58zqdrKFPgrChhYVP3sMz6d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SALVADOR, E. da S. O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal. *Serviço Social e Sociedade*, [s. l.], n. 130, p. 426-446, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.117>.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2010.

SENE, L. Z.; BIZELLI, J. L. Sistema de avaliação de periódicos no Brasil: impactos da evolução dos critérios do Qualis-Periódicos da área de educação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9388, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792022000100100&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2025.

SOUZA, K. R. et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>. Acesso em: 2 nov. 2025.

PRODUZIR CONHECIMENTO, REPRODUZIR A VIDA: ENTRAVES E PERSPECTIVAS PARA AS MULHERES-MÃES NO ENSINO SUPERIOR*

Marya Clara Damascena Melo¹

Introdução

A inserção das mulheres no ensino superior constitui um processo histórico marcado por exclusões estruturais, resistências políticas e profundas desigualdades de gênero, classe e “raça”/etnia. Durante séculos, a educação formal e, sobretudo, a universidade foram espaços reservados aos homens, concebidos como sujeitos aptos à vida pública, à produção do conhecimento e ao exercício do poder. Às mulheres, historicamente vinculadas à esfera privada, foram atribuídos o casamento, a maternidade e o trabalho doméstico, sendo sua formação educacional limitada a aprendizados considerados compatíveis com essas funções sociais (Cunha, 2014). Essa divisão não se constituiu de forma espontânea, mas foi produzida e legitimada por uma ordem patriarcal que associou racionalidade, ciência e autoridade ao masculino, relegando às mulheres o lugar da reprodução da vida.

No Brasil do século XIX, a educação estruturou-se de forma excludente, sustentando um projeto elitista, patriarcal e racializado de sociedade (Lustosa; Pires, 2012). A inserção das mulheres no espaço escolar ocorreu de modo limitado e orientado à formação para os afazeres domésticos. Mesmo com a ampliação do acesso no início do século XX, a escolarização das mulheres não rompeu com sua condição de subordinação, mantendo-as vinculadas a profissões associadas ao

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.40-66

¹Assistente Social; Mestranda em Serviço Social no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Bolsista da CAPES; ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5173-7662>; E-mail: marya.melo.709@ufrn.edu.br

cuidado, socialmente justificadas como extensões da “natureza feminina” (Lustosa; Pires, 2012).

Embora o ingresso legal das mulheres no ensino superior tenha sido autorizado pelo Decreto nº 7.247 (Brasil, 1879), essa conquista ocorreu de maneira limitada e profundamente desigual. Conforme destaca Cunha (2014), o acesso à universidade permanecia condicionado à conclusão do ensino secundário, que seguia restrito às elites masculinas. Além disso, barreiras morais, religiosas e simbólicas continuavam a operar no sentido de deslegitimar a presença das mulheres nos espaços acadêmicos, reforçando a ideia de que a educação superior seria incompatível com a “natureza feminina” e com o destino social da maternidade (Cunha, 2014).

Portanto, a inserção das mulheres não significou, automaticamente, a garantia de trajetórias acadêmicas equitativas, ao persistirem desigualdades profundas relacionadas às condições de permanência, à distribuição do tempo, à divisão do trabalho doméstico e de cuidados e à responsabilização individual pelas exigências da vida acadêmica. É nesse cenário que a maternidade se apresenta como um elemento central para a compreensão das assimetrias que atravessam as trajetórias universitárias das mulheres.

Os entraves postos à maternidade, longe de constituir uma experiência estritamente privada ou natural, devem ser compreendidos como uma construção social historicamente situada, articulada à divisão sociossexual e racial do trabalho e à organização capitalista da reprodução social (Lerner, 2019). No interior do capitalismo patriarcal, o trabalho reprodutivo, que engloba o cuidado com os filhos, o trabalho doméstico e o suporte emocional, é majoritariamente atribuído às mulheres, de forma não remunerada e invisibilizada, tornando-se funcional à redução dos custos de reprodução da força de trabalho (Bhattacharya, 2017).

A teoria da reprodução social, oferece importantes contribuições para a compreensão dessa dinâmica. A reprodução da vida não é externa ao processo de acumulação capitalista, mas constitui uma de suas bases estruturais. Conforme Bhattacharya (2019), o

capitalismo depende de um vasto conjunto de atividades necessárias à manutenção cotidiana e geracional da força de trabalho, atividades estas historicamente desvalorizadas e apropriadas como responsabilidade privada das mulheres. Essa lógica impacta diretamente o campo educacional, ao responsabilizar individualmente as mulheres-mães pela conciliação entre maternidade, trabalho e estudos, desconsiderando as determinações estruturais que atravessam suas trajetórias.

A partir desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente os entraves estruturais que incidem sobre a permanência das mulheres-mães no ensino superior brasileiro, compreendendo a maternidade como dimensão central da reprodução social no interior do capitalismo. Embora a análise se direcione ao ensino superior em sua totalidade, o estudo confere ênfase às universidades públicas, especialmente no que se refere à problematização dos auxílios e políticas de permanência estudantil, considerando a escassez de dados e de estudos que abordem especificamente a realidade das mulheres-mães em outras instituições.

A pesquisa fundamenta-se no feminismo marxista e orienta-se pelo materialismo histórico-dialético, buscando apreender como a divisão sociosexual e racial do trabalho se articula às dinâmicas do sistema capitalista heteropatriarcal. Esse sistema, por sua vez, molda o ensino superior e produz entraves materiais, institucionais e simbólicos que impactam as trajetórias acadêmicas dessas mulheres.

Ao articular as dimensões da educação, da maternidade e das políticas de permanência estudantil, o artigo evidencia que as dificuldades enfrentadas pelas mulheres-mães na universidade não decorrem de escolhas individuais ou de falhas na gestão do tempo, mas de determinações históricas e estruturais próprias do capitalismo patriarcal, além de questionar o papel do ensino superior na construção de respostas institucionais às desigualdades de gênero, classe e “raça”/etnia.

Nesse sentido, a relevância deste artigo reside na necessidade de tensionar interpretações que individualizam a evasão e as dificuldades acadêmicas das mulheres-mães, deslocando o foco das

condições estruturais que atravessam suas experiências universitárias. Ao evidenciar a centralidade dos impactos do trabalho reprodutivo e do cuidado que incidem na permanência dessas mulheres no ensino superior, o estudo contribui para preencher uma lacuna ainda presente na produção acadêmica ao problematizar as condições materiais, institucionais e simbólicas necessárias à permanência e à conclusão dos percursos formativos das mulheres-mães no ensino superior.

O artigo está organizado em introdução, quatro eixos analíticos e considerações finais. Em relação aos eixos: o primeiro visa debater a construção histórica dos papéis atribuídos às mulheres no âmbito da reprodução da vida, evidenciando sua funcionalidade à lógica patriarcal e capitalista; o segundo examina o processo de exclusão estrutural das mulheres dos espaços de escolarização formal e, posteriormente, da universidade, ressaltando a conformação de um modelo educacional estruturado a partir de referências masculinas; o terceiro analisa como as exigências cotidianas do cuidado e do trabalho não remunerado incidem concretamente sobre as trajetórias acadêmicas das mulheres com filhos; e o quarto discute os limites das políticas de permanência no ensino superior diante do avanço neoliberal, enfatizando a desresponsabilização institucional frente às demandas do cuidado.

1. Maternidade e trabalho reprodutivo: uma construção social funcional ao capitalismo patriarcal

A maternidade, frequentemente tratada como expressão natural da feminilidade, constitui-se, na realidade, como uma construção social historicamente situada e atravessada por relações de poder. No interior do capitalismo, essa construção adquire centralidade estratégica ao vincular as mulheres à esfera da reprodução social,² deslocando para o âmbito privado atividades fundamentais à manutenção da vida e da força de trabalho.

² “No modo de produção capitalista, a reprodução social, com ou sem remuneração, refere-se à totalidade das atividades necessárias para criar, manter e restaurar a força de trabalho mercantilizada” (Mohandesí, Salar; Teitelman, Emma, 2019. p. 74).

Como argumenta Federici (2019), a naturalização do trabalho reprodutivo, que engloba a gestação, a maternagem, o cuidado cotidiano, o trabalho doméstico e o suporte emocional, permitiu ao capital reduzir custos ao transferir para as mulheres, de forma não remunerada, tarefas essenciais à reprodução da força de trabalho. Esse processo produziu uma forma específica de subordinação das mulheres, sustentada pela ideia de que tais atividades seriam expressões “naturais” do amor, da vocação e da feminilidade.

Essa construção não emerge com o capitalismo, mas encontra nele condições para se aprofundar. Lerner (2019) demonstra que o controle sobre a capacidade reprodutiva das mulheres constitui um dos pilares históricos do patriarcado, antecedendo o próprio modo de produção capitalista. Contudo, é no capitalismo que esse controle se articula de maneira orgânica à exploração econômica, transformando a maternidade em um dispositivo de disciplinamento, vigilância e responsabilização individual das mulheres.

A divisão sociossexual e racial do trabalho é central para compreender esse processo. Conforme Delphy (2015) e Kergoat (2009), trata-se de uma forma historicamente construída de organização do trabalho social baseada nas relações de sexo, que define a alocação diferenciada de homens e mulheres nas esferas produtiva e reprodutiva. Enquanto os homens são majoritariamente associados ao trabalho produtivo e às funções de maior prestígio social, político e econômico, as mulheres são concentradas nas atividades de cuidado e manutenção da vida, socialmente desvalorizadas.

A separação entre produção e reprodução naturalizou a ideia de que o cuidado seria um dever intrínseco das mulheres, contribuindo para a desqualificação dessas atividades como “não trabalho”, uma vez que não geram valor monetário direto. Como aponta Bhattacharya (2019), a ausência de remuneração do trabalho doméstico e de cuidados foi legitimada por ideais de feminilidade baseados no amor, na abnegação e no sacrifício, reforçando a apropriação capitalista desse trabalho como atividade gratuita e naturalizada.

Desse modo, a opressão de gênero, embora anterior ao

capitalismo, assume novas expressões no interior desse sistema. Portanto, patriarcado e capitalismo não operam isoladamente, mas se entrelaçam e se reforçam mutuamente: enquanto o capitalismo se orienta pela lógica da acumulação e do lucro, o patriarcado assegura a manutenção da divisão sociosexual e racial do trabalho e da subordinação das mulheres, criando as bases para sua exploração intensificada.

É nesse ponto que a teoria da reprodução social se mostra fundamental. Essa perspectiva denuncia que o trabalho doméstico e de cuidados não constitui uma atividade privada ou natural, mas um pilar estrutural e invisibilizado do capitalismo, sem o qual a produção e a acumulação não poderiam se sustentar. Assim, o trabalho de reprodução social emerge como um dos principais pontos de convergência entre patriarcado e capitalismo, revelando que a opressão das mulheres não é resquício de um passado pré-moderno, mas parte constitutiva da lógica capitalista contemporânea (Bhattacharya, 2019).

Segundo Vogel (2022), a reprodução social pode ser compreendida em três dimensões interligadas: a recuperação cotidiana das energias dos trabalhadores; o sustento daqueles que se encontram fora da produção direta, como crianças, idosos e pessoas com deficiência; e a renovação da força de trabalho em longo prazo, por meio da formação de novas gerações. Embora envolva práticas relacionadas à família e à procriação, esse processo não se reduz ao aspecto biológico, ao ser organizado socialmente de acordo com as necessidades do capital.

Nesse arranjo, as mulheres ocupam uma posição central não por determinações biológicas, mas porque o sistema capitalista transforma sua capacidade reprodutiva em função das exigências da acumulação. Tal processo invisibiliza, desvaloriza e sobrecarrega seu papel na manutenção da vida e da força de trabalho, aprofundando desigualdades de gênero, classe e “raça”/etnia.

No caso das mulheres negras, essa dinâmica assume contornos ainda mais perversos. A combinação entre racismo estrutural, desigualdade de renda, precarização do trabalho e ausência de políticas públicas

de cuidado intensifica a sobrecarga e restringe ainda mais as possibilidades de permanência acadêmica. Trata-se de um processo que revela a consubstancialidade das opressões, conforme propõe Kergoat (2010), na medida em que gênero, “raça”/etnia e classe não se somam, mas se imbricam, produzindo formas específicas de exclusão.

Aruzza (2017) afirma que a biologia, por si só, não explica a opressão das mulheres nem os significados sociais atribuídos aos papéis de gênero. Esses sentidos são historicamente construídos a partir da forma como a sociedade organiza a reprodução social em determinadas relações de classe. Assim, a capacidade de gerar filhos não determina automaticamente desigualdades ou responsabilidades, mas é apropriada socialmente como base para hierarquias, exploração e subordinação.

Nesse sentido, a associação entre maternidade, amor incondicional, sacrifício e dever não é neutra nem espontânea. Trata-se de uma construção ideológica que sustenta a exploração do trabalho reprodutivo e legitima as desigualdades estruturais. Essa lógica se atualiza no contexto contemporâneo, inclusive no campo educacional, ao responsabilizar individualmente as mulheres-mães pela conciliação entre maternidade, trabalho e estudos, desconsiderando as determinações estruturais que atravessam suas trajetórias.

Por fim, a consolidação dessa lógica está intrinsecamente ligada à separação histórica entre produção e reprodução. Enquanto o trabalho produtivo, associado ao mercado e à esfera pública, é reconhecido como fonte de valor, o trabalho reprodutivo permanece desvalorizado, invisibilizado e ideologicamente revestido como expressão do “amor materno”, ocultando seu papel central na sustentação da vida social e do próprio capitalismo.

2. O processo histórico de exclusão estrutural e inclusão limitada das mulheres ao ensino superior

A inserção das mulheres na educação formal ocorre de maneira tardia e é profundamente marcada por restrições sociais, morais e religiosas. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a educação foi concebida

como atributo aos homens, voltada à formação de sujeitos aptos à vida pública, política e profissional. Às mulheres, reservava-se o espaço doméstico, o casamento e a maternidade, sendo sua instrução limitada a aprendizados considerados compatíveis com essas funções (Cunha, 2014).

No Brasil do século XIX, o ensino superior consolidou-se como espaço privilegiado de reprodução das elites masculinas, cursos como Direito e Medicina tinham como finalidade formar quadros dirigentes e garantir prestígio social, sendo o diploma um passaporte para a participação política e para o exercício do poder (Cunha, 2014). A exclusão das mulheres desse espaço não era um efeito colateral, mas parte constitutiva de um projeto social patriarcal que associava o saber, a racionalidade e a autoridade ao masculino.

Mesmo quando a educação das mulheres passou a ser parcialmente incentivada, essa abertura ocorreu de forma controlada e funcional aos interesses patriarcais. Como aponta Almeida (2004), instruir as mulheres tornou-se aceitável na medida em que isso contribuísse para a formação moral da família e da sociedade. Assim, a mulher educada era concebida como melhor esposa, melhor mãe e melhor educadora dos filhos, reforçando a maternidade como destino social.

A autorização legal para o ingresso das mulheres no ensino superior, em 1879, representou uma conquista importante, fruto de intensas mobilizações e resistências protagonizadas por mulheres como Luciana de Abreu³. No entanto, como destaca Cunha (2014), essa

³ Foi uma professora, intelectual e conferencista negra atuante no Rio Grande do Sul no século XIX, destacando-se como uma das precursoras da defesa da educação feminina no Brasil. Filha de mulher negra liberta, sua trajetória evidencia a educação como instrumento central de emancipação das mulheres em uma sociedade estruturada pelo patriarcado, pelo racismo e pela escravidão. Por meio da docência e de conferências públicas, Luciana de Abreu reivindicou o direito das mulheres à instrução formal, à autonomia intelectual e à participação na vida pública, tensionando os papéis sociais femininos naturalizados no período oitocentista. Sua atuação expressa uma forma embrionária de pensamento feminista no Brasil, ainda que tenha sido posteriormente silenciada pelos processos históricos de apagamento de gênero e raça na historiografia oficial (Dos Reis, 2013).

abertura foi profundamente limitada, uma vez que o acesso ao atual ensino médio, condição necessária para a universidade, permanecia restrito às elites masculinas. Desse modo, o direito formal à educação superior coexistiu com barreiras materiais, simbólicas e morais que mantiveram a exclusão das mulheres.

No que se refere à inserção das mulheres negras nos espaços educacionais no Brasil, está intrinsecamente vinculada à formação socioeconômica do país, marcada pelo colonialismo, pela escravidão e pela consolidação de uma ordem patriarcal e racista. Conforme Saffioti (2013) analisa, a estrutura social brasileira foi historicamente organizada de modo a subordinar as mulheres aos interesses econômicos e morais das classes dominantes, o que refletiu diretamente na negação ou limitação do acesso das mulheres à educação formal.

No caso da população negra, especialmente das mulheres negras, essa exclusão assume contornos ainda mais profundos; elas foram exploradas de maneira simultaneamente produtiva e sexual, tendo sua humanidade sistematicamente negada. Saffioti (2013) evidencia que a mulher negra escravizada era tratada como instrumento de trabalho e objeto sexual, condição que inviabilizou condições de reconhecimento de direitos, inclusive de acesso à educação, uma vez que sua existência era reduzida à lógica da mercantilização do corpo e da força de trabalho.

Como assume Ianni (1988), a abolição constituiu-se muito mais como uma estratégia de reorganização econômica das elites do que como um projeto de inclusão social.

[...] “lutando pela abolição do trabalho escravizado, os brancos lutavam em benefício de seus próprios interesses”, não se importando, pois, em “transformar, como se afirmava, o escravo em cidadão, mas (em) transfigurar o trabalho escravo em trabalho livre” (Ianni, 1988, p. 205).

Mesmo com o processo de abolição da escravidão, essa população não foi incorporada efetivamente à condição de cidadania.

Nesse sentido, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre manteve as bases da exploração, agora sob novas formas, sem assegurar condições materiais mínimas de inserção social, como o acesso à educação, à moradia e ao trabalho digno.

A ausência de políticas públicas – principalmente voltadas à educação da população negra no período pós-abolicionista – contribuiu para a reprodução das desigualdades raciais e de gênero, consolidando a marginalização das mulheres negras aos estratos mais precarizados do mercado de trabalho. Assim, o racismo estrutural, articulado ao patriarcado e à lógica capitalista, perpetua-se ao longo do tempo, refletindo nas persistentes barreiras enfrentadas por mulheres negras no acesso à educação.

Essa desigualdade pode ser evidenciada a partir dos dados do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA), com base nos informes da PNAD Contínua referentes ao período de 2012 a 2023. Em 2012, o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo, na faixa etária de 40 a 49 anos, era de 20,9%, enquanto entre as mulheres negras esse índice correspondia a somente 8,9%. Já em 2023, observou-se um aumento em ambos os grupos, alcançando 35,5% entre as mulheres brancas e 17% entre as mulheres negras. Contudo, apesar do avanço, a desigualdade educacional se intensificou, passando de uma diferença de 12 pontos percentuais em 2012 para 18,5 pontos percentuais em 2023.

Os dados evidenciam que, embora tenha havido expansão do acesso ao ensino superior, esse avanço ocorreu desigualmente, aprofundando as disparidades raciais entre mulheres brancas e negras. A ampliação da escolarização não rompe, por si só, com as desigualdades estruturais, revelando a persistência do racismo e das assimetrias de classe que limitam as trajetórias educacionais das mulheres negras.

Ademais, quando se observa que as mulheres são maioria entre os estudantes universitários, representando 57,9% das matrículas nas instituições de ensino superior (Semesp, 2020), esse dado, à primeira vista, poderia sugerir a superação das desigualdades de gênero no campo educacional. No entanto, uma análise mais atenta evidencia

profundas contradições entre o acesso e as condições de permanência no ensino superior.

Nesse contexto, os entraves postos à maternidade emergem como um dos principais fatores de desigualdade nas trajetórias acadêmicas das mulheres. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), no grupo etário de 14 a 29 anos, aproximadamente 9,0 milhões de jovens não haviam concluído o ensino médio, seja por abandono escolar antes do término dessa etapa, seja por nunca frequentarem a escola. Desse contingente, 71,6% eram pretos ou pardos, enquanto somente 27,4% eram brancos, evidenciando a persistência das desigualdades raciais no acesso e na permanência educacional.

As motivações para o abandono escolar também revelam marcadas desigualdades de gênero. Entre os homens, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar (53,4%), seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Entre as mulheres, embora a necessidade de trabalhar também apareça como fator relevante (25,5%), a gravidez surge como o segundo principal motivo (23,1%), evidenciando como a maternidade incide precocemente sobre as trajetórias educacionais femininas (IBGE, 2023).

Esses dados revelam que, embora o acesso das mulheres à universidade tenha se ampliado significativamente, elas seguem sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidados não remunerados, resultando em sobrecarga cotidiana e dificulta a conciliação entre as demandas da maternidade, do trabalho e da vida acadêmica. Assim, a condição de mãe configura-se como um dos principais entraves à permanência e à conclusão dos percursos formativos no ensino superior.

Pessanha (2023) demonstra que as universitárias-mães vivem uma tensão permanente entre as exigências acadêmicas e as demandas do cuidado, frequentemente exercidas isoladamente e sem rede de apoio. A divisão entre “estudar e cuidar” compromete o rendimento acadêmico, prolonga o tempo de conclusão dos cursos e intensifica o desgaste físico e emocional. A universidade, estruturada a partir de um

modelo masculino e desresponsabilizado do cuidado, pouco reconhece essas especificidades.

3. A materialidade da reprodução social na trajetória educacional das mulheres-mães

Os dados sobre a divisão sociossexual e racial do trabalho doméstico e de cuidados, longe de constituírem meros indicadores estatísticos, expressam a materialidade das relações patriarcais, capitalistas e racializadas que estruturam a vida social. A PNAD Contínua (IBGE, 2022) revela que as mulheres dedicam, em média, 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e aos cuidados, quase o dobro do tempo destinado pelos homens (11,7 horas). Essa desigualdade não se reduz a um desnível na distribuição do tempo cotidiano, mas revela uma estrutura social na qual o trabalho necessário à reprodução da vida é sistematicamente atribuído às mulheres, naturalizado como expressão de uma suposta disposição das mulheres para o cuidado e, ao mesmo tempo, desvalorizado econômica e socialmente.

Do ponto de vista da teoria da reprodução social, esse dado indica que o sistema capitalista se sustenta sobre uma contradição fundamental, enquanto depende permanentemente do trabalho reprodutivo para garantir a reposição da força de trabalho, transfere a responsabilidade por sua realização para a esfera privada das famílias, onde esse trabalho é realizado majoritariamente gratuitamente pelas mulheres. Nesse sentido, o tempo destinado aos cuidados não constitui um “tempo excedente” ou secundário na organização da vida social, mas um tempo socialmente necessário à própria reprodução do sistema econômico.

Em contextos marcados por maior informalidade do trabalho, menor cobertura de serviços públicos e menor renda média, o cuidado tende a ser ainda mais intensamente internalizado no espaço doméstico, recaindo quase exclusivamente sobre as mulheres. A dimensão racial aprofunda ainda mais essa desigualdade. Entre

mulheres pretas e pardas, o tempo dedicado às atividades domésticas e de cuidados é cerca de 1,6 hora superior ao observado entre mulheres brancas (IBGE, 2022). Esse dado evidencia que o trabalho reprodutivo no Brasil é estruturado por uma divisão racial historicamente construída, cuja origem remonta ao período escravocrata e à forma como o trabalho doméstico foi organizado na sociedade brasileira. As mulheres negras foram historicamente posicionadas como responsáveis tanto pela reprodução social em seus próprios domicílios quanto pelo cuidado nas casas das elites brancas, consolidando uma hierarquia racial na distribuição do trabalho reprodutivo que persiste no presente.

Como argumenta Federici (2019), o capitalismo não somente se apropria do trabalho reprodutivo não remunerado, mas o distribui de maneira desigual entre as mulheres, penalizando especialmente aquelas situadas nas classes populares e racializadas. O cuidado, nesse sentido, não é somente invisibilizado, mas também hierarquizado socialmente. As mulheres negras, frequentemente inseridas em ocupações precárias e mal remuneradas, enfrentam uma dupla ou tripla jornada de trabalho que combina atividades produtivas precarizadas com responsabilidades ampliadas no âmbito doméstico.

Essa estrutura desigual de distribuição do trabalho reprodutivo produz efeitos diretos sobre as trajetórias educacionais das mulheres. O módulo Educação da PNAD Contínua (PNAD, 2016) aponta que 26,1% das jovens mulheres entre 14 e 29 anos deixaram de estudar para cuidar de crianças, idosos ou da casa, proporção trinta vezes superior à observada entre os homens (0,8%). Esse dado evidencia que o abandono escolar e universitário das mulheres não pode ser explicado por fatores individuais, como desinteresse ou baixo desempenho acadêmico, mas deve ser compreendido como expressão das determinações estruturais que organizam a divisão social do cuidado.

Quando o cuidado é socialmente definido como responsabilidade das mulheres, a continuidade dos estudos passa a depender da capacidade individual delas de conciliar tarefas que, na prática, são incompatíveis com a lógica temporal da formação

acadêmica. O tempo universitário, marcado por atividades em turno integral, participação em pesquisa, extensão, produção científica, estágio, entre outras atividades, pressupõe uma disponibilidade temporal que muitas mulheres-mães não possuem, justamente porque estão inseridas em uma estrutura social que lhes atribui a centralidade das responsabilidades reprodutivas.

Essa realidade se expressa de forma ainda mais aguda entre mulheres-mães no ensino superior. Conforme demonstrado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2019), pouco mais de um décimo do corpo discente (11,4%) vivencia a parentalidade durante a graduação. Ao observar a distribuição por gênero, percebe-se que, entre aqueles com um filho, as mulheres são maioria, aproximando-se de 60%. Entretanto, essa participação das mulheres diminui à medida que o número de filhos aumenta, de modo que, nos casos de quatro ou mais filhos, os homens passam a predominar (53,4%).

Esse movimento sugere que a ampliação das responsabilidades de cuidado impacta de forma mais intensa a permanência das mulheres na universidade. Além disso, entre estudantes solteiros com filhos, as mulheres representam mais de dois terços (68,5%), evidenciando que, com frequência, assumem sozinhas a responsabilidade pelo cuidado. Nessas condições, a maternidade não se soma somente à condição de estudante, mas reorganiza profundamente toda a experiência universitária. O tempo necessário para o cuidado infantil passa a disputar diretamente com o tempo dedicado às atividades acadêmicas, criando uma tensão permanente entre as demandas da reprodução social e as exigências institucionais da formação universitária.

Essa tensão evidencia um elemento frequentemente invisibilizado nas discussões sobre acesso e permanência no ensino superior, pois a universidade é historicamente estruturada a partir de um modelo de estudante ideal que pressupõe total disponibilidade para a vida acadêmica. As condições concretas vivenciadas pela maioria das mulheres, principalmente mães, não permitem que elas se enquadrem nesse modelo idealizado de dedicação exclusiva, uma vez que estão

submetidas a múltiplas jornadas de trabalho, que incluem, para além das atividades acadêmicas, o trabalho doméstico e de cuidados não remunerado.

Nesse contexto, a evasão no ensino superior, que atingiu 36,6% dos estudantes em 2022 (Semesp, 2022), deve ser compreendida também à luz dessas determinações estruturais. Embora as mulheres representem a maioria das matrículas, 41% dos estudantes que abandonaram a universidade eram mulheres, revelando uma contradição central das políticas educacionais, a ampliação do acesso das mulheres ao ensino superior não foi acompanhada pela criação de condições materiais de permanência capazes de enfrentar as desigualdades produzidas pela divisão social do cuidado.

A partir da perspectiva da reprodução social, conforme desenvolvida por autoras como Bhattacharya (2017) e Fraser (2016), essa contradição pode ser interpretada como expressão da crise contemporânea da reprodução social. À medida que o neoliberalismo promove a retração das políticas públicas, a privatização dos serviços sociais e a responsabilização individual pelas necessidades de cuidado, intensifica-se a pressão sobre as famílias e, em particular, sobre as mulheres, para absorverem as demandas de reprodução da vida que antes eram parcialmente socializadas.

Assim, o tempo dedicado ao cuidado deixa de ser somente uma dimensão da vida privada e constitui um fator estruturante das desigualdades educacionais. Quando esse tempo é apropriado quase exclusivamente pelas mulheres, ele se converte em obstáculo estrutural à sua permanência no ensino superior, limitando não somente suas trajetórias acadêmicas, mas também suas possibilidades de inserção qualificada no mercado de trabalho e de participação plena na vida social.

Dessa forma, os dados empíricos analisados neste tópico não somente ilustram desigualdades, mas confirmam o argumento central deste capítulo: a permanência de mulheres-mães no ensino superior é atravessada pela lógica da reprodução social, que transfere às mulheres a responsabilidade pelo cuidado sem oferecer suporte institucional

adequado. A naturalização do trabalho doméstico e de cuidados, longe de ser um resquício do passado, constitui um elemento estruturante da experiência das mulheres-mães na universidade, especialmente em um contexto marcado pela ofensiva neoliberal, pelo desmonte das políticas sociais e pela ausência de uma política pública estruturada de cuidados.

4. Entraves e estratégias para a permanência estudantil de mulheres-mães universitárias

As questões relacionadas à permanência de mulheres-mães no ensino superior devem estar diretamente articuladas à implementação de políticas públicas de cuidado e ao fortalecimento da assistência estudantil, como estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a experiência da maternidade no contexto acadêmico. Contudo, no marco das transformações recentes do capitalismo, tais políticas têm sido sistematicamente fragilizadas. Conforme analisa Behring (2008), o neoliberalismo promove o desmonte das políticas sociais por meio da contenção dos gastos públicos, da focalização e da transferência da responsabilidade pela reprodução da vida para os indivíduos. Essa dinâmica repercute diretamente no campo educacional, produzindo políticas de permanência insuficientes e instáveis, incapazes de responder às demandas concretas das mulheres-mães.

No âmbito da educação superior, esse processo se expressa evidentemente na configuração do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Embora o programa represente um avanço no reconhecimento das desigualdades socioeconômicas que marcam o acesso ao ensino superior público, sua estrutura permanece limitada por uma lógica compensatória e residual, característica das políticas sociais sob a hegemonia neoliberal (Behring; Boschetti, 2011). A ausência de dispositivos institucionais voltados especificamente às mulheres-mães, como creches universitárias, políticas de flexibilização curricular e apoio psicossocial sistemático, revela a baixa centralidade conferida ao cuidado nas políticas educacionais, reforçando sua

naturalização como responsabilidade privada.

A condição vivenciada por muitas mulheres no ensino superior, como vimos, é marcada pela articulação simultânea entre o trabalho doméstico e de cuidados não remunerados, a maternidade, o trabalho assalariado e as exigências acadêmicas, configurando uma sobrecarga que compromete sua permanência e conclusão da formação universitária (Silva et al., 2023). Essa realidade evidencia que a permanência universitária não pode ser explicada exclusivamente por fatores econômicos, uma vez que a sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidados não remunerados incide diretamente sobre o tempo disponível para a vida acadêmica. Como argumenta Hirata (2014), a organização social do tempo constitui um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades de gênero, sendo a conjuntura institucional estruturada a partir da lógica de que estudantes são sujeitos abstratos, desprovidos de outras demandas e responsabilidades.

A partir da crítica feminista marxista, a ausência de políticas institucionais de cuidado no ensino superior reproduz essa lógica ao invisibilizar o trabalho necessário à reprodução da força de trabalho intelectual, deslocando para as mulheres-mães a responsabilidade individual pela conciliação entre maternidade e formação acadêmica. Nesse sentido, a centralidade atribuída aos auxílios financeiros, em detrimento da construção de políticas estruturais de cuidado, revela os limites de uma abordagem que reduz uma problemática social complexa a uma dimensão estritamente monetária.

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar o papel das universidades para além de respostas fragmentadas e localizadas, avançando na construção de políticas institucionais integradas e nacionalmente articuladas voltadas à permanência de mulheres-mães. A implementação de creches universitárias públicas, gratuitas e com horários compatíveis com a jornada acadêmica constitui uma medida central para a socialização do cuidado, rompendo com sua privatização e reconhecendo-o como responsabilidade coletiva e institucional.

A ausência do cuidado e da perspectiva de gênero nas políticas públicas não decorre de uma suposta neutralidade institucional, mas de

escolhas políticas que reproduzem hierarquias de gênero e contribuem para a desvalorização do trabalho reprodutivo. Como analisa Biroli (2018), essa dinâmica se expressa em condições estruturais de sub-representação e marginalização das mulheres nos espaços de deliberação pública, incidindo diretamente sobre o debate político e sobre os processos de formulação de normas e políticas públicas.

Além disso, a flexibilização curricular, por meio da oferta de disciplinas em diferentes turnos, da possibilidade de trancamento parcial sem prejuízos acadêmicos, da ampliação de prazos para atividades avaliativas e da adequação dos regimes de frequência, configura-se como estratégia fundamental para enfrentar as desigualdades de tempo impostas às mulheres-mães. Tais medidas reconhecem que a permanência universitária está condicionada não somente à renda, mas também à disponibilidade, ou seja, ao uso do tempo, profundamente atravessado pela divisão sociosexual e racial do trabalho.

Outra dimensão central refere-se à institucionalização de políticas de apoio psicossocial e pedagógico específicas para mulheres-mães. Sabemos que a maternidade impacta significativamente a trajetória acadêmica não somente em termos materiais, mas também emocionais e simbólicos, produzindo sentimentos de culpa, inadequação e isolamento no espaço universitário (Silva; Ferreira, 2022). Nesse contexto, programas de bolsas permanência específicas, com valores compatíveis com os custos reais do cuidado, bem como a ampliação do acesso de mulheres-mães a projetos de pesquisa, extensão e iniciação científica, mostram-se fundamentais para evitar processos de exclusão acadêmica e científica.

A exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), observa-se que o principal auxílio específico direcionado às mães universitárias é o Auxílio Creche, conforme dados da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE/UFRN). O valor mensal do benefício, mantido sem reajustes, revela-se insuficiente frente aos custos reais dos serviços de cuidado infantil, sobretudo para mulheres-mães solo e aquelas inseridas em cursos de tempo integral. Iniciativas

recentes, como o programa “Meninas Mães”⁴, da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ/UFRN), representam avanços importantes ao reconhecer os impactos da maternidade na produção científica, embora ainda apresentem alcance limitado, tanto em número de beneficiárias quanto em institucionalização.

A centralidade atribuída aos auxílios financeiros, desacompanhada da ampliação de políticas estruturais de cuidado, evidencia os limites da assistência estudantil enquanto estratégia efetiva de permanência. Conforme analisam Silva e Lima (2020), a configuração desigual dessas políticas entre universidades e campi aprofunda disparidades institucionais e territoriais, fazendo com que o acesso a condições mínimas de permanência dependa, em grande medida, da localização da estudante. Há instituições que ofertam determinados auxílios e benefícios inexistentes em outras, reforçando a necessidade de incorporar a dimensão territorial ao debate e de avançar na expansão dos auxílios e benefícios no âmbito das políticas de assistência estudantil.

Como exemplo, a Resolução nº 90/2024 do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) institui a Política de Assistência Estudantil para Mães Universitárias, evidenciando um avanço no reconhecimento das especificidades da maternidade no espaço acadêmico. A normativa estabelece criar uma infraestrutura institucional mais acolhedora a estudantes de graduação e pós-graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, prevendo a implantação de fraldários e poltronas de amamentação em todas as unidades acadêmicas, de modo a assegurar condições adequadas para a permanência de mães e crianças nos campi.

⁴ “O programa visa oferecer uma oportunidade de inserção qualificada na pesquisa, promovendo a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade para mães de crianças de até 12 anos ou de filhos com deficiência, sem limite de idade. O programa oferece 15 bolsas de R\$ 700, distribuídas igualmente entre as três áreas de conhecimento, sendo: Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; Ciências da Vida; e Ciências Humanas” (Agecom/UFRN, 2025).

A política também amplia o acesso aos serviços de assistência estudantil, garantindo prioridade no atendimento psicopedagógico e social às estudantes mães com filhos de até dois anos, com atenção especial àquelas já inseridas nos programas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Ademais, assegura-se o acesso dos filhos com até 12 anos incompletos aos Restaurantes Universitários (RU) e ao Transporte de Apoio e, no caso de filhos com deficiência, o uso do RU é assegurado sem restrição etária.

Tais medidas expressam um conjunto de ações e serviços que extrapolam o auxílio financeiro e apontam para uma concepção ampliada de permanência, fundamentada no cuidado e na corresponsabilização institucional, dimensões que, embora ainda não universalizadas, deveriam constituir elementos elementares na organização das instituições de ensino superior.

Para além da dimensão econômica, a permanência universitária das mulheres-mães esbarra em barreiras institucionais e de infraestrutura que revelam a reprodução de diretrizes patriarcais no espaço acadêmico. A ausência de fraldários em todos os banheiros, a inexistência de espaços adequados para crianças, a falta de acessibilidade para gestantes e mães com carrinhos de bebê e a exclusão das crianças dos Restaurantes Universitários evidenciam que a universidade tende a se estruturar a partir de um sujeito ideal masculino, adulto e sem responsabilidades de cuidado.

Essas limitações institucionais se articulam à crise mais ampla da reprodução social no capitalismo. Conforme analisa Fraser (2016), o neoliberalismo aprofunda a exploração do trabalho reprodutivo ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado pelo cuidado, transferindo-o ao mercado ou às famílias. No caso das mulheres-mães universitárias, essa crise se materializa na dificuldade de conciliar maternidade e formação acadêmica, comprometendo não somente trajetórias individuais, mas também a democratização da produção do conhecimento científico.

Assim, pensar a permanência de mulheres-mães na universidade⁵ implica reconhecer que o cuidado não constitui um problema individual, mas uma questão política e estrutural, atravessada por relações de gênero, classe e “raça”/etnia. A universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento e de disputa de projetos societários, possui papel estratégico na construção de respostas institucionais que enfrentem essas desigualdades, reafirmando seu compromisso social com a democratização efetiva do ensino superior e com a valorização da vida em sua dimensão reprodutiva e social.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a permanência das mulheres-mães no ensino superior não pode ser compreendida como uma questão meramente individual, relacionada à resiliência pessoal ou ao esforço subjetivo dessas estudantes. Ao contrário, trata-se de uma problemática estrutural, historicamente produzida no interior do capitalismo patriarcal, que articula a divisão sociosexual e racial do trabalho, a desvalorização do trabalho reprodutivo e a fragilização das políticas sociais e educacionais.

Ao retomar o processo histórico de inserção das mulheres no ensino superior, foi possível identificar que, embora o acesso formal tenha se ampliado de maneira significativa ao longo do século XX e

⁵ Após a finalização deste artigo, foi aprovado, na Câmara Municipal de Natal, o Projeto de Lei (PL) nº 693/2023, batizado de “Lei Waleska Lopes”, que garante o acesso e a permanência de crianças em estabelecimentos de ensino e equipamentos culturais frequentados por seus responsáveis, em instituições públicas ou privadas. A lei tem origem no caso de Waleska Lopes, estudante de Ciências Sociais da UFRN, que, em 2018, foi impedida de permanecer em sala de aula por estar acompanhada de sua filha de 5 anos. Em áudio posteriormente divulgado e descrito pelo Portal G1, em 2018, o professor havia indagado que, se a estudante não tivesse rede de apoio ou condições financeiras, não deveria ocupar o espaço e reafirmou: “[...] Problema seu, a universidade não tem problema com isso, se vire”. Diante da relevância do caso e de seus desdobramentos jurídicos e sociais, registra-se esta nota para reforçar a luta pela dignidade de mães estudantes e trabalhadoras, bem como de sensibilizar a comunidade acadêmica e institucional para a necessidade de garantir condições de permanência, acolhimento e não discriminação a estudantes com filhos.

início do século XXI, as condições materiais e institucionais que sustentam a continuidade da vida acadêmica seguem marcadas por profundas desigualdades.

A maternidade, compreendida como essencial à manutenção da vida e da força de trabalho, quando vivenciada sem suporte do Estado, sem rede de apoio institucional e familiar, constitui um dos principais eixos de desigualdade nas trajetórias acadêmicas das mulheres, incidindo diretamente sobre a evasão, o trancamento de matrícula, o prolongamento do tempo de conclusão dos cursos, a dificuldade de inserção em pesquisa, extensão, pós-graduação e o adoecimento físico e mental das estudantes-mães.

A partir das contribuições do feminismo marxista, o artigo demonstrou que a invisibilização do trabalho de cuidados não é um desvio do capitalismo, mas uma de suas bases estruturais. Ao reforçar o deslocamento da responsabilidade pelo cuidado para a esfera privada e, sobretudo, para as mulheres, o sistema educacional reproduz as mesmas lógicas que organizam o mundo do trabalho, operando sob a falsa neutralidade do mérito, da produtividade e da disponibilidade irrestrita do estudante ideal – figura historicamente masculina, branca e desvinculada das responsabilidades reprodutivas.

Nesse sentido, a universidade, enquanto instituição social, não se encontra apartada das contradições da sociabilidade capitalista. Ao negligenciar as demandas específicas das mulheres-mães, as instituições de ensino superior reforçam processos de exclusão que incidem de forma ainda mais intensa sobre mulheres negras, pobres e periféricas, aprofundando desigualdades historicamente constituídas. A ausência ou insuficiência de políticas de permanência estudantil voltadas à maternidade, como creches universitárias, cuidotecas, flexibilização curricular, auxílios específicos e apoio psicossocial, evidencia os limites das respostas institucionais diante desses entraves.

Dessa forma, garantir a permanência das mulheres-mães no ensino superior exige mais do que a ampliação do acesso ou a adoção de medidas pontuais. Implica tensionar o modelo universitário vigente, questionar a naturalização do trabalho reprodutivo exclusivamente para

as mulheres e construir políticas institucionais comprometidas com a justiça social, a equidade de gênero e o direito à educação. Ao visibilizar as experiências e os desafios das mulheres-mães universitárias, este artigo buscou contribuir para o fortalecimento de um debate ainda incipiente na produção acadêmica, especialmente no âmbito do Serviço Social, reafirmando a necessidade de compreender a educação superior como parte integrante da luta pela reprodução digna da vida.

A construção de uma universidade efetivamente inclusiva exige a problematização e o enfrentamento das bases estruturais do sistema capitalista, heteropatriarcal e racista que atravessam a organização social e institucional. Nesse sentido, a universidade deve ser compreendida não somente como espaço de produção de conhecimento, mas também como território de disputa política e de potencialização das lutas e dos movimentos sociais. Assim, pensar a democratização do acesso e da permanência no ensino superior implica considerar as condições concretas de vida dos sujeitos que o compõem, entre eles as mulheres-mães, historicamente sobrecarregadas pelo trabalho de cuidados e pelas responsabilidades reprodutivas.

Nessa perspectiva, a defesa dos direitos das mulheres-mães no espaço universitário também exige problematizar como a paternidade é incorporada no processo de partilha das atividades reprodutivas e de cuidado. Questiona-se, por exemplo, se os homens dispõem de condições institucionais adequadas para exercer tais responsabilidades, como a existência de fraldários acessíveis em banheiros masculinos ou em espaços compartilhados. Essa reflexão não deve se restringir ao ambiente universitário, mas estender-se à sociedade em geral, evidenciando a necessidade de reconfiguração das estruturas sociais e institucionais que ainda reproduzem a divisão sexual do trabalho e naturalizam a responsabilização quase exclusiva das mulheres pelo cuidado.

Por fim, refletir sobre a permanência das mulheres-mães no ensino superior implica também interpelar coletivamente o próprio projeto de universidade que se pretende construir. Que universidade é possível quando parte significativa de seus sujeitos enfrenta obstáculos

estruturais para permanecer e produzir conhecimento? Como reorganizar tempos, espaços, políticas e práticas institucionais de modo a reconhecer o cuidado como dimensão fundamental da vida social? Essas questões convocam a comunidade acadêmica, gestores públicos e a sociedade a repensarem as bases sobre as quais se organiza o ensino superior. Somente a partir desse movimento crítico e coletivo será possível avançar na construção de uma universidade que reconheça as mulheres-mães não como exceção ou problema a ser administrado, mas como sujeitos de direito cuja presença transforma e amplia os horizontes da própria produção do conhecimento.

Referências

- ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES); FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (FONAPRACE). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*. Brasília, DF: ANDIFES/FONAPRACE, 2018. Disponível em: <https://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Graduac%C3%A3o-das-U.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.
- BHATTACHARYA, T. (org.). *Teoria da reprodução social: remapeando a classe, recentrando a opressão*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. *Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império*. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 196-216, 1879.
- BEHRING, E. R. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

CEDRA. *População residente segundo grau de instrução por grupos de idades por sexo e raça/cor, 2012-2023*. [S. l.]: CEDRA, [s. d.]. Disponível em: <https://cedra.org.br/conjuntos-de-dados/populacao-residente-segundo-grau-de-instrucao-por-grupos-de-idades-sexo-e-raca-cor-brasil/>. Acesso em: 11 dez. 2025. Fonte dos dados: IBGE – PNAD e PNAD Contínua.

CUNHA, K. D. da. *As mulheres brasileiras no século XIX*. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE TRABALHO GÊNERO/ANPUH, 2014, Vitória. [Anais...]. Vitória: UFES, 2014.

DOS REIS, M. A. “Minha comadre, quero que minha afilhada se chame Luciana”: educação, emancipação feminina e protagonismo negro no século XIX. *Revista História da Educação*, v. 17, n. 39, p. 1-20, 2013.

FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

FRASER, N. Contradições do capital e cuidados sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 620-643, 2016.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

IANNI, O. *As metamorfoses do escravo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Scientia et Labor, 1988.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. *Agência de Notícias IBGE*, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 2 jan. 2026.

LERNER, G. *A criação do patriarcado*. São Paulo: Cultrix, 2019.

LUSTOSA, M. A. V.; PIRES, M. G. L. Gênero e educação: reflexões sobre o percurso histórico da educação feminina no Brasil. In: SOUSA, A. de A.; ARRAIS NETO, E. de A.; OLIVEIRA, E. G. de; ALBUQUERQUE, R. J. de P. (orgs.). *O mundo do trabalho e a formação crítica*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 155-165.

MOHANDESI, S.; TEITELMAN, E. A reprodução social e a crise do capitalismo. In: BHATTACHARYA, T. (org.). *Teoria da reprodução social: remapear a classe, recentralizar a opressão*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 74.

PESSANHA, L. F. Entre livros e fraldas: dilemas e desafios da maternidade durante a graduação. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 14, n. 1, p. 306-331, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1515>.

SAFFIOTI, H. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, A. P.; LIMA, C. Assistência estudantil e desigualdades de gênero no ensino superior. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 512-522, 2020.

SILVA, J.; FERREIRA, L. M. Mães universitárias e políticas de permanência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 1-15, 2022.

SEMESP – SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Relatório de evasão no ensino superior 2022*. São Paulo: Semesp, 2022.

SEMESP – SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR. *Mulheres no Ensino Superior Brasileiro*. São Paulo: Semesp, 2022.

SILVA, A. E. de O.; NUNES, C.; SOUSA, K. M. de; SILVA, L. M. N. (orgs.). *Universidade e maternidade: acesso e permanência de estudantes mães no ensino superior*. Cajazeiras: AINPGP, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). *Resolução nº 90, de 19 de dezembro de 2024*. Aprova a Política de Assistência Estudantil para Mães Universitárias da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: UFPEL, 2024. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2025/01/SEI_2930651_Resolucao_90_2024___COCEPE.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Propesq divulga edital para mães pesquisadoras*. Natal: UFRN, 2024. Disponível em: <https://ufrn.br/imprensa/noticias/91360/propesq-divulga-edital-para-maes-pesquisadoras>. Acesso em: 24 abr. 2026.

ZAULI, Fernanda; JÁCOME, Igor; BARBOSA, Rafael. Professor proíbe aluna de assistir aula acompanhada da filha de 5 anos na UFRN. *G1 RN*, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/professor-proibe-aluna-de-assistir-aula-acompanhada-da-filha-de-5-anos-na-ufrn.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2026.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E REPRODUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*¹

Anne Karoline Silva Felix²

Jose Elias do Nascimento³

Carla Montefusco⁴

Introdução

A assistência estudantil nas instituições de ensino superior público brasileiro vem ganhando centralidade nas últimas décadas, impulsionada pela ampliação do acesso e pela perspectiva de democratização do ensino superior. No entanto, por trás das diretrizes e programas voltados ao atendimento das necessidades sociais dos estudantes, identificam-se contradições próprias das sociedades capitalistas, nas quais as políticas sociais exercem papel fundamental na manutenção e reprodução das relações de produção (Pereira, 2008). Isso fica evidente quando se considera que a política em questão emerge em uma conjuntura de contrarreforma do ensino superior, caracterizada pelo ajuste neoliberal como resposta à crise estrutural do

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.67-87

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² Assistente social da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). <https://orcid.org/0009-0006-4862-8090> karoline.felix@ufersa.edu.br

³ Assistente Social; Mestre em Serviço Social pelo PPGSS/UFRN. <https://orcid.org/0000-0002-6432-5942>. elias.nascimento.081@ufrn.edu.br

⁴ Profa. do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRN - PPGSS/UFRN. <https://orcid.org/0000-0002-2182-6245> carla.montefusco@ufrn.br

capital, conformando tendências de privatização e mercantilização na educação.

O Serviço Social, enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho (Iamamoto; Carvalho, 1984), ocupa espaço relevante na materialização dessa política, particularmente na execução, planejamento e avaliação de ações voltadas à permanência estudantil. Esse processo, contudo, não se apresenta neutro ou desprovido de interesses de classe. Sob uma perspectiva crítica, a assistência estudantil pode ser compreendida enquanto um dos instrumentos de reprodução da força de trabalho, ajustando-se às necessidades do capital, sobretudo no contexto da reestruturação produtiva e das novas exigências do mercado de trabalho. Contudo, dado o direcionamento ético-político do Serviço Social, entende-se que essa intervenção profissional carrega a potencialidade de identificar as contradições desse processo e fortalecer uma concepção de educação para além do capital. Isso revela um momento de amadurecimento da profissão frente à questão social, compreendendo, explicitando e intervindo nas suas expressões de modo mais crítico, com uma direção social alinhada às demandas da classe trabalhadora.

Este artigo tem como objetivo refletir teórica e criticamente sobre a atuação de assistentes sociais na política de assistência estudantil e sua vinculação à reprodução da força de trabalho, a partir dos aportes do materialismo histórico-dialético, com revisão de literatura e análise documental acerca da referida política. Parte-se da compreensão de que o Serviço Social, ao intervir nas expressões da questão social no espaço acadêmico, está articulado às estratégias de regulação social e reprodução capitalista. No entanto, sem ignorar que a política de educação é um espaço intrínseco de contradições e disputas de classe. Assim, atuar nesse campo implica expor suas ambiguidades, fomentar uma prática que mobilize coletivos em seus processos de luta e defender a construção de outra forma de sociabilidade.

Para fundamentar a análise proposta, este artigo está organizado em duas seções principais, além desta introdução e das

considerações finais. A primeira seção discute a política social como instrumento de reprodução da força de trabalho e o papel do Estado capitalista na gestão das desigualdades sociais. A segunda seção recupera a trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil, culminando com a recente institucionalização da Política Nacional de Assistência Estudantil (Lei nº 14.914/2024), e discute questões que conformam tendências de seletividade, focalização e bolsificação ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essa seção ainda reflete sobre a atuação do assistente social, situada na fronteira entre a gestão das desigualdades e a defesa de uma educação emancipatória, reafirmando o compromisso ético-político da profissão diante dos limites impostos pelo Estado burguês.

Política social e reprodução da força de trabalho no capitalismo

Em linhas gerais, a concepção de política social tomada neste artigo compreende-a como um conjunto de ações efetivadas pelo Estado com o objetivo de gerar consenso entre as classes sociais. No âmbito do Estado, segundo Pereira (2008), são utilizados dois mecanismos para gerar consenso na sociedade: o primeiro é a coerção, representada pela força punitiva do Estado; e o segundo é a política, que compõe as suas articulações de controle democrático e onde subjazem as suas contradições dialéticas.

À primeira vista, a política social, entendida como concessão do Estado para a reprodução da força de trabalho, pode deixar transparecer o engodo da apreensão de um Estado que devota às classes subalternas uma desinteressada atenção. Entretanto, no Estado capitalista, essas concessões não surgiram espontaneamente, mas foram conquistadas pela classe trabalhadora em suas organizadas iniciativas nos movimentos sociais e pela luta de classes (Behring; Boschetti, 2011).

O desenvolvimento das forças produtivas, além das divergências surgidas entre possuidores e despossuídos da propriedade

privada dos meios de produção no insurgir dos antagonismos de classe (Marx, 2008), deu as bases para a consolidação do Estado enquanto mecanismo de poder que nasce da sociedade e está acima dela, em função da classe dominante, evidenciando desse modo a sua contradição dialética.

Para endossar o discurso de que o Estado está em função da classe dominante, Marx, nas glosas críticas (1844), em sua segunda tese, afirma que o Estado é o Comitê Executivo da Burguesia, ao ser "[...] uma expressão e um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe" (Marx, 2010 a [1844], p. 22). Assim, é a partir do interesse de conservação das relações de exploração por parte do Estado burguês e da manutenção da reprodução da força de trabalho (Wellen, 2023) que discutimos a relevância da política social no âmbito do capitalismo.

Ao analisar o desenvolvimento da política social, Behring e Boschetti (2011) apresentam como as sociedades pré-capitalistas assumiram algumas responsabilidades sociais por meio da caridade e de ações filantrópicas, tendo em vista a manutenção da ordem social. As legislações inglesas emanadas entre os séculos XIV e XIX apontam para a construção dessa perspectiva de controle das massas e institucionalização da assistência aos pauperizados, salvaguardando, contudo, a regulação da venda da força de trabalho como único modo possível de sobrevivência.

A regulação da assistência aos carentes, de modo mais assertivo aos que eram tidos como fracos - crianças, idosos e doentes - foi o que mais emblematicamente demarcou a trajetória do germinar da política social no mundo (Faleiros, 2004). Desse modo, salvaguardou-se, desde o início, o princípio da assistência regulada pela capacidade da oferta da força de trabalho como uma mediação para que sua reprodução se efetivasse posteriormente, como a política de educação.

A educação, nas diversas civilizações e culturas, efetivou-se como um meio de transmissão de conhecimentos e da identidade cultural dos povos, estando intimamente vinculada em sua destinação ao trabalho (Sader, 2008). Foi somente com a sociedade capitalista que

se teve um significativo desenvolvimento das forças produtivas a ponto de haver a necessidade de sistematização da educação em conteúdos e métodos para atender a demanda da formação do trabalhador, especialmente com a Revolução Industrial. Desse modo, os conteúdos da educação escolarizada mantêm profunda relação com o momento da produção de mercadorias. Por exemplo, no modelo fordista-taylorista, com a produção em larga escala, o trabalhador precisava executar, basicamente, uma mesma tarefa, repetitivamente. Isso requeria uma educação pouco complexa, com caráter informativo e limitado. Já na era da revolução informacional, com a incorporação de ciência e tecnologia à produção, a formação passou a contemplar o domínio de novas tecnologias, da formação polivalente, que deve preparar o trabalhador para saber responder às rápidas mudanças e ser flexível, já que não há mais estabilidade no emprego (Tonet, 2016).

É nessa apreensão de educação, como formação para o trabalho, que a assistência estudantil figura como um recurso à permanência estudantil nos espaços acadêmicos e busca possibilitar a continuidade de uma formação perspectivada para a reprodução da força de trabalho na sociabilidade capitalista. Além disso, a formalização da assistência estudantil como política pública, com uma regulamentação própria e destinação de recursos específicos, faz parte de uma página recente na trajetória da educação superior no Brasil. Tal iniciativa está inscrita na contrarreforma do ensino superior que, por sua vez, responde ao movimento do capital, fazendo parte das estratégias formuladas pelo Estado para enfrentar o cenário de crise estrutural, que transformou o atendimento de necessidades sociais em potencial campo de lucratividade.

A política de educação e de assistência estudantil, inseridas nesse contexto, não se limita a garantir condições materiais, mas também reforça valores, comportamentos e subjetividades que naturalizam as relações de exploração e desigualdade. Ao assegurar a permanência de estudantes de origem popular no ensino superior, contudo, sem alterar as estruturas econômicas e sociais que produzem a desigualdade, a política de assistência estudantil contribui para a

legitimação do sistema, apresentando-se como expressão de um Estado democrático e inclusivo, enquanto preserva as bases da exploração capitalista. Desse modo, ela servirá “às ideologias de ascensão social via educação, num período de agudização das expressões da questão social, do desemprego estrutural e da desigualdade” (Cislaghi; Silva, 2012, p. 498).

A ideia de que classe trabalhadora está acessando o ensino superior público, inclusive com a ampliação da intervenção estatal no tocante às condições de permanência, obscurece as medidas que favorecem o capital, gerando um consenso social de que está havendo democratização, de que a universidade pública está mudando (e ela até mudou, mas em proporção menor ao mercado) e de que os egressos terão colocação no mercado de trabalho, embora num contexto de crise estrutural, em que o desemprego é sem precedentes.

O Serviço Social, nesse sentido, opera como parte dessa engrenagem, ora reproduzindo a ideologia dominante, ora tensionando e denunciando as contradições do sistema. A atuação profissional nesse espaço exige, portanto, uma postura crítica, que vá além da reprodução institucional, possibilitando a construção de estratégias coletivas de resistência e emancipação.

O Serviço Social e as contradições que conformam a política de assistência estudantil no Brasil

A assistência estudantil foi se constituindo, ao longo da história da educação superior brasileira, em um processo de avanços e recuos, levando muito tempo para ser estabelecida formalmente como direito social. Sua concepção reflete a própria condução da política de educação, que passou de privilégio das classes dominantes a um direito que deve ser expandido. Segundo Costa (2010), o primeiro movimento do Estado brasileiro em relação à assistência estudantil deu-se, em 1928, para subvencionar os estudantes das classes abastadas brasileiras que residiam na capital francesa para estudar. Na década de 1930, esse movimento dirige-se aos estudantes reconhecidamente pobres

(Imperatori, 2017) e vai se consolidando com o passar dos anos, tendo em conta a necessidade do capital de incrementar força de trabalho especializada, dando margem para a criação das universidades federais e o acolhimento das camadas populares no ensino superior.

A década de 1970 para a assistência estudantil é marcada, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela criação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), o qual implementou programas de assistência estudantil em duas modalidades: bolsas de trabalho e bolsas de estudo. Com o objetivo de associar “auxílio financeiro e educação” (Ramalho, 2013, p. 28), é instituído, em 1972, o programa assistencial “Bolsa Trabalho”, por meio do Decreto nº 69.927, com vistas a prestar auxílio financeiro aos estudantes em risco de desproteção social e prepará-los para o mercado de trabalho. As bolsas de estudo vislumbravam o atendimento das necessidades básicas dos estudantes para a sua permanência nas instituições de ensino, mas não exigiam a contrapartida da execução de atividades laborais. De acordo com Imperatori (2017), entre as ações da assistência estudantil nesse período, destacam-se: programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica, entre outros, previstos no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971. No final da década de 1980, foi extinto o DAE e, de acordo com Imperatori (2017), as ações de assistência estudantil passaram a ser escassas, pulverizadas e marcadas por relações clientelistas, o que impediu a sua consolidação.

Para Vasconcelos (2010), a insurgência da assistência estudantil e da assistência social no movimento de redemocratização brasileira são desdobramentos das lutas históricas dos movimentos sociais em seus embates pelo fim do regime militar e pela promulgação de uma nova Constituição Federal. Para a autora, o reconhecimento da Constituição Federal de 1988, nos quesitos educação (art. 205) e assistência social (art. 203), enquanto políticas sociais, confere um novo vigor ao sistema de proteção social afirmativo de direitos, superando as práticas assistencialistas e clientelistas.

O desenvolvimento da política de assistência estudantil experimentou, após a promulgação da nova Constituição Federal, uma grande atenção dos movimentos sociais, o que pressionou o interesse do poder executivo e legislativo. Em 2007, foi lançada pelo MEC a Portaria nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), dando diretrizes para a operacionalização da assistência estudantil.

Nesse cenário, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, figura como mote para o crescimento do número de pessoas das classes subalternas com acesso à Educação Superior. O REUNI teve como principal objetivo criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível da graduação. Dentre as diretrizes que compuseram o programa, ressalta-se a perspectiva da ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, como determina o art. 2º em seu inciso V. Desse modo, compreende-se ser a partir do REUNI que o Estado começa a sinalizar a ideia de consolidar um plano nacional de assistência estudantil (Silva; Carvalho, 2020).

O REUNI propiciou um aumento de vagas na Educação Superior, mas, dada a ofensiva neoliberal, não expandiu as condições da qualidade e da efetividade do ensino nessas instâncias na mesma proporção (Lima, 2020). Nessa direção, a educação superior seguiu operando entre a perspectiva mercadológica da expansão da educação superior, e a perspectiva da precarização do ensino público.

A proposição textual do PNAES, cuja sistematização efetivou-se como um recurso para a permanência estudantil das classes subalternas, foi uma iniciativa do FONAPRACE⁵ e fruto de suas análises em pesquisas sobre o perfil econômico e social dos estudantes das IFES realizados em todo o território nacional.

⁵ O Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) é uma entidade da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

As pesquisas acerca do perfil dos estudantes de graduação ofereceram ao FONAPRACE o entendimento sobre a diversidade das condições de permanência e evasão dos discentes das instituições federais. Para Cunha (2017), as causas para a evasão e a retenção de estudantes são multifacetadas. Contudo, a autora compreende que foi a partir de dados da II Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, que o FONAPRACE conseguiu delinear um plano no qual as dificuldades de ordem socioeconômica fossem vistas como as principais causas para o contingenciamento do êxito acadêmico entre os estudantes.

O FONAPRACE considerou em 1997 que os alunos das “categorias C, D e E” compõem “a demanda potencial da assistência ao estudante” (ANDIFES_FONAPRACE, 1997). Encontra-se nessas categorias 44,3%, 42,8% e 43,7% dos estudantes das Universidades Federais nas pesquisas de 1996/7, 2003/4 e 2010, respectivamente, que necessitam de algum tipo de assistência estudantil: alimentação, moradia, bolsa de trabalho, atendimento médico-odontológico, psicológico etc. (FONAPRACE, 2011, p. 21).

A dimensão de focalização e seletividade para o acesso aos programas de assistência estudantil seguiu as determinações da PNAS (Brasil, 2007) e, posteriormente, do PNAES (Brasil, 2010), o qual prescreve o acesso aos auxílios e benefícios aos estudantes cuja renda *per capita* do núcleo familiar esteja compreendida na faixa de até 1,5 salário mínimo.

Após as efetivas tratativas com as instâncias governamentais, o PNAES é transmutado de portaria do MEC para decreto do Executivo Federal, por meio do Decreto-Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Essa ação afirmou e consolidou a assistência estudantil como política de direito, ajudando em sua difusão por todas as IFES brasileiras.

Na V Pesquisa sobre o perfil dos estudantes, realizada pelo FONAPRACE (2018), o cenário se altera, revelando a gradual ascensão do número de discentes das camadas populares que adentram as

universidades e adensando o percentual de demandantes da assistência estudantil. Nessa conjuntura, a dimensão de seletividade anteriormente citada é envolvida também no contexto dos estudantes-trabalhadores, como analisam Vieira e Souza (2023, p. 12):

Embora o percentual de estudantes inseridos na faixa “Até 1,5 SM” seja de 70,2%, dentre os desocupados, este percentual é de 80,1%, entre ocupados, é de 61,5%; e entre não trabalhadores, de 65,3%. Por sua vez, embora o percentual global de estudantes inseridos na faixa “Mais de 3 SM” seja de 10,1%, entre ocupados é de 14,3%, dentre não-trabalhadores é de 12,6% e, entre desocupados, de somente 5,2%.

Por extensão, compreendem-se estudantes trabalhadores todos aqueles que necessitam vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência na sociedade capitalista, até mesmo aqueles que estão aliados do mercado de trabalho. De acordo com o censo realizado pelo IBGE (2022), o Brasil contava com um contingente de 49 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos. Dentre elas, 15,7% estavam ocupadas e estudando, compreendendo como ocupadas aquelas que estavam inseridas no mercado de trabalho.

Os dados levam a reflexões sobre a importância do trabalho para a reprodução social desses estudantes e de seu núcleo familiar e o quanto a ausência dele impacta em sua sobrevivência. No entanto, revelam também a dificuldade de relacionar o tempo de trabalho com o tempo de estudo⁶.

Ainda analisando o histórico da assistência estudantil, evidencia-se que, em 4 de julho de 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) sancionou a Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. Esse marco

⁶ G1-CEARÁ. **Jovens que estudam e trabalham falam sobre a rotina para conciliar a escola e o emprego: “A gente precisa fazer esse sacrifício”**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2023/11/17/jovens-que-estudam-e-trabalham-falam-sobre-a-rotina-para-conciliar-a-escola-e-o-emprego-a-gente-precisa-fazer-esse-sacrificio.ghml>. Acesso em: 14 jul. 2025.

histórico consolidou programas já existentes no âmbito das IFES, criou novos e reconheceu os serviços realizados pelas instituições como uma ação de assistência estudantil, buscando superar uma concepção restrita somente ao pagamento de bolsas. A novidade da lei em relação ao decreto homônimo é a sua extensão à pós-graduação das IFES, além de consolidar programas já existentes, criar novos e reconhecer os serviços realizados pelas instituições como uma ação de assistência estudantil, avançando na superação de uma concepção de assistência estudantil restrita ao pagamento de bolsas. Apesar do avanço trazido pela política, persistem alguns desafios, como a ampliação do orçamento, sobretudo porque a política traz um alargamento e diversificação das ações, a distribuição mais equitativa dos recursos entre as IFES, o aumento das equipes, além da regulamentação dos novos programas.

O avanço da política de assistência estudantil esbarra no processo de desinvestimento na política de educação. Segundo o relatório do *Education at a Glance*⁷, divulgado em 10 de setembro de 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁸, o Brasil reduziu em 2,5% o índice de investimentos em educação pública entre os anos de 2015 e 2021. De acordo com o ANDES (2024), o retrocesso sinaliza o desenvolvimento das medidas de contingenciamento efetivadas pela Emenda Constitucional nº 95/16 que limita o teto dos gastos com as políticas sociais.

Assim, apesar do avanço na destinação de verbas específicas para as ações do PNAES, é possível apontar que elas são limitadas e insuficientes, haja vista a desproporção entre as políticas de acesso e de permanência, o que é comprovado pelo caráter focalizado que o PNAES tem apresentado. Machado (2017), ao analisar seu financiamento, chega à seguinte conclusão:

⁷ Education at a Glance (Visão Geral da Educação, em tradução livre)

⁸ INEP. Publicado o relatório do Education at a Glance 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/publicado-o-relatorio-education-at-a-glance-2024>. Acesso em: 14 jul. 2025

[...] apesar do aumento nominal de recursos para a assistência estudantil no último período, seu orçamento ainda é insuficiente, se considerarmos a ampliação de vagas e a política de cotas, que tendem a ampliar a entrada de setores mais pauperizados da classe trabalhadora nas universidades públicas, aumentando a necessidade de assistência. Assim, o subfinanciamento da assistência estudantil permanece (Machado, 2017, p. 507).

Considerando a destinação de recursos para a assistência estudantil sem as mediações necessárias, estabelece-se a percepção de que seu aumento foi vertiginoso. No entanto, conforme Cislighi e Silva (2012), a Lei Orçamentária Anual já repassava recursos para ações de assistência estudantil antes de a transferência ser rubricada como PNAES, ou seja, o comparativo não deve partir somente da sua rubrica atual. Ademais, o PNAES passou a atender demandas que já eram reivindicadas desde o Movimento da Reforma Universitária de 1968, ou seja, quando ocorreu a sua implantação, já existia um déficit histórico de recursos na universidade de forma geral. De acordo com as pesquisas desenvolvidas pelo FONAPRACE, mesmo antes das políticas de ampliação do acesso, uma parcela significativa dos estudantes já se encontrava no perfil de atendimento do PNAES. Portanto, o que ocorre agora é um aumento quantitativo desse público, ampliando uma demanda que já existia (Soares, 2017).

A assistência estudantil opera em uma lógica de mitigação dos efeitos da pobreza e das desigualdades, mas sem enfrentar suas causas estruturais, mantendo-se nos marcos do Estado burguês, cuja função é preservar as condições para a reprodução do capital. Nascimento (2018) constata que, diante dos nexos entre assistência estudantil e contrarreforma da educação superior, com respaldo no que foi estabelecido no seu marco legal, o PNAES foi se materializando conforme três características. A primeira se refere à exclusividade do recorte de renda como critério de acesso às ações (Nascimento, 2018). Assim, o PNAES não se propõe a ser universal, e as instituições passam a utilizar a renda como indicador principal para a definição da

vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para se imprimir uma lógica focalizada e seletiva.

Considerando que não houve adequação do PNAES à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12), aprovada posteriormente, o que diversificou consideravelmente o público que ingressa nas instituições federais de ensino superior, com ampliação do quantitativo de potenciais beneficiários do PNAES, haja vista promover a reserva de vagas a segmentos historicamente marginalizados e excluídos desse nível de educação, infere-se que ocorreu um aprofundamento do seu caráter focalizado.

A segunda diz respeito à desistorização da assistência estudantil ao ser vinculada ao REUNI. Nascimento (2018) formulou o conceito de assistência estudantil consentida com o intuito de “denotar o seu ajustamento às propostas da contrarreforma universitária dos anos 2000, que resultou na reconfiguração do seu conteúdo e formato na direção de tendências como a bolsificação e a burocratização” (p. 367). A autora situa a definição desse conceito na dinâmica da disputa entre projetos educacionais distintos, alertando que, ao fazer uma vinculação direta e sem as devidas mediações entre assistência estudantil e as políticas expansionistas, particularmente o REUNI, se desistoriza o processo de luta em torno da assistência estudantil e a sua histórica relação com as pautas do Movimento da Reforma Universitária de 1968. Esse trato:

[...] fortaleceu a legitimação de um caráter instrumental e funcional da assistência estudantil às políticas educacionais vigentes. Ou seja, contribuiu, a seu modo, para a hegemonização de um formato de assistência estudantil bolsificada, produtivista e burocratizada, cujo alcance está reduzido a ações pontuais e, portanto, distantes de um debate mais amplo na perspectiva da permanência estudantil (Nascimento, 2018, p. 374).

A terceira característica diz respeito à incorporação da lógica da produtividade pelos serviços e programas (Nascimento, 2018). Essa lógica se expressa na busca por atender a um maior número de

estudantes, com menores recursos e num menor tempo, podendo haver um privilegiamento do pagamento de bolsas (em detrimento da construção de equipamentos sociais permanentes), com valores rebaixados, mediante a aplicação de diversas condicionalidades e contrapartidas, delineando uma concepção restrita de assistência estudantil.

Conforme Cislaghi e Silva (2012), algumas universidades optam por prestar assistência aos estudantes por meio do pagamento de bolsas, retirando do debate a universalização da política e o estímulo aos espaços coletivos de decisão. Nesse sentido, o entendimento de que as necessidades são coletivas fica comprometido, potencializando-se valores individualistas como parâmetro societário, pois “com a bolsa, o aluno consome no mercado, isoladamente” (Cislaghi; Silva, 2012, p. 507). Além do caráter individual que o processo de bolsificação atribui às necessidades sociais, ele também é estratégico ao capital financeiro na medida em que são repassados recursos monetários diretamente aos usuários, por meio das instituições financeiras, o que Granemann (2012) chamou de financeirização das políticas sociais. Assim, o atendimento das demandas de assistência estudantil vai se estabelecendo conforme a relação de compra e venda de serviços sociais, pois as instituições não os prestam diretamente ao estudante; ele acessa via mercado.

Entende-se que a exigência de contrapartidas atribui ao PNAES um caráter moralizador e conservador, que pune o indivíduo pelas possibilidades desiguais de acesso às condições materiais e imateriais de reprodução, impondo que a alternativa de equiparação dessas oportunidades só ocorra mediante a exigência da realização de um trabalho, da apresentação de um determinado rendimento acadêmico, da conclusão do curso num determinado tempo, etc. Em alguns aspectos, torna-se até contraditório exigir a realização de um trabalho e ter bom rendimento ou concluir o curso no tempo regular.

A universidade é financiada pelo fundo público, ou seja, pelo trabalho necessário e excedente da classe trabalhadora. O mesmo recurso que viabiliza o curso de um estudante com renda alta garante o

pagamento dos benefícios do PNAES para alguém com renda baixa; portanto, os dois segmentos acessam, ainda que de forma limitada e desigual, a riqueza socialmente produzida por meio do fundo público. No entanto, das classes dominantes não se cobram contrapartidas pelo custo que sua formação gera aos cofres públicos, mas dos beneficiários do PNAES isso é cobrado. Do estudante com uma condição socioeconômica mais favorecida, não é exigido que ele trabalhe para “compensar” o direito à educação que está acessando, mas dos pobres, sim. Essa perspectiva esvazia a discussão em torno da equidade e da igualdade de oportunidades, pois se propõe a enfrentar as expressões da desigualdade social, especialmente no aspecto material, mas cobra contrapartidas.

É em meio a esse cenário de contradições que, tendo por base a dinamicidade oferecida por uma atuação multiprofissional no âmbito da educação, como foi evidenciada pela Lei nº 13.935/2019, que estabelece a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, constata-se ser imprescindível o trabalho de assistentes sociais na política de educação e, sobretudo, na política de assistência estudantil, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Diante disso, apreende-se que a atuação profissional das (os) assistentes sociais na política de assistência estudantil recai predominantemente nas ações de planejamento, gestão e avaliação dos programas, e na execução das ações por meio da elaboração de editais, instrumentos de inscrição e seleção e estudos/análises socioeconômicas para concessão dos serviços e auxílios (Goin; Miranda, 2022).

É enfático o posicionamento de Nascimento (2018) no entendimento de que a atuação de assistentes sociais na educação não está restrita à concessão de bolsas e auxílios, nem à atuação na política de assistência estudantil. Para tal, a autora retoma os Subsídios do CFESS (2011):

[...] o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais mantém uma relação direta com as demandas que lhes são postas no cotidiano profissional, bem como com as características da política social a qual se vincula, estarão dentre as suas

competências e atribuições na educação, conforme os subsídios para a atuação nesta política, elaborados pelo CFESS (2011), a realização de estudos socioeconômicos; a concessão de bolsas e definição das condições de acesso a determinados estabelecimentos educacionais; o desenvolvimento de ações pedagógico-interpretativas para socialização das informações por meio da orientação social/esclarecimentos aos estudantes sobre os direitos sociais; a realização de abordagens individuais/grupais junto a eles, a suas famílias e/ou trabalhadores e trabalhadoras da política de educação; o gerenciamento, planejamento e execução dos bens e serviços no âmbito dessa política e a investigação acerca da realidade social (Nascimento, 2018, p. 54).

É possível constatar que a práxis educativa perpassa todas essas ações e encontra respaldo na Lei de Regulamentação Profissional (Lei 8.662/1993) e no Código de Ética Profissional (1993), a partir da perspectiva de uma educação emancipatória e de uma ação pedagógica que visa orientar os usuários da política de assistência estudantil na luta por direitos e acesso a uma educação de qualidade, à permanência nas instituições de ensino, bem como a um bom êxito no percurso acadêmico e posterior inserção qualificada no mercado de trabalho.

Considerações Finais

Dadas as contradições evidenciadas no movimento dialético do desenvolvimento capitalista, na sua imbricação entre educação e trabalho, enquanto materialização objetiva da produção e reprodução social, constatou-se que a política social possui uma dupla face. Enquanto é concessão do Estado para manter a ordem entre as classes e promover o apassivamento dos trabalhadores, que por força dos movimentos sociais reivindicam seus direitos, constitui-se também como o instrumento necessário para a manutenção da reprodução da força de trabalho e reprodução social da classe trabalhadora, garantindo

que os sujeitos acessem a qualificação exigida pelos novos regimes de acumulação do capital.

Diante do desenvolvimento do capitalismo e da necessidade de uma força de trabalho cada vez mais especializada, expande-se o acesso à instrução nos moldes da educação superior e de uma educação cada vez mais técnica e especializada. Desse modo, a educação superior figura como uma concessão às classes subalternas, sendo a assistência estudantil um recurso indispensável para a formação dos discentes das classes populares. Essa necessidade evidencia-se nas pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação realizadas pelo FONAPRACE, de 1996 até 2018, nas quais foi ressaltada a dimensão socioeconômica dos (as) discentes como potencial causa para a evasão nos espaços acadêmicos.

Identificou-se que a trajetória da assistência estudantil no Brasil, embora marcada por avanços significativos, como a recente sanção da Lei nº 14.914/2024, é atravessada pelos limites impostos pela lógica neoliberal. O fenômeno da assistência estudantil consentida revela como as tendências de focalização, seletividade e bolsificação contribuem para a individualização das necessidades sociais e financeirização das respostas estatais, transferindo para o mercado e para o desempenho individual do estudante a responsabilidade pela sua permanência acadêmica.

O Serviço Social desponta nesse cenário como gestor e executor da política de assistência estudantil e, a depender do direcionamento do *corpus* profissional, tende a manifestar uma atuação que se expressa como práxis educativa, como uma prática pedagógica que busca orientar o exercício profissional para além da concessão de bolsas e auxílios. Assim, o horizonte é a promoção de uma educação emancipatória, que desnaturalize as desigualdades e mobilize os estudantes enquanto sujeitos de direitos. Portanto, com uma perspectiva de emancipação não somente política, mas também humana.

Desse modo, o direcionamento ético-político da prática profissional é atravessado pela disputa em torno de concepções de educação,

bem como pelas formas de operacionalizar a assistência estudantil. O movimento de disputa é contínuo, considerando que processos democráticos, na sociabilidade burguesa, são permanentemente tensionados em meio às contradições que permeiam as conquistas sociais. Em suma, a assistência estudantil na educação superior brasileira configura-se como um campo de disputa permanente. Se, por um lado, o capital a utiliza para moldar uma força de trabalho polivalente e flexível, por outro, as lutas sociais e a intervenção profissional crítica carregam a potencialidade de convertê-la em um instrumento de democratização real. O desafio posto ao Serviço Social é, portanto, o de transitar entre as exigências burocráticas e o compromisso com a classe trabalhadora, denunciando a lógica do lucro sobre a educação e defendendo uma formação que, para além do mercado, vise à emancipação humana.

Referências

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Brasil reduziu investimento público em educação entre 2015 e 2021, diz relatório*. [S. l.], [s. d.].

Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/brasil-reduziu-investimento-publico-em-educacao-entre-2015-e-2021-diz-relatorio1>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 155 p.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência

Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024*. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. *SER Social*, Brasília, DF, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

FALEIROS, V. P. *O que é política social?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 89 p.

GRANEMANN, S. Estado e questão social em tempos de crise do capital. In: GOMES, Vera Lúcia Batista (org.). *O avesso dos direitos: Amazônia e Nordeste em questão*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 41-60.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

MACHADO, F. M. Financiamento da assistência estudantil nas universidades federais. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 17, n. 33, p. 231-253, jan./jun. 2017.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

- MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010a.
- MARX, K. *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social, de um prussiano”*. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.
- MARX, K. *O capital: livro I*. São Paulo: Boitempo, 2023.
- NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida: tarefas teóricas. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 18, n. 36, p. 365-378, jul./dez. 2018.
- NASCIMENTO, S. S. do. *O trabalho do assistente social na educação: ampliação do espaço ocupacional e precarização na assistência estudantil*. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- NOGUEIRA, M. A. *Em defesa da política*. São Paulo: SESC, 2001.
- PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. *Política social no capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 4, p. 87-106.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SOARES, T. C. da S. *A relação entre os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil e a ampliação do acesso na UFJF no contexto de contrarreforma universitária nos anos 2000*. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- VASCONCELOS, N. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

WELLEN, H. Crise capitalista, política social e força de trabalho no Brasil. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, [S. l.], v. 22, n. 1, e43879, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2023.1.43879>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/43879>. Acesso em: 15 out. 2024.

“O FIM DA RAZÃO CRÍTICA?”: O USO DE IA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL*

Késia Thayza Alves Xavier¹

Introdução

Nos últimos anos, o debate sobre o uso de Inteligência Artificial (IA)² toma a cena acadêmica brasileira. O debate ocorre na arena de análise dos impactos que o uso da IA pode trazer para a capacidade de desenvolvimento de capacidade reflexiva dos alunos. De um lado, há os que defendem o uso enquanto possibilidade de ampliação de avaliação de dados que supera as capacidades humanas próprias; do outro, aqueles que apontam a acomodação e limitação de potencial reflexivo mediante as facilidades trazidas pela Inteligência Artificial.

Sendo assim, partimos de Marx (2017), quando ele nos diz que o trabalho teleológico é o que funda o ser humano enquanto ser social, capaz de alterar a natureza e a si mesmo em um processo mútuo de transformação e desenvolvimento. A famosa frase “... *uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o*

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.88-103

¹ Assistente social, especialista em atenção à saúde da criança pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-graduada em Serviço Social, política social e previdência social pela Faculdade Maciço Baturité; mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFRN, bolsista da CAPES, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7740-9758>, E-mail: kesia.xavier.098@ufrn.edu.br.

² Conforme Bandeira & Aquino (2020), surgiram no campo das ciências exatas e da engenharia projetos de avanços tecnológicos voltados para a construção de máquinas inteligentes, portadoras de certas capacidades que se assemelhavam a capacidades humanas, como, por exemplo, pensar, analisar dados, tomar decisões. Desta forma, a Inteligência Artificial abrange um conjunto de tecnologias que permitem que os computadores aprendam, raciocinem e realizem várias tarefas avançadas de maneiras parecidas à racionalidade humana.

início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera” (MARX, 2017, p. 188).

A educação também deve ser analisada por este corolário sobre o trabalho. Posto isto, enquanto processo de desenvolvimento humano permeado por valores culturais e éticos, é por meio da educação que formamos habilidades e competências necessárias a nós mesmos e ao meio social em que nos inserimos. Um processo, assim como o trabalho de transformação conjunta. Segundo Freire (1996), a produção do conhecimento não está descolada do que ele considera curiosidade ingênua aprofundada na curiosidade epistemológica.

Esta curiosidade, para Freire (1996), é a vontade de saber por meio do questionar, promove a razão crítica sobre si, sobre o meio e sobre o outro. Esta criticidade transmuta sujeitos pacientes em impacientes, com capacidade de enxergar criticamente sua realidade e, quem sabe, moldá-la de forma a atender os seus anseios e os da coletividade.

Neste esteio, o Serviço Social, por meio das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, afirma que a formação de assistentes sociais se encontra inscrita no meio das contradições sociais capitalistas, e que, portanto, faz-se necessário que os cursos de Serviço Social consigam desenvolver habilidades e competências para lidar criticamente com as expressões da Questão Social que se apresentam no cotidiano da profissão.

Tal fato encontra-se alinhado ao Projeto Profissional iniciado na segunda metade dos anos de 1980 e amadurecido no início da década de 1990, em que é proposta a vinculação deste Projeto a uma proposta de sociedade radicalmente democrática. Redimensionar o papel da profissão requeria novos saberes pautados na capacidade de análise crítica da sociedade brasileira, sua formação sócio-histórica, os fundamentos históricos da profissão e as desigualdades sociais que se apresentavam diante do desenvolvimento do capitalismo.

Posto isto, retomamos Freire (1996) em sua defesa de uma educação calcada na realidade do sujeito enquanto ferramenta de

transformação. O Serviço Social, portanto, vincula-se a esta proposta de formação de corpo profissional capaz de ver a totalidade dos sujeitos e da sociedade, para dar conta do projeto de transformação societária presente no Projeto Ético Político Profissional (PEP). Para tanto, o desenvolvimento da habilidade de capacidade crítica é essencial e deve estar presente nas academias e cursos de Serviço Social para corresponder às novas necessidades de formação de profissional que corroborem com o PEP.

Sendo assim, este trabalho é fruto de uma revisão de literatura possibilitada a partir da disciplina de Docência no Ensino Superior ofertada no Programa de Pós - Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS-UFRN) e tem por objetivo analisar os impactos do uso da Inteligência Artificial no processo de formação profissional de assistentes sociais.

Dito isto, compreendemos que a dinâmica contraditória e desigual da sociedade capitalista só consegue ser entendida em sua totalidade por meio da teoria crítica, pois a realidade não é um conjunto desconexo de acidentes causais desconhecidos; pelo contrário, trata-se de uma articulação em movimento contraditório entre o singular, o particular e o universal; assim como de determinado processo histórico e social em que tais dimensões se mostram na totalidade do ser social.

Para tanto, o artigo foi dividido em duas partes, nas quais, na primeira, apresentamos o desenvolvimento histórico da formação em Serviço Social, a partir da segunda metade da década de 1990, analisando as contradições conjunturais e seus impactos para os cursos de graduação em Serviço Social. Na segunda parte, avaliamos o avanço tecnológico e utilizzo de inteligência artificial na formação profissional, bem como os riscos e potencialidades para a construção do pensamento crítico de assistentes sociais diante das requisições institucionais por meio da supervalorização da racionalidade prática.

1. Diretrizes curriculares da ABEPSS: compromisso ético com a formação profissional na contracorrente do capitalismo contemporâneo

Em 1996, após realização do diagnóstico ABEPSS/CE-DEPSS/ENESSO - Relatório Síntese dos Impasses e Tensões da Formação Profissional. Sistematização dos relatórios das oficinas regionais. Recife, maio de 1995. A ABEPSS elaborou uma proposta para as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social.

A proposta compreendia que, mediante a reconceituação profissional ocorrida na década de 1980, novos contornos foram trazidos para a profissão entendendo sua íntima ligação com o trato da Questão Social na sociabilidade capitalista. Sendo assim, conforme a ABEPSS (1997), partindo do pressuposto de que a profissão da/o assistente social é atravessada pela transformações sociais tanto na realidade brasileira quando no contexto internacional se fazia necessário realizar uma revisão das diretrizes de formação profissional sob as seguintes conjecturas: a) a particularização do Serviço social enquanto profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho e sua natureza interventiva na Questão social; b) a relação embrionária entre Serviço Social e Questão social é frutos de processos históricos e teórico-metodológicos; c) o aprofundamento das desigualdades sociais e consequentemente da Questão social tornam necessárias uma mudança no direcionamento da profissão; e d) os processos de trabalho do Serviço Social são socialmente determinados tanto pelas conjunturas quanto pelas configurações estruturais da Questão Social.

Desta forma, as novas competências profissionais requisitadas versavam sobre o desenvolvimento da capacidade crítica do profissional de modo a compreender a totalidade das relações sociais, compreendendo as particularidades da formação sócio-histórica brasileira e sua incidência sobre as demandas e requisições postas para a práxis profissional, entendendo ainda o significado social da profissão, bem como suas possibilidades de ação, competências e

atribuições conforme preconizam o Código de Ética do Serviço Social e a Lei de regulamentação da profissão.

Para tanto, de acordo com as diretrizes curriculares de 1996, os cursos de graduação em Serviço Social teriam como princípios, dentre outros: a ética enquanto princípio formativo; a compreensão do trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, de modo a construir respostas qualificadas para demandas e requisições apresentadas; a adoção da teoria crítica como única possibilidade de apreensão da totalidade social; a indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional (ABEPSS, 1997).

Contudo, a conjuntura de efervescência das lutas sociais que germinaram o processo de reconceituação profissional entre a segunda metade da década de 1980 é podada, principalmente, nos anos de 1990 por meio da neoliberalização política e econômica no Brasil.

Sendo assim, partimos da tese defendida por Bhering (2018) de que a história do Brasil – principalmente a partir da década de 1980 – é marcada pelo discurso da necessidade de ajuste das contas públicas. Dito isto, conforme a autora, só entre 1980 e 1994 houve 14 planos econômicos com o objetivo de “*estabilizar a economia*”. A narrativa de necessidade da redução de despesas e o aperto das contas com os gastos sociais permanece ativa por meio do argumento de que se precisa reformar o Estado para serem contidas as crises financeiras, inclusive nos governos ditos progressistas.

Bhering (2018) afirma que estas “reformas” são implementadas por meio das “*privatizações, das desvinculações orçamentárias (FSE, FEF, DRU), no superávit primário, na Lei de Responsabilidade Fiscal, na prática de juros altíssimos, e no pagamento de juros e encargos e amortização da dívida pública*” (p. 05), que em contrapartida impactam diretamente na qualidade dos serviços prestados, no acesso a direitos sociais e na vida da população brasileira, principalmente da classe trabalhadora cada vez mais pauperizada.

A ingerência dos organismos internacionais em prol do “desenvolvimento econômico” passa a alcançar as mais diversas políticas sociais sob a égide da privatização e do desfinanciamento para destinação de recursos para o pagamento da chamada dívida pública.

Neste mesmo período de neoliberalização da economia brasileira, a política de educação também passa por momentos de reformulação em atendimento aos requisitos neocoloniais do capitalismo central. A exemplo disto, temos o chamado Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, "Educação: Um tesouro a Descobrir", popularmente conhecido como Relatório Delors de 1996.

Conforme Borges (2016), este relatório é gestado durante o momento de crise estrutural e reestruturação produtiva capitalista, implementado em diversos países e tendo grande impacto na agenda de políticas públicas de educação no Brasil, tais como o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Básicas da Educação Nacional pela adoção da pedagogia dos resultados, em que a promulgação da Lei das Diretrizes Básicas (LDB) afirma que os objetivos para a educação seriam atingidos a longo prazo por meio de estabelecimento de metas demonstradas por meio de relatórios e exames. Para o autor, o relatório aborda a educação enquanto a varinha mágica da conciliação de classes, conseguindo reduzir as desigualdades regionais e entre os países por meio da formação de sujeitos que não necessitam

[...] dos conflitos para sobreviver, pelo contrário, ele é pela educação preparado para superar a si mesmo, suas dificuldades e as dificuldades da sociedade em que está inserido, contribuindo individualmente para resolução/harmonização dos problemas locais e globais (BORGES, 2016, p. 19)

Para tanto, o chamado “sujeito Delors” deveria possuir competências para lidar com conflitos, sendo estas: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver juntos; e d) aprender a ser. Contudo, este processo de formação do ser social, por meio da educação, encontra-se atravessado pelos interesses da acumulação de

capital em um contexto de crise. O “sujeito Delors” é o indivíduo neoliberal, que requisita a si a resolução dos problemas, que se utiliza da solidariedade para atendimentos das necessidades sociais, que não critica o sistema para não gerar conflitos, que possui um perfil paciente, diferente da impaciente curiosidade de questionar e mudar o mundo defendidas por Freire (1996) na sua obra “Pedagogia da autonomia”.

Sendo assim, entende-se que a política de educação brasileira da década de 1990 toma rumos que vão de encontro ao que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS adotam enquanto proposta de ensino e formação do corpo profissional, colocando o Serviço Social na contracorrente do modelo de educação do país.

Posto isto, um dos pontos importantes da LDB 1996 versa sobre a ampliação dos cursos de educação à distância. O art. 80 da Lei nº 9.394/96 diz que *“o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”*.

Nas palavras de Barreto (2019) *apud* Silva (2021), a mercantilização da educação por meio da expansão do Ensino à Distância (EAD), muito mais que democratizar, representou um nicho de acumulação de capital pelo setor privado, afetando diretamente o trabalho docente pela requisição de adoção de Tecnologias da Informação (TIC's), que ignoram as diferentes formas de acesso à tecnologia e as particularidades da formação brasileira de desenvolvimento desigual e combinado. Mesmo assim, a ampliação dos cursos de EaD segue cada vez mais numerosa, protegida pelo canto da sereia que versa melodicamente a canção de “democratização da educação”.

O Serviço Social não passa imune a tal problemática, mesmo tendo alcançado a estabilidade das Diretrizes Curriculares da profissão, mantendo seu posicionamento em favor do desenvolvimento do pensamento crítico por meio da adoção da teoria marxista. Com a expansão dos cursos EaD, tais direcionamentos se encontram postos na prateleira dos livros semi ou não utilizáveis, em virtude de serem *“ultrapassados”*.

Silva (2021) afirma que a oferta de cursos EaD é até 4 (quatro) vezes maior que as vagas em cursos presenciais. De acordo com o autor, essa necessidade de expansão de capital por meio do acesso privado à educação representa um risco à efetivação do projeto ético-político profissional por priorizarem, dentre outras coisas, a racionalidade burocrática por meio da supervalorização da dimensão técnico-operativa, em detrimento das teórico-metodológica e ético-política.

Desta forma, Silva (2021) defende que a expansão dos cursos EaD por meio de utilização de TICs serve como difusor do ideário burguês, e que as propostas curriculares destas formas de ensino têm se mostrado incompatíveis com a proposta de formação crítica profissional e com o projeto ético-político do Serviço Social, já que se fundamenta no aligeiramento da formação, das desvinculações e estratificação das dimensões profissionais, no apostilamento dos conteúdos e na dissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

Este movimento é fruto das requisições do capitalismo para garantir seu processo de acumulação. Mesmo os Órgãos de representação profissional, como o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social, posicionando-se efetivamente contra a expansão desenfreada de cursos de graduação sem atendimento mínimo aos requisitos mínimos trazidos pelas Diretrizes de 1996, a máquina de moer conhecimento e corpos humanos, que significa o modo de produção de capital, coloca cada vez mais limites para sua execução.

No próximo ponto, abordaremos as novas requisições profissionais e a revolução tecnológica apresentada pela Inteligência Artificial e seus impactos para a formação profissional.

2. Inteligência artificial e formação profissional em serviço social: as novas requisições do capitalismo na contramão da formação qualificada

Vivemos em um momento de revolução tecnológica. A inteligência artificial tem se tornado um grande campo de

conhecimento ao mesclar características humanas e a capacidade de avaliação de computadores, sendo utilizada nos mais diversos âmbitos da vida humana e sociedade. Desta forma, o debate em torno da ética e do uso de IA, principalmente nos espaços acadêmicos e de produção de conhecimento, tem se tornado cada vez mais presente.

Assim sendo, historicamente, o surgimento da IA data do século XX. Nas palavras de Bandeira & Aquino (2025), a Conferência de Dartmouth, Estados Unidos, em 1956, foi o momento em que definiram o termo como sendo a ciência e a engenharia a fim de criar máquinas inteligentes; tal inteligência se assemelha a capacidades humanas de pensar, analisar dados, tomar decisões etc.

A IA, além das capacidades para pesquisa científica, possui lastro. Desta maneira, expressa em si os interesses contraditórios do mercado voltados para acumulação privada de capital. Não há como se falar, portanto, em neutralidade tecnológica. Desta forma, a inteligência artificial carrega as contradições do capitalismo, estando a favor da acumulação privada de riqueza em um contexto de aprofundamento das desigualdades sociais, principalmente pós-pandemia da COVID-19.

No campo da educação, os entusiastas do uso da inteligência artificial defendem sua capacidade de otimização das pesquisas e facilitação na produção de trabalhos acadêmicos, aumentando o que se entende por produtividade (ou seria produtivismo), além de suporte à tomada de decisões com base na análise de desempenho dos estudantes (BANDEIRA & AQUINO, 2025). Tais qualidades têm tornado o uso de IA cada vez mais palatável entre os estudantes de graduação.

A Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) realizou uma pesquisa com 300 estudantes, divididos nas 5 regiões do país. Conforme os dados, cerca de 70% dos entrevistados afirmaram utilizar IA na rotina de estudos, ou seja, 7 em cada 10 alunos. Os dados que aparecem na pesquisa versam sobre a percepção dos estudantes quanto à incorporação de IA pelas instituições de ensino, em que 74% afirmaram que este fato é considerado importante.

Quanto aos benefícios do uso de Inteligência Artificial, os entrevistados apontam, dentre outras coisas: possibilidade de

aprendizagem em qualquer tempo e lugar; diversidade de informações e conteúdos acessados; maior eficiência e rapidez na tomada de decisão; possibilidade de personalização de ensino; e redução de custos com materiais e infraestrutura de ensino (ABMES, 2024). Neste contexto, exemplificam-se formas de moldagens de comportamentos em atendimento à sociedade da pressa e do imediatismo requerido pelo modo de produção capitalista contemporâneo.

No campo do Serviço Social, as discussões acerca do uso de IA são acompanhadas do debate sobre a utilização de Tecnologias da Informação, tanto na formação quanto na atuação profissional. Posto isto, as novas configurações do mundo do trabalho requerem da profissão competências quanto ao uso de sistemas de informação que fazem parte do cotidiano da profissão.

De acordo com Antunes (2020), nos encontramos diante de um movimento de tendência do capitalismo global diante do uso das tecnologias da informação e comunicação, alinhadas a um processo de intensa precarização das relações de trabalho, enquanto a acumulação privada de capital ocorre de maneira até então sem precedentes. Assim sendo, a inteligência artificial, a *big data*³, entre outras TIC's vão substituindo atividades consideradas tradicionais e ampliando a acumulação de trabalho morto⁴, aumentando o exército industrial de reserva, dos trabalhadores informais e dos contratos intermitentes.

Pensando na realidade do Serviço Social brasileiro, Valentim & Paz (2022) afirmam que o uso de Tecnologias da Informação pelo Estado acompanha a implantação e o desenvolvimento do neoliberalismo no país na década de 1990 sob a ideia de democratização do acesso aos direitos sociais. Contudo, longe de democratizar as políticas e serviços sociais, a utilização das TICs representa a

³ Corresponde a softwares capazes de analisar grandes volumes de dados voltados para tomadas de decisão e gestão financeira e de oportunidades para negócios e afins.

⁴ Segundo Marx (2017) o trabalho morto corresponde a produção da atividade desenvolvida por máquinas para a produção de mercadorias. Contudo, mesmo ampliando em grande escala a produção de mercadorias, o trabalho morto não conseguiria gerar mais-valia. Somente o trabalho vivo, fruto da atividade humana propriamente dita, consegue gerar valor.

burocratização para viabilização do não acesso aos direitos sociais. Para além do fortalecimento da racionalidade burocrática, o uso das TIC's tem se apresentado na graduação em Serviço Social como requisição de especialização do fazer prático.

Neste ínterim, aliado aos cursos EaD, tem ganhado cada vez mais espaço, principalmente nas faculdades privadas, grades curriculares que caminham na direção da tecnificação profissional em atendimento às requisições de mercado. A exemplo disto, temos disciplinas de Inteligência Artificial Aplicada e ausência de disciplinas tais como Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, como no caso da UNINASSAU-PE⁵.

Sendo assim, uma profissão de formação generalista crítica, que tem como proposta para a formação profissional, dentre outras coisas, o desenvolvimento da capacidade de análise para intervenção competente e ética, vai cada vez mais sendo cooptada pela ampliação dos cursos EaD e o fortalecimento da lógica neoliberal.

Guerra (2013) afirma que na sociedade capitalista o Serviço Social cada vez mais é chamado para intervir nos comportamentos individuais para de administração de conflitos ou tecnologia de solução de problemas, por meio de atendimento imediato às demandas que impactam de alguma forma o cotidiano no qual os sujeitos usuários se inserem. Por conseguinte, a lógica de mercado presente na educação privada, principalmente, objetiva o fortalecimento destas práticas imediatistas por meio do esvaziamento da racionalidade crítica do sujeito profissional.

Não há, contudo, estudos específicos quanto ao uso de Inteligência Artificial na graduação em Serviço Social por parte dos discentes; o que temos é a análise crítica macrosocial diante do avanço do movimento de informatização e digitalização da vida social, que, em um contexto de desigualdades sociais, tem implicado inúmeros limites

⁵ UNINASSAU/PE. **Grade Curricular do Curso de Serviço Social.** Disponível em: <https://vestibular.uninassau.edu.br/curso/83/1019/1/servico-social/Recife-PE>

para efetivação da democracia digital enquanto de acesso aos direitos sociais.

O que podemos compreender é que o uso massivo de IA nos retira do potencial reflexivo crítico do ser humano e nos transforma em extensão da máquina. Esse movimento fortalece o conservadorismo e o pragmatismo profissional ao colocar a formação cada vez mais ao lado dos interesses do capital. Posto isto,

A supressão das mediações teóricas e ideopolíticas, própria da apreensão da realidade na imediatividade do cotidiano, leva a uma apropriação da realidade como carente de mediações. A abstração das mediações como resultado de uma apreensão da realidade na sua imediatividade é o procedimento da consciência comum, própria do cotidiano, que não questiona a gênese e não alcança a apreensão dos fundamentos (GUERRA, 2013, p. 41).

Neste segmento, ganha mais ascensão o discurso de “na prática a teoria é outra”, em que o cotidiano passa a ser o chão concreto do conhecimento e da verdade, sendo este o modo de atuação interventiva burguesa.

Assim sendo, Iamamoto (2004) foi enfática ao afirmar que, quando as exigências do mercado extrapolam o projeto defendido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a *“formação profissional aqui referida não se reduz à oferta de disciplinas que propiciem uma titulação ao Assistente Social para responder a uma condição para sua inserção no mercado de trabalho”* (p. 162), e que, sendo assim, defendia uma formação de profissionais qualificados para a investigação, intervenção e produção de conhecimento sobre os espaços sócio-ocupacionais que ocupam, alinhada às determinações sociais e históricas da formação do Brasil.

Posto isto, não cabe reduzir a formação para atuação em práticas rotineiras, burocratizadas, empiristas e tarefeiras. Para além das demandas já estabelecidas, o conhecimento analítico-crítico tem possibilidades de recriar o perfil profissional, indicando e antecipando perspectivas sócio-conjunturais, e não somente a intervenção no imediato. Entende-se que

Na direção apontada, a formação profissional supõe um sólido suporte teórico-metodológico, necessário à reconstrução da prática e ao estabelecimento de estratégias de ação; supõe, ainda, a preparação no campo da investigação como um eixo privilegiado para o aprimoramento da qualificação científica do assistente social e da produção teórica sobre questões pertinentes a seu campo de atuação e realidade social mais ampla (IAMAMOTO, 2004, p. 164)

Sendo assim, o espraçamento do uso de Inteligência Artificial e sua incorporação nos currículos acadêmicos jogam luz sobre um movimento do conservadorismo moderno que privilegia a ação prática. De acordo com Iamamoto (2004), o conservadorismo não se encontra presente somente na imagem social que se tem da profissão; ele se encontra presente e dominante na formação profissional brasileira, apresentando-se pelo recorrente apelo à tecnificação, ao aperfeiçoamento dos instrumentais operativos voltados para o estabelecimento de padrões, à sofisticação de modelos e de metodologias de ação e crítica ao processo crítico-reflexivo.

Desta forma, podemos estar caminhando para uma guinada conservadora na formação profissional diante do enfoque para a capacitação prática das tecnologias da informação. E, portanto, precisamos estar em alerta para a construção de barricadas de resistência a essa forte onda que cada vez mais se aproxima. Contudo, longe de propor a recusa total do uso da IA, queremos refletir sobre as possibilidades de apropriação de uma tecnologia produzida pela burguesia, mas que esteja em atendimento ao fortalecimento da produção do conhecimento crítico. Me parece que nos encontramos em meio a uma distopia de ficção científica, diante de um avanço tecnológico inevitável.

Se não podemos retroceder, o que devemos é refletir sobre o futuro que se encontra à nossa porta e moldar o presente para que aquele não seja ainda mais distópico. E, como defende Iamamoto (2004), *os pressupostos para a formação profissional exigem dentre outras coisas*

uma íntima articulação entre a formação acadêmica, o exercício profissional no mercado de trabalho e a organização sindical dos Assistentes Sociais (p. 171).

Desta forma, além da crítica à supervalorização da formação prática voltada para a manipulação do uso de TIC's, devemos também refletir sobre o exercício prático dos assistentes sociais, as requisições institucionais e do capitalismo neoliberal brasileiro e sua incidência sobre o significado social da profissão.

Considerações Finais

O movimento de reconceituação encontrou terreno fértil durante o período de redemocratização do país. O Serviço Social se empenhou no processo de consolidação da hegemonia do Projeto Ético-Político Profissional (PEP), considerando que a formação do corpo profissional era uma área estratégica e necessária para o alcance deste objetivo.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em atendimento ao PEP, apresentam uma proposta de formação de assistentes sociais capazes de compreender o significado social da profissão, a formação sócio-histórica brasileira e suas implicações para a Questão Social e para os processos de trabalho da profissão.

Contudo, a neoliberalização da economia, ainda nos anos 1990, apresentou novos contornos para as políticas sociais brasileiras, dentre elas a educação. Disto isto, observou-se que, em atendimento ao capital, a educação é cada vez mais disponibilizada nas prateleiras do mercado, e que o Serviço Social não passou imune à comercialização da formação.

A capacitação para uso de TIC'S e manipulação de inteligência artificial é posta cada dia mais em voga, ao ponto de os currículos acadêmicos estarem cada vez mais voltados para o atendimento destas requisições. Neste esteio, vemos fortalecer formações técnicas e pragmáticas voltadas para a manipulação das demandas imediatas do cotidiano, sem capacidade de análise crítica macrossocial.

Desta forma, entende-se que cada vez mais são colocados limites para a formação profissional. No entanto, estamos e

permaneceremos na contracorrente do capitalismo neoliberal. Por conseguinte, devemos construir estratégias de uso da revolução tecnológica a nosso favor, porém sendo pautadas na análise crítica de seus impactos para os sujeitos usuários e profissionais, e não somente nos abster delas.

Referências

- ABEPSS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*. Caderno ABESS, n. 7. São Paulo: Cortez, nov. 1997.
- ABMES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR; INSIGHTS EDUCA. *Inteligência artificial na educação superior*. São Paulo: ABMES, 6 ago. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/54/inteligencia-artificial-na-educacao-superior>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei et al. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. Organização de Ricardo Antunes; tradução de Murillo van der Laan e Marco Gonsales. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BANDEIRA, Y. A.; AQUINO, F. J. A. Futuro da educação com inteligência artificial: euforia ou revolução? *Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 315-331, jan./abr. 2025.
- BEHRING, E. R. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória, ES. *Anais [...]*. Vitória, ES: Periódicos da UFES, 2018. Disponível em: [arquivo local]. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BORGES, F. A. F. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. *Revista Labor*, [S. l.], n. 16, v. 1, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [S. l.]: EGA, 1996.

GUERRA, Y. A. D. Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. *Revista Katálýsis*, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 39-49, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/YC4WByMy9S8rWF7qwRZff8y/?format=html&lang=pt>.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

SILVA, V. de O. da. *Expansão do EaD nos cursos de Serviço Social: formulações acadêmicas e repercussões em seu projeto profissional*. 2021. 196 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VALENTIM, E. C. de R. B.; PAZ, F. A. R. Serviço Social e TICs: a prática profissional no contexto da Covid-19. *Revista Katálýsis*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 114-124, jan./abr. 2022.

UNINASSAU/PE. *Grade curricular do curso de Serviço Social*. Recife: UNINASSAU, [s. d.]. Disponível em: <https://vestibular.uninassau.edu.br/curso/83/1019/1/servico-social/Recife-PE>. Acesso em: 06 set. 2026

A FORMAÇÃO PARA ALÉM DA TROCA DE INFORMAÇÕES: DILEMAS DO ENSINO SUPERIOR FRENTE A EXPANSÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)*

Maria Antônia Bezerra de Oliveira¹

Vitória Alice Paulista de Melo²

Introdução

Cobranças por entregas, prazos para atingir metas, *rankings* a serem alcançados e volumes expressivos de produção para alcançar uma boa avaliação. À primeira vista, tal descrição pode ser facilmente confundida com a dinâmica de uma empresa, mas, na atual conjuntura, esse cenário descreve igualmente a realidade da nossa educação, em particular, no ensino superior, tanto nas instituições públicas quanto privadas³, tema central do presente trabalho. Essa aproximação entre diferentes eixos é reflexo das transformações que as dinâmicas sociais enfrentam, as quais redefinem todas as esferas da vida.

As mudanças observadas na estrutura social, decorrentes das transformações do capitalismo, inauguram modelo de acumulação e, conseqüentemente, de exploração. Essa metamorfose é percebida com

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.104-139

¹ Bacharel em Serviço Social; Mestranda em Serviço Social no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Bolsista da CAPES; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5745-9428>; E-mail: m4r14_antonia@hotmail.com.

² Bacharel em Serviço Social; Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN); Bolsista da CAPES; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5528-6046>; E-mail: alicepaulista8@gmail.com.

³ Embora tais dinâmicas se expressem de maneira distinta entre instituições públicas e privadas, compreende-se que a lógica de produtividade, avaliação por desempenho e competitividade acadêmica atravessa o conjunto do ensino superior, resultado da incorporação de mecanismos gerenciais e de mercado na política educacional.

a alta expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em todas as esferas da vida. Muito se discute a respeito dos efeitos que essa inserção possui sobre o indivíduo, como a sociabilidade afetada com o uso elevado de telas, o atraso no desenvolvimento cognitivo, o consumo exacerbado de conteúdos digitais, e uma série de outros impactos que acompanham essa expansão.

No trabalho, tal inserção surge como uma ferramenta inovadora e facilitadora deste, camuflada por meio de discursos de melhoria e progresso. Entretanto, sua ascensão ocorre no interior de um conjunto mais amplo de transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho, que, no capitalismo contemporâneo, têm sido acompanhadas por uma forte flexibilização e precarização das relações laborais. Isso porque, ao considerar o sistema capitalista no qual estamos inseridos, tais ferramentas são apropriadas para intensificação da exploração. Esse movimento assinala o que Antunes (2018) denomina como nova morfologia do trabalho, marcada pela intensa ampliação das TICs no mundo laboral, que fomenta e viabiliza o processo de digitalização do trabalho, sendo acompanhado da fragmentação de atividades, precarização, terceirização e informalidade.

Contudo, o trabalho não é a única esfera a ser atravessada por novas dinâmicas da inserção das tecnologias. No campo da educação superior, a expansão dessas surge como importante ferramenta na organização cultural e institucional das universidades que, atrelada ao capitalismo contemporâneo, sofre transformações, bem como a adoção de modelos gerenciais e empresariais de gestão educacional. Antunes (2018) evidencia, ainda, como o capital financeiro incorpora o trabalho imaterial, aquele caracterizado como intelectual, convertendo-o em mais uma fonte de produção de valor.

As interferências do capital sobre a educação trazem uma série de impactos; um deles é a mercantilização do conhecimento. Tal cenário converte a educação em mercadoria, ao submetê-la à estrutura do mercado, fazendo com que a educação passe por um processo de perda de valor social e assuma um valor meramente econômico.

A mercantilização do conhecimento e a subordinação da pesquisa nacional ao capital financeiro têm implicações negativas para a autonomia e a qualidade das universidades públicas brasileiras. Essas implicações se manifestam na perda da função social das universidades, na desvalorização das áreas de conhecimento não rentáveis, na alienação dos processos de produção do conhecimento, na deterioração das condições de trabalho dos docentes e pesquisadores e na fragilização da democracia e da participação na gestão universitária (Sguissardi; Silva Jr., 2009, p. 15)

Acompanhada de todo esse processo de inserção das TICs, a educação superior sofre fortes implementações de ações neoliberais, perpassada pela lógica da mercadoria, enfrenta um cenário de terceirização de serviços, flexibilização de relações de trabalho, desmonte das políticas educacionais e os sucessivos cortes orçamentários, entre outros elementos que intensificam a precarização do ensino.

Nesse cenário, a educação passa a ser marcada por exigências de produtividade guiadas por cobranças de resultados imediatos e lucrativos, evidenciando o dilema acerca do verdadeiro propósito de uma formação emancipatória e humanizadora, o qual é afetado ao transformá-la em mercadoria e instrumento de reprodução do capital. Essa dinâmica, ao compreender o sujeito contemporâneo imerso na padronização da eficiência e da exploração, nos aproxima expressivamente da figura retratada em *Tempos modernos*, interpretada por Charlie Chaplin, submetida ao ritmo frenético e desumanizante de produção (Waters, 2006, *apud* Sguissardi, Júnior, 2009).

A racionalidade do produtivismo acadêmico, que mede a qualidade pela quantidade de publicações, índices de impacto e métricas de desempenho, aprofunda a cisão entre ensino, pesquisa e realidade concreta. A universidade, ao ser fisgada por essa racionalidade, é posta ao empresariado de resultados, e a pesquisa em produto de circulação. O fetichismo da produtividade científica despoja a educação de sua função crítica e emancipadora, e decompõe o trabalho intelectual em

mera mercadoria. Em última instância, a formação é destituída de seu conteúdo humano e social, e o conhecimento passa a reproduzir, sob novas formas, a estrutura do capital.

No que concerne ao crescimento da tecnologia na esfera social, presenciamos hoje um verdadeiro cenário de revolução digital, sobretudo com a inserção da chamada Inteligência Artificial (IA)⁴, capaz de subsumir o trabalho intelectual. Sua ampliação no mundo da educação põe em risco o processo de ensino-aprendizagem; isso ocorre pela forte expansão no uso de atividades diárias, que permeia também a dinâmica educacional, utilizada muitas vezes como ferramenta isolada para estudos. Ainda que ela seja colocada como passível a erros, o que presenciamos hoje é a sua utilização exacerbada para produções acadêmicas, resumos de textos e até mesmo como ferramenta de auxílio de trabalho, automatizando todo o processo.

No ensino superior, o uso de IA no processo formativo já é uma realidade consolidada. Dados recentes evidenciam o crescimento exponencial da sua utilização por discentes nas universidades⁵, revelando uma transformação profunda nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, uma das suas principais consequências é o esvaziamento da formação crítica, à medida que subordina a educação a respostas rápidas e simplistas, comprometendo a densidade teórica e analítica indispensável à construção do conhecimento. Tal dinâmica não se inaugura com a difusão da inteligência artificial, mas se insere em um processo mais amplo e anterior de subordinação da educação às orientações do mercado, em detrimento de uma formação potencialmente crítica e emancipatória.

Ao realizar um panorama do atual cenário exposto com a tese de Oliveira (2003), ele sugere que a formação social do Brasil se encontra em um impasse evolutivo. O autor utiliza o ornitorrinco como

⁴ Sistemas e programas computacionais capazes de “pensar”, aprender e agir, simulando uma inteligência humana.

⁵ Ao longo do texto, são apresentados dados e estudos recentes que evidenciam o crescimento do uso de ferramentas de inteligência artificial por estudantes do ensino superior, especialmente após a popularização de sistemas generativos, como o ChatGPT.

metáfora, devido a tratar-se de um animal com mais de 5 milhões de anos, mas que se mantém na mesma formação, sem evoluir; somente segue se adaptando aos mais diversos estágios de desenvolvimento do planeta. Paralelamente a esta analogia, podemos realizar uma relação com a atual conjuntura da educação, em que, embora a inserção das tecnologias se apresente como avanço, e que de fato pode ser uma ferramenta facilitadora em processos administrativos, por exemplo, no campo do ensino-aprendizagem, a sua apropriação, orientada pela lógica mercadológica e pela busca por resultados imediatos, tende a reforçar processos de esvaziamento da formação crítica e emancipatória.

Aquilo que se apresenta como avanço, na verdade, reforça os moldes tecnocráticos e a racionalidade instrumental do capital. Sob o disfarce da neutralidade e da eficiência, as tecnologias no espaço educacional, quando utilizadas equivocadamente, reproduzem a alienação característica da sociabilidade burguesa, deslocando o sentido histórico e ontológico da educação, enquanto mediação fundamental à formação, para um padrão de treinamento e controle, conforme afirma Saviani (2007). Destarte, a promessa de modernização e inovação não anuncia o futuro, mas atualiza e intensifica o presente, além de orientar as universidades para um caminho de aprofundamento da subordinação às dinâmicas mercantis e da acumulação.

Em vista disso, analisar as transformações, que não só atingem o mundo do trabalho, mas as demais esferas da vida social, de forma crítica, torna-se essencial para uma melhor contribuição do desenvolvimento e um pensar sobre suas potencialidades e limites de uso, de modo a contribuir com uma aprendizagem verdadeiramente emancipadora e humanizada. Para isso, o presente artigo propõe trabalhar a formação superior para além da troca de informações, a qual coloca a educação sob um sentido mercantil, estudando os entraves frente à expansão da inteligência artificial para a efetivação de uma formação de fato libertadora.

O trabalho apresentado está fundamentado no materialismo histórico-dialético, devido a compreendê-lo como mais adequado para

uma melhor apreensão crítica do movimento do real, uma vez que parte da realidade concreta e orienta-se sob uma perspectiva de transformação social frente às problemáticas estruturais. Desse modo, metodologicamente, foi conduzido mediante uma análise bibliográfica, buscando refletir teoricamente acerca da compreensão dos dilemas do ensino superior diante da intensa expansão das tecnologias no processo formativo.

Esta pesquisa é resultado das reflexões desenvolvidas no âmbito da disciplina Docência no Ensino Superior, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN), ao qual as autoras estão vinculadas. O presente trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que as pesquisadoras são bolsistas do referido programa.

O artigo organiza-se em cinco seções: a presente *Introdução*; em seguida, *A subsunção da educação à nova morfologia do trabalho: contradições para a formação emancipatória*, em que discutimos a educação à luz da nova morfologia do trabalho; posteriormente, *A lógica imediatista no ensino superior: a formação para resultados*, em que abordamos a dinâmica dos resultados na esfera da educação e seu impacto na formação acadêmica; a quarta, *Algoritmos da eficiência: a lógica do capital e os obstáculos na formação superior frente à expansão da IA*, analisamos a expansão das IAs nesse contexto e as suas repercussões; por fim, apresentamos as *Considerações finais*, que sistematiza os resultados analíticos e reafirma a necessidade de uma educação pautada na emancipação.

A subsunção da educação à nova morfologia do trabalho: contradições para a formação emancipatória

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são

modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

Ao delimitarmos uma análise crítica a partir do materialismo histórico-dialético para esta temática, e com a apreensão das contradições vislumbradas do real, elencamos que Saviani (2007) elucida uma síntese importante acerca dos fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho-educação. Dessa forma, aplica-se que o trabalho e a educação são atividades eminentemente humanas. Ao diferir dos animais irracionais, coesos ao se adaptarem em certa passividade à natureza para o viver, os humanos precisam transformá-la com a finalidade de garantir sua sobrevivência e ajustá-la às suas necessidades.

Essa dinâmica, que entendemos como trabalho, constitui a sua essência, tendo em vista que essa não é nada prenunciado, natural ou divinamente, da sua existência, mas é produzida por eles. Ora, “O que o homem⁶ é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007, p. 154), também dialético e social.

Nesse processo de produção, ao implicar a necessidade de aprender, o trabalho, o ser humano e a educação possuem uma paridade originária, ou seja:

⁶ O termo “homem”, tal como empregado pelo autor, neste estudo, não deve ser compreendido em oposição ou exclusão dos demais gêneros que compõem a diversidade humana. Tratamos, antes, como uma referência ao gênero humano em sua totalidade, compreendido pela mediação do trabalho e da produção. Portanto, longe de ser uma categoria biologizante ou identitária, trata-se de uma concepção ontológica e histórico-social, na qual o trabalho é o elemento fundante da condição humana.

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é. Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Com o desenvolvimento da divisão social do trabalho, a emergência da propriedade privada e o aparecimento de uma sociedade de classes, essa unidade, conforme Saviani (2007), aparentemente indissolúvel, é rompida. É, ao mesmo passo, concebida uma cisão no âmbito educativo: de um lado, uma formação intelectual destinada às classes dominantes; de outro, uma prática, ligada diretamente ao trabalho manual, reservada às classes subalternas. O que, de início, era um andamento comum da vida, transformou-se em algo apartado e institucionalizado.

Visto que a educação, ainda considerando as reflexões do autor, quando observada nas comunidades primitivas, se identificava com a própria vida social, no entanto foi transfigurada em instrumento de reprodução das desigualdades sociais. No capitalismo, essa cisão é esmiuçada a partir da agudização de uma produção baseada intensamente no valor de troca, em detrimento do valor de uso, oportuno à economia de mercado e pertinente, desse modo, ao consumo.

Assim como o avanço da industrialização e, nesse caso, o tecnológico, quando esse nexos adentra o ensino e, nesse contexto, o superior, torna-se fonte central, mas não deve ascender de forma emancipatória. Portanto, verifica-se um espaço que tenha por objetivo intrínseco a padronização de competências instrumentais necessárias à

produção e, sem dúvidas, perpetuar a preservação, ao mesmo tempo, do monopólio do conhecimento crítico e elaborado na mão de poucos. A relação entre trabalho e educação, logo, se mantém subordinada à dinâmica na qual está inserida, a qual converte a formação em mecanismo de adequação da força de trabalho às exigências do mercado.

À vista disso, é pertinente refletir sobre as mudanças sociotécnicas que a sociedade contemporânea vivencia nas últimas décadas, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI, e suas implicações no mundo do trabalho. Para isso, Antunes (2018) corrobora ao refletir acerca dessa nova mudança que ele denomina de “nova morfologia do trabalho”, a qual seria uma nova forma de configuração do trabalho que surge por meio da intensa inserção e alta expansão informacional-digital no mundo laboral, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Antunes (2018) coloca que, diante dessa forte expansão das TICs e as novas configurações que advêm com essa inserção digital no mundo laboral, teríamos hoje um proletariado digital, marcado pela precarização, flexibilização e informalidade.

É indiscutível que a expansão no uso de tecnologias atinge todas as instâncias da vida, algo que se amplia desde a saúde até a educação. O forte crescimento das TICs em todos os campos aparece acompanhado de termos como “inovação” ou “modernização”, sempre atrelados a algo positivo, que tende a disfarçar os obstáculos que nelas se encontram. Entraves esses que vão desde a exclusão da população que não possui acesso a tal tecnologia até a ausência de um “letramento digital”⁷.

Ademais, essa forte expansão também flexibiliza e potencializa a precarização do trabalho. A exemplo disso, temos a intensificação do *Home Office*⁸, que também, sob o mesmo disfarce de “modernização”,

⁷ Trata-se da capacidade de compreensão, análise crítica e comunicação efetiva no meio digital, além do mero domínio técnico das ferramentas.

⁸ Modalidade de trabalho realizada fora das dependências físicas da instituição de trabalho, geralmente no domicílio do/a trabalhador/a, mediada por tecnologias que permitem a execução de atividades laborais remotamente.

possui a apropriação do espaço doméstico pelo trabalho, espaços que muitas vezes não possuem a menor condição para tal inserção, facilitando a precarização. Para além disso, o distanciamento, causado pela substituição do espaço físico pelo digital, impacta diretamente as relações e construções coletivas, enfraquecidas por esse novo modelo.

Ao considerarmos também a divisão sociosexual do trabalho, em particular sob o recorte do feminino, sobretudo aquelas que são mães, observamos uma intensificação da jornada de trabalho. Com isso, o seu tempo também é apropriado e, por conseguinte, dificulta a separação do tempo exterior e interior do trabalho; outrossim, uma série de outras consequências acompanham esse “avanço”.

As mudanças no trabalho colocam para as várias profissões o teleassalariamento; com ele, um trabalho em tempo integral, totalmente intensificado, sem limites e desprovido de direitos laborais. O celular se converte em uma extensão da nossa vida ou a nossa própria vida. Tanto o trabalho quanto a formação profissional hoje são mediados por equipamentos de informática, cujo conjunto se constitui na telemática e nas tecnologias de informação. Porém, eles não deixam de ter as características da precarização estrutural: instável, flexível, intensificado, desregulamentado, destituído de direitos (Guerra, 2024, p. 29).

É importante pontuar que não se trata de demonizar as tecnologias; elas conferem, sim, o seu lugar de facilitadoras. Atualmente, por exemplo, ao pensar no âmbito da educação, ela se comporta cada vez mais como ferramenta de acessibilidade para aqueles que enfrentam obstáculos no acesso a alguma formação, seja por falta de oportunidade no próprio local em que residem ou até mesmo por falta de condições financeiras para arcar com deslocamentos. A tecnologia torna-se, portanto, um importante instrumento de alcance à distância, fazendo com que consigamos nos conectar com demais instituições de ensino, seja por encontros remotos ou até mesmo eventos que possibilitam uma transmissão por meio das tecnologias, etc. Bem como colocado por Guerra (2024):

Assim, não se trata de ser contra ou a favor das transformações tecnológicas no trabalho e na formação profissional. A análise crítica nos permite evitar posturas dicotômicas como o ilusionismo tecnológico, de um lado, e o determinismo tecnológico, de outro, prevalecendo uma leitura a partir dos fundamentos histórico ontológicos da relação do ser social com a técnica/tecnologia, sempre considerando, como nos adverte Marx (1995a), que uma máquina (ou tecnologia-YG) é um instrumento de trabalho. Contudo, ele continua: ela se torna instrumento de opressão de trabalhadores em determinadas relações sociais. Nesse âmbito, na etapa do capitalismo em que nos encontramos, a tendência é a de que não somente a maquinaria exerça controle e direcione a força de trabalho, mas que a substitua. Assim, é preciso dizer em que circunstâncias históricas a técnica, sendo criação humana e mediação entre o homem e a natureza, é instrumento de opressão, controle e dominação de homens e mulheres (p. 23-24).

Quando pensamos na tecnologia e sua inserção em espaços de educação, é importante nos ater a um olhar crítico, pois, da mesma forma, como supracitado, ela pode ser acompanhada por pontos positivos, mas também por obstáculos; por isso, a importância de observar e refletir com criticidade sobre suas repercussões na sua totalidade. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre suas repercussões, considerando o caráter contraditório desse processo, uma vez que os avanços tecnológicos, ao mesmo tempo em que podem ampliar possibilidades e facilitar determinadas atividades, também podem intensificar dinâmicas que empobrecem processos formativos. Tal discussão se evidencia à medida na qual a utilização das tecnologias nas demais instâncias de nossas vidas surge como um instrumento que torna instantâneo muitos processos, e essa lógica imediata compromete importantes processos, principalmente na formação educacional do indivíduo, especialmente aqueles que exigem tempo de reflexão, elaboração teórica e construção crítica do conhecimento.

A dinâmica do imediato, que acompanha a ascensão do uso das tecnologias na educação, ameaça um elemento muito importante para

o campo, o qual é o tempo. Aproximando-se da educação superior, tema central do presente artigo, essa lógica é percebida muito forte na formação de pesquisadores, na qual o tempo é comprimido pela exigência de altos resultados de produções científicas, prejudicando o amadurecimento de ideias e o espaço crítico, elemento essencial para uma formação libertadora. Contudo, essa dinâmica não se explica somente pela presença das tecnologias, mas se insere em um contexto mais amplo de produtivismo acadêmico e de exigências institucionais por resultados mensuráveis, que comprimem o tempo destinado à reflexão e à elaboração teórica. Tal fenômeno não atinge somente os discentes de maneira individual, mas o próprio trabalho docente é afetado por essa mesma exigência.

Desse modo, o exercício educativo tem sua potencialidade humanizadora e emancipatória tensionada ao ser subordinado às exigências de reprodução do capital. Ainda que a educação carregue, em sua própria natureza social, a possibilidade de contribuir para processos formativos críticos e ampliadores da autonomia humana, no interior das relações sociais capitalistas essa potencialidade nunca se realiza plenamente, sendo frequentemente reduzida a uma dimensão de adestramento técnico voltado à preparação da força de trabalho.

A formação discente e o atuar docente não mais conseguem expandir alternativas de potencializar verdadeiramente seu desenvolvimento, são moldados à naturalização de respostas restritivas e acríticas e, portanto, findam em um processo de separação entre o trabalho, enquanto categoria fundante, e a educação. Visto que tal processo contribui para aprofundar uma característica histórica das sociedades capitalistas: a separação entre trabalho e educação, na medida em que a formação escolar tende a se distanciar da compreensão do trabalho enquanto categoria fundante da vida social, restringindo-se à preparação instrumental de força de trabalho adaptada às necessidades do mercado.

A função central do ensino superior, nessa sociabilidade, rompe com um lugar emancipatório de formação de sujeitos, como na maneira que descrevemos, e é um instrumento que assegura a continuidade da

ordem vigente. Amplia-se a necessidade de tecer essa crítica ao assinalar que a educação está organicamente sendo vinculada à reprodução social do sistema. No caso da incorporação das tecnologias, atuam como construções de intensificação do controle e da homogeneização intelectual.

Nesse contexto, as universidades são pressionadas a adequar-se às exigências do mercado, compelidas à incorporação de tecnologias que afirmam eficiência e inovação, mas, em particular, vigoram a lógica da reprodução capitalista. No Brasil, esse processo assume contornos particulares, marcados pela intensa crescente da mercantilização da educação e pela ampliação das relações entre universidade e setor empresarial. Nesse cenário, embora tais iniciativas sejam frequentemente justificadas como estratégias de modernização institucional, acabam por reforçar a lógica mais ampla de reprodução das relações capitalistas no campo educacional. Em contrapartida, é importante permanecer também um horizonte à possibilidade de afirmar uma educação fundada na ontologia do trabalho ao reconhecer na prática docente um ato fecundo estabelecido por autonomia, consciência, liberdade e crítica, e na formação discente um processo caracterizado pelos mesmos critérios para a superação das determinações sociais vigentes.

O ensino superior brasileiro, em especial a partir da expansão das modalidades de Educação a Distância (EAD) - ensino completamente remoto ou híbrido -, consolidou, de maneira aguçada durante a crise sanitária e social referente à pandemia de COVID-19, a mercantilização e precarização das relações educativas. O contexto pandêmico, nesse âmbito, funcionou como catalisador desse processo, legitimando a adoção massiva de plataformas digitais e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Embora apresentadas como soluções emergenciais, acabaram por aprofundar o caráter mercantil, além de reforçar o esvaziamento crítico da formação.

A sustentação do discurso da flexibilização e da tecnologia é acompanhada da degradação das condições de trabalho docente: turmas superlotadas, contratos temporários, redução de salários,

exigências produtivistas cada vez mais intensas etc. Nesse panorama, o professor é subsumido à operação de plataformas digitais e responsável por regular fluxos de conteúdos pré-definidos. O trabalho docente perde progressivamente sua extensão teleológica, rebaixado a mero cumprimento de causalidades externas mercantilizadas.

Dessa forma, a produção do conhecimento afasta-se da reflexão das necessidades históricas e sociais da classe trabalhadora e se aproxima dos interesses competitivos e parâmetros mercadológicos. A implicação é a concepção de estudantes habilitados para responder a questões imediatas do mercado de trabalho, mas carentes de fundamentação teórica para compreender e transformar a realidade.

O trabalho docente é comprimido a uma cátedra operacional e tecnicista, enquanto os discentes calham à formação centrada no consumo, sobretudo, com retornos acelerados e pré-formatados. No lugar de ocorrer a ampliação crítica do desenvolvimento intelectual, aperfeiçoa-se a energização da precarização do docente e o esvaziamento crítico da formação, ao conformar uma atualização tecnológica da cisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual intercedida pelas plataformas digitais e combinada aos imperativos do capitalismo.

Nesse entendimento, devemos compreender os impactos das tecnologias no ensino superior brasileiro. Se, no discurso hegemônico, mas não homogêneo (vale atentar), tais tecnologias são oferecidas como utensílios de modernização para o conhecimento, na prática robustecem a coerência da fragmentação e do amoldamento acrítico às exigências mercadológicas. Nos tópicos seguintes, vamos compreender melhor de que forma essa lógica atinge a formação no espaço da educação superior.

A lógica imediatista no ensino superior: a formação para resultados

As transformações ocorridas na estrutura social incidem, para além do mundo do trabalho, em outras dimensões sociais, a exemplo

da educação. Marilena Chauí (2003) aponta a universidade como expressão da estrutura e funcionamento da sociedade, e, por tratar-se de uma instituição social, a ideia do saber organiza-se por uma lógica guiada pelo sistema. Portanto, tais instituições educacionais são atravessadas por transformações sociais, econômicas e políticas, visto que não se trata de locais isolados e que não sofrem influências externas.

Ao analisarmos o modelo de sistema no qual estamos inseridos, o capitalismo, e seu reflexo no trabalho, identificamos que sua estrutura organizativa se constitui por meio da troca de seus excedentes. Isso quer dizer que o trabalho como atividade produtiva é pensado para produzir de maneira demasiada, não somente para a necessidade da comunidade que ali trabalha, mas para um intercâmbio entre as comunidades, tendo como caráter fundante a exploração que incide sobre todo o social. Portanto, pensar a educação inserida em um sistema que se organiza por uma dinâmica de exploração demanda ir além do imediato, para podermos apreender de forma crítica os marcos do domínio do capital sobre a educação e suas manifestações.

À luz desse panorama, presenciamos continuamente o protagonismo da educação na sociedade. A ciência torna-se elemento central para esta, enquanto base para grandes invenções e tecnologias, assim como influencia a saúde, a comunicação e toda a sociabilidade. Concomitante a essa importante ascendência da educação em esferas para além das instituições de ensino, o Ricoeur (1969) *apud* Nóvoa (2018), há cinquenta anos, chamava atenção para o modo como o espaço de ensino superior estava sendo incorporado à esfera do poder. Sua relevância então supera espaços de ensino e chega a esferas econômicas.

É inegável que a educação, sobretudo a superior, está atrelada a termos como empregabilidade; isso porque parte-se da premissa de que a universidade é espaço de preparação para o mercado de trabalho. Contudo, o cerne da questão não reside na empregabilidade em si, mas na lógica com que esse mercado se organiza. Torna-se importante refletir sobre as configurações deste espaço e seu impacto na educação.

Slaughter e Leslie (1997), *apud* Paula, Costa, Lima (2020), elaboraram o conceito de “capitalismo acadêmico”, o qual expressa o processo no qual as universidades passam a se reorganizar às exigências neoliberais, transformando a política de educação superior em consonância com os interesses da estrutura econômica. Nóvoa (2018) aponta o impacto nas agendas das universidades, permeadas por uma “modernização”, evidenciada no uso de algumas palavras:

A agenda de “modernização” das universidades é o denominador comum deste conjunto heterogêneo de textos, no qual podemos identificar quatro palavras/conceitos sempre presentes: • Empregabilidade; • Excelência; • Empresarialização; • Empreendedorismo. [...] Estas palavras/conceitos fecham a universidade num “pequeno presente”. A universidade sem tempo é uma universidade perdida, controlada pelas performances, pelas mesmas métricas das outras instituições. (p. 57).

Tais conceitos que invadem o espaço educacional impõem um caráter de utilidade orientada a um fim específico: o mercado. Sua organização passa a ser definida por uma função técnica, conduzida por planejamento e controle, como de fato uma empresa, o que a distancia de sua função social, isto é, promover reflexão crítica, produção de conhecimento e autonomia intelectual. Com a consolidação dessa estrutura gerencialista e empresarial, a instituição passa a operar prioritariamente conforme os desejos mercadológicos, cuja centralidade reside na adaptação às exigências de acumulação do capital, ou seja, na reprodução das relações de exploração.

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l’université), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (Chauí, 2003, p. 7).

A universidade, permeada pela empresarialização, sofre algumas implicações, como a exigência de resultados rápidos e, com isso, a empregabilidade que a universidade propõe é condicionada ao imediatismo. “Em linha com a sociedade de consumo e, mais recentemente, com a velocidade da sociedade digital, a universidade é concebida num tempo rápido, de resultados imediatos. A universidade apressada é insensata e irreflectida. À força de querer ser útil, torna-se inútil.” (Nóvoa, 2018, p.57). A formação, então, é pautada, predominantemente, para a criação de ‘máquinas’, sendo a produção de conhecimento defasada ao exigir-se produções quase que instantâneas, suprimindo o espaço reflexivo e seu desenvolvimento.

Guerra (2024) chama a atenção para essa lógica que surge no âmbito da educação, a qual ela vai denominar de “pedagogia das competências”, que visa “um perfil adaptativo, desespecializado, desprofissionalizado e transdisciplinar capaz de atender as competências requeridas pelo mercado de trabalho” (p. 19-20). Nesse sentido, a educação é redirecionada para um sentido individualista e pragmático, centrado na resolução de problemas, um conhecimento útil para o capital, aquele saber instrumental, somente para preparo de trabalhadores voltados para o mercado (Guerra, 2024).

Essa conjuntura perpetua uma série de implicações, sobretudo para os estudantes, que passam a vivenciar uma dinâmica marcada pela intensificação da produtividade. Nesse contexto, o espaço destinado à reflexão e ao amadurecimento teórico é reduzido, resultando em uma formação cada vez mais técnica e instrumental. Assim, ao ingressarem no mercado de trabalho, muitos profissionais se enxergam condicionados a somente executar tarefas e responder a comandos, como uma ‘máquina’.

Esse impacto não fica somente na operacionalização; também atinge a saúde mental, não somente dos discentes, mas dos docentes, pois a orientação produtivista exige que se produza, não por conhecimento, mas por resultados. Para tanto, o tempo, nesse contexto, instrumento importante de espaço de reflexão e amadurecimento de ideias, estudos e formação autônoma, é esgotado,

haja vista que o que se exige não é mais qualidade, mas resultados, processo corroborador do adoecimento de tanto discentes quanto docentes, pois a lógica produtivista acaba por atingir a ambos.

Tal configuração é expressiva no âmbito da pós-graduação, em que ocorre a exigência de produções incessantes de artigos para a garantia de uma positiva avaliação, tanto institucional, a qual impacta diretamente no financiamento, parcerias e uma série de fatores que desenham a pesquisa, quanto na avaliação dos próprios docentes. O que evidencia a perda de um espaço que é essencialmente social, no sentido de uma produção que pense a emancipação, sendo a privação deste espaço, fruto da invasão da dinâmica produtivista do mercado. Castiel e Sanz-Valero (2007) discorrem um pouco sobre esse cenário; para eles:

A imagem predominante do autor de artigos científicos está deixando de ser a do “gênio romântico”, que dedica sua inteligência e capacidade de análise para propor formas de inquirir mistérios do mundo para benefício humano. [...] Agora, grande parte dos autores inclui aqueles que atuam como “empregados” de empresas, funcionários que se dedicam a seguir a rotina de protocolos estabelecidos em propostas de investigação aceitas pelas agências financiadoras e consagradas pela comunidade científica. (p. 3046)

O estudo efetuado por Vasconcelos e Lima (2021), realizado com assistentes sociais docentes do programa de pós-graduação de universidades públicas do Rio Grande do Norte, evidencia esse cenário de adoecimento. A pesquisa traz como resultado forte influência laboral no processo de saúde-doença do corpo docente, muito decorrente das condições de trabalho desgastantes e das exigências por produtividade:

Um aspecto destacado por algumas docentes como indutor de maior sobrecarga, desgaste e adoecimento é o envolvimento em funções de gestão e a inserção em programas de pós-graduação,

já que, em geral, tais atividades se somam às anteriormente assumidas na graduação, além de elevarem as exigências de produtividade (Vasconcelos e Lima, 2021).

Dado esse contexto, observa-se produções por produção, ou seja, as publicações não são mais pensadas para estudo, leitura ou mudanças, mas meramente por requisito curricular. Os estudos estão cada vez mais superficiais e ausentes de criticidade, para além da própria lógica de competitividade que nasce com esse modo de avaliação por produção, configurando, inclusive, um enfraquecimento da coletividade da própria categoria docente. A pesquisa, transformada em mercadoria, somente adquire valor se publicada em periódicos de alto prestígio, culminando em uma corrida pela produtividade científica que prioriza o produto, sem a exigência de uma reflexão.

A Chauí (2003) discorre sobre como esse movimento ocorre desde a reforma do Estado, na qual tivemos a mudança da universidade como instituição social para organização social⁹. O que pressupõe uma organização pautada na gestão, planejamento, controle e êxito da prestação de serviços.

Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. (Chauí, 2003, p. 8).

Nesse percurso, o processo de ensino-aprendizagem é reduzido a procedimentos automatizados, guiados por resultados mensuráveis e respostas padronizadas. O conhecimento deixa de ser compreendido

⁹ Chauí (2003) coloca a universidade como uma instituição que acompanha as transformações sociais, sendo sua relação com o Estado um processo determinante, o qual definirá a concretização ou não de suas possibilidades democráticas, refletindo diretamente nesta mudança da universidade pública de um caráter de instituição social para de organização social.

como práxis transformadora, sendo tratado como mercadoria, quantificável e instrumentalizável. A educação superior, portanto, não somente arrisca-se a converter-se em um aparelho de formação de competências mercadológicas, mas, ela já se encontra, substantivamente, engendrada nessa lógica, operando como instância de reprodução da ordem social vigente.

O avanço da privatização no campo da educação, ao converter em mercadoria aquilo que deveria ser um direito, corrobora uma série de efeitos expressos na lógica dos resultados, do pragmatismo e da eficiência. Manifesta-se também na expansão das relações entre as universidades e empresas, com o aumento de convênios e repasse de tecnologias para o setor privado e indústrias (Freitas, 1991), além de intensificar uma série de processos de precarização nas relações de trabalho. Todo esse cenário não é recente, bem como Freitas descreve ainda na década de 1990.

Observamos sua intensificação progressiva, Freitas (1991) já argumentava acerca dos recursos insuficientes destinados às universidades na época, movimento esse muito alinhado ao pensamento neoliberal sobre a necessidade de vazão das funções do Estado. O cenário atual não diverge disso; a educação do ensino superior enfrenta cortes em seu financiamento¹⁰, além de crescentes processos de privatização interna das universidades com as vendas de serviços (Camargo *et al.*, 2003).

Iamamoto (2019) aborda também a tendência do caráter mercantil e empresarial na universidade que cresce no Brasil; ela coloca essa tendência como decorrente da expansão do ensino privado e do Ensino à Distância (EAD). Esse cenário enfraquece a vivência universitária, a organização, seja de docente ou discente, ao afastar uns dos outros com a sucumbência do espaço físico, transferido para uma

¹⁰ Matéria sobre o bloqueio no orçamento das universidades em 2024 e seu impacto no funcionamento do ensino superior público:

<https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/governo-federal-bloqueia-orcamento-e-compromete-funcionamento-das-universidades> .

área digital, o que acaba por favorecer também a própria lógica competitiva posta.

Toda essa conjuntura que a dinâmica dos resultados apresenta, é intensificada com a expansão das tecnologias e as mutações sociotécnicas que estas ocasionam, sobretudo no âmbito do trabalho, onde possui grandes impactos com a chamada inteligência artificial (IA), em que o pensar se robotiza mediante programas digitais, e pessoas passam a tomar decisões a partir de comandos feitos para programas de IA.

O fenômeno é recente e oferece uma série de impactos, especialmente quando olhamos para a educação e o processo de formação. A automação do pensar acaba por ser uma ferramenta perigosa, especialmente quando aliada à lógica de resultados. Veremos melhor a respeito dos seus efeitos e obstáculos, à luz de sua expansão na formação superior, no tópico a seguir.

Algoritmos da eficiência: a lógica do capital e os obstáculos na formação superior frente à expansão da IA

Com um grande histórico de desenvolvimento e ganho de destaque em variados espaços, a inteligência artificial é impulsionada e atravessa um processo de consolidação, principalmente pelos vultosos investimentos das *BigTechs*¹¹. Nesse sentido, a atuação dessas grandes empresas de tecnologia é orientada pela lógica da acumulação capitalista. Para tanto, movimentam-se a partir da instrumentalização estratégica da IA para desenvolver, ampliar e concentrar a sua lucratividade, a garantia do seu crescimento contínuo fortalecido e a constante disputa do mercado (Bandeira; Aquino, 2025).

¹¹ Grandes e influentes empresas de tecnologia. Essas corporações impulsionam as IAs com o intenso acúmulo de uma grande base de dados, infraestrutura de nuvem e capital, visto que instrumentalizam essas tecnologias para o domínio e expansão do mercado. No campo da educação, alguns exemplos que se destacam são: Microsoft, Google, Amazon, etc.

Portanto, ocorre a transformação ou até mesmo a reconfiguração das inovações tecnológicas em mecanismos de dominação, exploração e acumulação presentes na vida social e, por consequência, potencializadores da fragmentação, degradação e precarização econômica, social e política frente às condições objetivas e, dialeticamente, também subjetivas dos sujeitos.

A educação no ensino superior, não obstante, com a inserção da inteligência artificial no seu complexo de ensino-aprendizagem, observa o incremento e a capilarização de uma retórica centrada na eficiência objetiva, inovação, flexibilidade e, ironicamente, na denominada “democratização do ensino”. No contexto brasileiro, tal discurso tem sido frequentemente mobilizado para legitimar processos de expansão do ensino superior mediados pelo mercado, especialmente por meio da ampliação do ensino privado e da educação a distância, apresentados como estratégias de ampliação do acesso. Esse discurso, distante de significar, em específico, a efetiva ampliação das condições de acesso e permanência qualificada no âmbito educacional, opera, quase que em sintonia, como estratégia conveniente à máscara que se tenta sobrepor à verdadeira gênese que essa mecânica executa na sociabilidade vigente: a intensificação das desigualdades estruturais e da necessidade de manutenção e acumulação.

Acerca desse repertório discursivo, a partir dos apontamentos de Lukács (2008), é possível compreender que a democratização, no interior do capitalismo, é convertida em um processo fetichizado¹² e, nesse campo, reduz-se ao consumo de bens e serviços educacionais diante da ausência do enfrentamento incisivo às bases estruturais da desigualdade.

Nesse sentido, emerge uma democratização do ensino com vistas às classes dominantes, alicerçada em pilares de generalizações abstratas, atuante como uma falsa alternativa, haja vista que conserva a

¹² A partir de Marx (2013), é possível compreender como as relações sociais entre as pessoas (produtores), na sociedade de tipo capitalista, se configuram de maneira distorcida, como se fossem relações entre as próprias coisas (mercadorias), atribuindo a estas uma “vida própria” ou “forma fantasmagórica” que, na verdade, é um reflexo das dinâmicas sociais e do trabalho humano e, assim, corrobora o fetiche capitalista.

real face dessa lógica. Discorrer sobre a democratização do ensino nesse meandro conjuntural revela, em grande medida, o processo de legitimação de uma maneira de acesso ao ensino que permanece escamoteada, disfarçada de uma igualdade formal e de avanço tecnológico.

Mészáros (2008), autor de uma extensa produção teórica no domínio do pensamento marxista contemporâneo, bem como grande seguidor e companheiro de estudos de Lukács, advertia-nos que as abordagens e as apreensões de democratização promovidas no interior do capitalismo são, fundamentalmente, elitistas. A educação e a atividade intelectual são definidas em uma preservação de padrões definidos pela elite - meritocrática, tecnocrática e empresarial - para uma minoria “capacitada” à reprodução dessas normas e não reconhece a grande maioria como sujeitos históricos.

Dessa forma, reduz os estudantes, sobretudo, da classe trabalhadora (elencada aqui como maioria) à condição de objetos a serem manipulados. Essa pretensa democratização satisfaz à corroboração da ordem social existente, e seu produto hábil é manter as classes subalternas e grupos historicamente postos à margem no seu “devido lugar”.

Nesse íterim, consolida-se uma concepção de mundo e de educação forjada sob a hegemonia da classe dominante, com interesses bem delimitados conforme os desejos gananciosos do capital. Bem como, atento para a cristalização mercantil na vida, afirma Mészáros (p. 59, 2008): “Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas [...] porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo.”¹³

¹³ Acerca da categoria alienação a partir de Marx, Silva (2005, p. 101) corrobora uma importante síntese: “A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive: “A apropriação surge como alienação, e a alienação como apropriação” (Marx, 2002, p. 122). Ele não pertence à natureza, aos deuses, mas a alguém distinto do trabalhador, ou seja, ao capitalista. O trabalhador, ao fabricar uma mercadoria, torna-se uma, reduzindo-o a instrumento de riqueza de

Como bem observa Mészáros (2008), o sistema capitalista realiza-se por meio de um duplo movimento: de manutenção e mudança e, com isso, demonstra a admissão de uma performance flexível em sua superfície, mas rigidamente estruturada em seu núcleo. Ou seja, ele permite alterar suas formas externas (novas tecnologias, discursos de inovação etc.) para aparentar uma veste moderna e adaptável e, com isso, considerar sua manutenção, ao mesmo passo que mantém inalterado o seu pilar central: a lógica da acumulação, a exploração do trabalho e a reprodução das desigualdades e, isto posto, afasta-se de uma mudança expressiva.

No ensino superior, a presença e a expansão das inteligências artificiais, direta ou indiretamente, ilustram esse processo. Apresentam-se as IAs com um caráter de mudança inovadora e de revolução pedagógica; entretanto, em verdade, servem às práticas mercantis da educação. O processo ensino-aprendizagem é tratado como mercadoria, o discente como consumidor e o docente como mediador e executor de metas.

As IA's entram, não como ruptura ou avanço à emancipação, mas como ferramenta de intensificação da racionalidade do capital e fortalecem, portanto, a manutenção de uma educação pautada na eficiência programada, no imediatismo formativo e na padronização em detrimento de uma formação crítica.

Em sua considerável análise, Saviani (1994) apontou indicações referentes a alguns teóricos da Economia Política que designavam observações acerca da educação formal. Eles a consideravam como algo inteiramente desnecessário, bem como seria um período despendido improdutivamente. Isto é, argumentavam que, enquanto os sujeitos permanecessem em contexto educacional, não contribuíam diretamente para a produção e, conseqüentemente, não participavam da geração de mais-valia.

Por outro lado, sinalizou que os teóricos da esfera da Economia Política, quando configuraram uma esperteza mais aguda, capaz de

outros homens. O homem, ao produzir uma mercadoria, ele mesmo se torna uma mercadoria, reduzindo-o a uma coisa”.

apreender objetivamente os processos da sociedade burguesa, reconheciam que a instrução formativa se vinculava a uma tendência modernizadora, logo a um impulso característico de sociedades mais avançadas. Esses estudiosos, como aponta Saviani (1994), que um deles foi o próprio Adam Smith, sustentam que a educação para os trabalhadores, na prática, desfrutava certa relevância: ao possuírem acesso a uma formação, mesmo que básica, os sujeitos se tornavam mais capacitados para desempenhar sua função e se integrar ao processo produtivo.

Situava-se, de outro modo, a necessidade de prover aos trabalhadores um nível mínimo de instrução considerado útil para a manutenção da ordem capitalista; contudo, ultrapassado esse patamar, surgia uma tensão com o intuito lucrativo desta mesma ordem social. Dessa forma, transpor esse mínimo significa reconhecer que, na sociabilidade corrente, assim como na moderna, o conhecimento já se caracteriza como uma força produtiva. A ciência e o saber transformam-se em potência material. No contexto capitalista, marcado pela propriedade privada dos meios de produção, esses recursos permanecem concentrados nas mãos da classe dominante - os capitalistas.

Por conseguinte, se o conhecimento se converte em uma força produtiva central, seu desenvolvimento e difusão também são atravessados pelas determinações do modo de produção capitalista. Quando o saber se amplia ou universaliza sendo apropriado pela classe trabalhadora, isso não significa que esta se torne detentora dos meios de produção, mas evidencia uma tensão própria desse sistema: embora o capital dependa crescentemente do conhecimento e das capacidades intelectuais do trabalho, mantém a propriedade privada dos meios de produção concentrada na classe dominante. Surge, destarte, uma contradição estrutural (própria do capitalismo): o(a) trabalhador(a) não pode possuir os meios de produção, menos ainda deter plenamente o conhecimento, mas não consegue produzir sem algum nível de discernimento, visto que transformar a matéria, agora, exige domínio técnico. Desse modo, a educação para os trabalhadores é permitida - e

até incentivada - tão somente em quantidades ínfimas, suficientes para habilitá-los à operacionalização na produção, todavia sem sobressaltar ou ameaçar a hierarquia social e econômica impregnada.

A contradição exposta se estende à expansão das inteligências artificiais no ensino superior. Tal como a burguesia admitia a instrução formativa em pequena quantidade para não oferecer risco à ordem, as IAs são incorporadas como inovação democratizante, mas circunscrita às funções instrumentais, subordinadas à lógica da eficiência e mercantilização, as quais são postas pelo sistema capitalista. À vista disso, o que se apresenta como universalização do saber, mantém, efetivamente, o mesmo limite estrutural: difundir o conhecimento somente na medida em que ele reforça a reprodução do capital e, nessa condução, tonifica dinâmicas antigas, mas persistentes e renovadas na contemporaneidade.

Com a chamada Revolução da Informática, Saviani (1994) discute que as máquinas não somente substituem funções manuais (como ocorreu na Revolução Industrial), mas realizam operações intelectuais. Em similitude, o alargamento da assiduidade das IA's no ensino superior evidencia esse movimento, sobretudo com ferramentas capazes de gerar e corrigir textos, sintetizar produções etc., assumindo papéis centrais na vivência acadêmica. O resultado é a permanência da subordinação à lógica do capital, agora mediada pela tecnologia; intensifica-se a racionalidade da eficiência, o ensino acelerado, a aprendizagem imediatista, a pressão por resultados mensuráveis e a precarização do trabalho intelectual. A promessa da inovação, ao tentar esconder, desvela, dessa maneira, a continuidade da velha dinâmica de controle e fragmentação do saber.

Nesse aspecto, Iamarino (2024 *apud* Bandeira; Aquino, 2025) destaca que as imprecisões resolutivas, mesmo “leves”, das IA's, tendo em vista que se baseiam e são treinadas a partir de um grande volume de dados e, com isso, correm o risco de, ao não identificarem com exatidão a devolutiva informativa acertada, produzirem informações inventadas e\ou distorcidas (longe de uma fundamentação teórica

crucial e verdadeira) e escapam, possivelmente, à percepção dos estudantes e, sem demora, comprometem a qualidade do aprender.

Com esse percurso, a amplificação das inteligências artificiais na educação superior tende a reforçar um processo de esvaziamento da formação crítica. Conforme também sinalizam os autores, ao delegar parte do itinerário do ensino e da aprendizagem a algoritmos, a educação se expõe à séria ameaça da redução às respostas imediatas e simplificadas, que enfraquecem a densidade teórica e analítica necessária para a construção do conhecimento.

Conquanto parte dos alunos perceba certos ganhos de agilidade e facilidade no uso de ferramentas relacionadas às IA's, como revela a pesquisa, realizada em 2024 pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes¹⁴): 80% dos entrevistados informaram conhecer as ferramentas (a mais citada foi o *ChatGPT*) e 71% as utilizam frequentemente na rotina de estudos (29% usufruem diariamente e 42% semanalmente). Além disso, a pesquisa também expõe acerca dos benefícios e desafios do uso dessas ferramentas no ambiente educacional, que, entre os mais perceptíveis, destacam-se, respectivamente: a possibilidade do aprendizado sem restrições de tempo e espaço (53%); o acesso a conteúdos informacionais com atualização e diversidade (50%) e o aprimoramento da efetividade e celeridade na resolução de demandas (49%). Contudo, salienta a ausência de interação humana (52%) e a personalização, que, ainda que apresente benefícios, em certas situações conduz a uma dependência exacerbada das tecnologias, caracterizadas por sua instabilidade e pelo risco de rápida obsolescência (49%).

Esse movimento anuncia um contrassenso central, a convenção à lógica dos resultados diante da perda da qualidade e da

¹⁴ Em parceria com a Educa *Insights*, a pesquisa contemplou uma amostra composta por estudantes da graduação e potenciais ingressantes no ensino superior; dessa forma, ao todo foram realizadas 300 entrevistas distribuídas nas cinco regiões do Brasil. O estudo buscou investigar diferentes dimensões relacionadas às ferramentas da inteligência artificial, tais como: o grau de conhecimento e familiaridade, as formas de utilização na rotina de estudos, as percepções acerca da sua inserção no ambiente educacional, bem como os benefícios, os desafios e os possíveis impactos na trajetória acadêmica e profissional.

superficialidade do aprender, tendo em vista a substituição da reflexão crítica por resultados rápidos e padronizados. Outro impacto problemático, bem desenhado nesse campo, é a incongruência entre as respostas produzidas pelas IAs e as realidades concretas vivenciadas pelos discentes. Em outros termos, as inteligências artificiais não são dotadas de neutralidade; na verdade, seus algoritmos reproduzem generalizações que reforçam as desigualdades. Enquanto caminham nesta “corda trêmula” referente ao seu uso, se apresentam como extensão e mecanismo versátil à racionalidade do capital, reproduzem padrões hegemônicos e reduzem a educação a uma prática mecânica e instrumental.

Além disso, a questão da produção intelectual autoral e o afastamento (ou aproximação) do plágio emergem como, também, uma das principais problemáticas desse contexto, principalmente, para os professores. Nessa circunstância, a crescente atualização das IAs torna cada vez mais desafiadora a identificação de produções acadêmicas geradas por ferramentas tecnológicas e o embate com o compromisso ético na formação.

Para tanto, desponta o uso de detectores que, contudo, apresentam-se ainda vulneráveis. Assinalam algumas pesquisas, como a realizada por Moraes (2024)¹⁵, acerca das falhas ocorridas sob esses sistemas operacionais de detecção ao classificar, de maneira equivocada, textos escritos por humanos como realizados por IA e o não reconhecimento dos conteúdos produzidos efetivamente por ferramentas tecnológicas. Evidenciando que a problemática adentra os

¹⁵ A pesquisa buscou analisar cinco ferramentas públicas de detecção de textos gerados por IA, são elas: *Copyleaks AI Content Detector*, *AI da Smodin*, *PlagiarismDeTector.NET AI*, *ZeroGPT*, e *AI Content Detector*. Avaliou a precisão delas na distinção entre textos produzidos por humanos e pelo *ChatGPT*. Foram criados cenários simulados com textos de ambos os modelos para testar a eficiência e verificar possíveis limitações. Os resultados demonstraram grande variação; algumas apresentaram alta precisão positiva, enquanto outras revelaram inconsistências e desempenho variável: como falsos positivos e falhas ao identificar textos elaborados por IA. Logo, relatam, embora alguma relativa confiança, falhas significativas que podem levar a interpretações equivocadas, disseminação de informações errôneas ou acusações injustas do uso de IA.

limites fiscalizatórios que a educação passa a assumir no impasse pedagógico de “ceder” o lugar da autoria crítica, fundamentada, reflexiva e qualificada à dinâmica do controle tecnológico aprofundado por relações de desconfiança e de padronização do processo educativo. A superficialidade que o caminhar do ensino-aprendizagem exhibe desemboca, dentre tantos desafios, na desconexão com as realidades concretas dos aprendentes, no enviesamento dos algoritmos, no enfraquecimento da produção autoral do conhecimento e na desvalorização e precarização do trabalho docente.

Diante desse cenário, torna-se visível que os impactos da inteligência artificial no ensino superior não são passíveis de uma análise simplista em termos técnicos e funcionalistas, mas devem ser compreendidos sob uma perspectiva crítica, política, econômica e social. A aparente inovação promovida pelas IA's busca, mesmo em meio às suas contribuições, eclipsar, na realidade, a perpetuação das desigualdades estruturais, a redução da reflexão crítica e a precarização do processo formativo.

Considerações Finais

Vivemos, paradoxalmente, em uma era de excesso informacional e de escassez analítica e interpretativa da concretude do movimento real, ou seja, do sentido material, histórico e dialético do viver. Nesse paradoxo, estima-se que, nesse tempo histórico, diferentemente de tantos outros, jamais ocorreu uma produção tão massiva e, de mesmo modo, o acesso célere a tanta substância informacional; no entanto, nunca se compreendeu tão intimamente ou superficialmente o que é visualizado, sobretudo, nas telas.

Essa condição revela a grande dificuldade do complexo ensino-aprendizagem na contemporaneidade, que é, de maneira contínua, enlaçado pela repetição de discursos hegemônicos, pela simples troca de informações e incentivo à negação do entendimento crítico da realidade. Romper com a aparência e apreender as determinações que estruturam o mundo torna-se, assim, um ato de resistência, na medida

em que esse movimento de fragmentação e submissão do ensinar e do apreender atende à necessidade de reproduzir o capital. Logo, realizar o movimento contrário, isto é, compreendê-lo em sua essência, significa prosseguir em direção à sua superação revolucionária.

Posto isso, na sociabilidade capitalista, a educação superior manifesta-se sob a forma de mercadoria e, para tanto, é integrada no crescimento exponencial do reflexo da dinâmica neoliberal que a transforma em produto e passível de valor de troca. Haja vista que, nessa sociedade, entre tantas expressões, uma das mais perfeitas e transparentes da sua verdadeira essência é a mercantilização da própria formação humana e, sob tal horizonte, o espaço educativo é capturado pelo mercado de consumo e adaptado ao princípio do lucro.

Na mesma direção, a prática educativa, ao ser submetida às determinações do capital, se transforma em um exercício tecnicista, esvaziado de reflexão e voltado à operacionalização de tarefas. O avanço das tecnologias, em especial das inteligências artificiais, intensifica essa disputa: o trabalho docente é comprimido em rotinas produtivistas e o processo formativo é conduzido pela lógica da eficiência, que dissolve o tempo necessário à reflexão, à crítica e ao amadurecimento intelectual.

Pensar o ensino nesse âmbito implica reconhecer que ele se depara dominado pela mesma base que estrutura o conjunto das relações sociais do modo de produção capitalista. Dessa forma, compreendemos que a gênese da educação, como tantas outras dimensões da vida social, está intrinsecamente vinculada à finalidade do trabalho, pois em um específico campo social, econômico, político, jurídico e ideológico da vida, erguido sobre o acirramento entre as classes e da relação capital-trabalho, no qual os trabalhadores são privados dos meios de produção e da plena realização de sua humanidade, torna-se necessário um sistema que legitime valores e ideias asseguradoras da aceitação da desigualdade como algo natural.

Ao ser convertida em um importante aparelho de reprodução, também permanece responsável por internalizar nas consciências dos sujeitos a noção formal de igualdade e liberdade, corroborando o

caráter abstrato e fetichizado dessas nuances no interior do capitalismo. Nesse contexto, o sistema educacional é convocado a garantir não somente a formação da força de trabalho adequada às exigências produtivas, bem como a difusão cotidiana dos princípios que sustentam a hegemonia burguesa.

A educação, que ontológica e historicamente carrega em sua essência a potencialidade de ser um mecanismo de emancipação humana, acaba convertida em uma peça-chave de reprodução da sociabilidade capitalista. Logo, passa por um processo de cada vez mais distanciá-la da contribuição para a crítica e a transformação do real ao ser apropriada ao processo da acumulação e da conformação social, responsável por moldar sujeitos adaptados às necessidades do mercado. A dinâmica formativa, em sua própria potencialidade de promover o desenvolvimento humano - que ainda persiste, apesar dos entraves -, torna-se, nesse contexto, um elo da maquinaria produtiva.

Como resultado analítico central da presente discussão, compreendemos que o ensino superior contemporâneo expressa, de forma cada vez mais nítida, as contradições estruturais do modo de produção capitalista. Por isso, refletir acerca da totalidade das determinações postas à educação, sobretudo ao exercício docente e à formação discente, permite captá-la como uma dimensão que não se encontra à margem, mas profundamente imbricada à engrenagem do capital. A incorporação das TICs e das IA's, longe de configurar um processo neutro, revela-se como um poderoso vetor de intensificação das tendências já presentes na educação: a mercantilização do saber, a precarização do trabalho e o esvaziamento de um direcionamento crítico e social.

Compreender a educação sob o prisma marxista é, portanto, situá-la no cerne da luta e das determinações da classe trabalhadora e reconhecer o aspecto central da relação capital-trabalho e, para tanto, que sua função e seu sentido variam conforme o modo de produção dominante. Em uma sociedade regida pelo capital, tanto o trabalho quanto a educação são subordinados à lógica da produção de mais-valia e com vistas à acumulação e, por isso, conveniente que o processo

educativo permaneça como mecanismo de interiorização da legitimidade do sistema que explora a força de trabalho e transforma o conhecimento em força produtiva.

No entanto, importa que uma perspectiva se mantenha viva no horizonte da classe trabalhadora: para que a educação se consolide como prática substancialmente formativa e revolucionária, é imprescindível que ocorra a reconexão às suas bases ontológicas e históricas. Ou seja, é necessário restabelecer seus vínculos com os fundamentos do trabalho enquanto categoria central do ser social, pois somente nesse movimento poderá superar a sua instrumentalização adaptativa e reassumir a sua função originária - a de constituir-se como mediação basilar da emancipação. Para que tal horizonte se concretize, contudo, é necessário reconhecer que essa perspectiva está intrinsecamente vinculada à luta anticapitalista.

Dessa forma, a superação do atual quadro de precarização, individualização, flexibilização, informalidade, esvaziamento crítico e subordinação da educação à forma mercadoria exige a retomada de uma concepção histórica, material e dialética de que, se o sujeito produz a si mesmo na medida em que transforma a matéria e, por conseguinte, a dinâmica concreta do real, é nesse movimento que a educação encontra seu sentido mais elevado: não o de adestrar para o capital, mas o de formar sujeitos capazes de compreender e intervir conscientemente nas contradições do real. Reconectá-la à totalidade social e ao trabalho enquanto categoria fundante do ser é, portanto, condição para romper com as práticas alienadoras e afirmar a possibilidade histórica de um novo cenário para além do capital.

Portanto, o artigo em tela ressalta a importância da produção de estudos a respeito das novas transformações que se alastram e atingem toda a esfera social, sendo a educação superior o objeto central deste estudo. Objeto esse que é ferramenta de liberdade, mas, como refletimos, é impactado por essa lógica que a coloca em risco como instrumento de controle e exploração do capital. Esse movimento cresce sob novas formas, sendo camuflado por discursos de melhorias e avanços, como o exposto fenômeno recente do uso de IA's no pro-

cesso de ensino-aprendizagem. Diante disso, necessitamos continuamente de estudos críticos a respeito de suas potencialidades e entraves, para podermos construir uma educação de qualidade e de fato emancipatória e humanizada.

Referências

ABMES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR; INSIGHTS EDUCA. *Inteligência artificial na educação superior*. São Paulo: ABMES, 6 ago. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/54/inteligencia-artificial-na-educacao-superior>. Acesso em: 18 set. 2025.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANDEIRA, Yris Araújo; AQUINO, Francisco José Alves de. Futuro da educação com inteligência artificial: euforia ou revolução? *Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 315-331, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i1.437. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/437>. Acesso em: 15 set. 2025.

CAMARGO, E. A. S. P.; PINO, I. R.; PACHECO, J.; PIOZZI, P.; GOERGEN, P.; OLIVEIRA, R. P.; SGUISSARDI, V. Educação: de direito de cidadania a mercadoria. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, 2003.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. A autonomia das universidades públicas paulistas. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 2, p. 36-38, nov. 1991.

GUERRA, Yolanda. Formação e trabalho de qualidade: reflexões acerca dos dilemas e perspectivas da atuação profissional. In: FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO COM QUALIDADE EM SERVIÇO SOCIAL: incidências coletivas para reafirmar a luta. Brasília, DF: CFESS, 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 134, p. 13-33, jan./abr. 2019.

LUKÁCS, György. *Socialismo e democratização: escritos políticos 1956-1971*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro 1*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Alfa-Omega, 1977. p. 118-119.

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

MORAES, Felipe Soares de. Detecção de textos gerados pelo ChatGPT: capacidades, limitações e aplicações práticas. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: 10.35699/2525-8036.2024.53509. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revise/article/view/e53509>. Acesso em: 18 set. 2025.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 54-68, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PAULA, A. S. D. N.; COSTA, F. J. F.; LIMA, K. R. R. Diretrizes globais para o capitalismo acadêmico brasileiro dependente: a busca pela construção da World Class University. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 14, e69903, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v14/1981-1969-jpe-14-e69903.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; MADEIRA, Felícia Reicher; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, João Carlos da Silva. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 19, p. 101-110, set. 2005. ISSN 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Governo Federal bloqueia orçamento e compromete funcionamento das Universidades. *Portal Padrão UFMA*, São Luís, 12 ago. 2024. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/noticias/governo-federal-bloqueia-orcamento-e-compromete-funcionamento-das-universidades>. Acesso em: 16 out. 2025.

VASCONCELOS, Iana; LIMA, Rita de Lourdes de. Trabalho e saúde-adoecimento de docentes em universidades públicas. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 24, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/gPZCCBpkHMbpbnMQ3bD9GPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: ENTRE AS HERANÇAS HISTÓRICAS E OS DESAFIOS DA CONJUNTURA*

Amanda Alves da Silva¹

Rafaela Adeltrudes de Vasconcelos²

Introdução

A formação social brasileira, intrinsecamente moldada pela escravização da população negra, estabeleceu as bases para a consolidação de hierarquias raciais que, persistentemente, se manifestam nas estruturas institucionais e nas dinâmicas das relações sociais. Nesse contexto, o racismo emerge como um elemento estruturante dessa formação, articulando-se de maneira indissociável ao patriarcado e à lógica da acumulação capitalista. Tais determinações exercem influência direta sobre o campo educacional, que, ao longo da história, tem sido um espelho das opressões de classe, raça e gênero.

É nesse contexto de desigualdades estruturais e historicamente constituídas que se impõe a necessidade de compreender como a condição de ser mulher e negra no Brasil conforma um lugar social marcado pela negação sistemática do direito à educação (Kergoat, 2010). Trata-se de uma posição social produzida pela articulação entre capitalismo, patriarcado e racismo como matrizes constitutivas da

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.140-159

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisadora pela Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0708-9574>, E-mail: amanda.silva.120@ufrn.edu.br.

² Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista da CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5271-1423>, E-mail: rafaela_adelt@hotmail.com.

formação social brasileira, cuja imbricação estrutura a divisão racial e sexual do trabalho e delimita, desigualmente, as possibilidades de acesso, permanência e reconhecimento nos espaços educacionais.

No ensino superior, essa herança histórica adquire contornos específicos. A universidade, tradicionalmente constituída como espaço de produção e legitimação do saber, foi também estruturada a partir de critérios de exclusão que privilegiavam sujeitos brancos, masculinos e pertencentes às classes dominantes. Ainda que, nas últimas décadas, a ampliação do acesso tenha tensionado essa configuração, por meio de políticas públicas de assistência estudantil e de ações afirmativas, essa ampliação ainda não se mostra suficiente para desarticular os mecanismos que reproduzem desigualdades no interior e no entorno das instituições, especialmente no que se refere às condições de permanência.

Tal limitação decorre do fato de que a ampliação formal de direitos se choca com a crescente precarização do financiamento público. Esse processo, articulado à lógica neoliberal, reconfigura o papel do Estado e restringe sua atuação no campo do acesso à educação. Neste cenário, o período compreendido entre o quadriênio 2023 e 2026 assume centralidade analítica para esta pesquisa. Esse triênio se configura como momento de inflexão nas políticas de acesso e permanência, permitindo avaliar, articuladamente e à luz da conjuntura recente, os avanços e os limites das respostas estatais voltadas à inclusão e permanência de mulheres negras no ensino superior brasileiro.

Inicialmente, o ano de 2023 marcou o ciclo decenal de avaliação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), culminando na Lei nº 14.723/2023, que não somente expandiu seu alcance para estudantes quilombolas e aprimorou os critérios de renda (Brasil, 2023), mas também consolidou uma década de implementação, inaugurando etapa de análise sobre sua efetividade, especialmente no que diz respeito à permanência e à conclusão dos cursos. Entretanto, esse avanço do arcabouço jurídico, embora necessário, expõe a insuficiência do direito

formal quando este colide com a limitação das condições materiais de existência.

Além disso, o quadriênio 2023-2026 é atravessado por mudanças relevantes no regime fiscal do Estado brasileiro, com a substituição da Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos) pelo Novo Arcabouço Fiscal (Lei Complementar 200/2023). Ainda que o terceiro governo Lula tenha promovido essa recomposição parcial em 2024, no âmbito do Novo Arcabouço Fiscal (em vigor desde 2023), os níveis de financiamento permanecem inferiores aos patamares anteriores a 2016, evidenciando a persistência de limites estruturais no que se refere à democratização da educação.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa deste artigo inscreve-se na contradição entre o acesso e a permanência na universidade e as determinações materiais da vida de mulheres negras. Investiga-se como a racionalidade neoliberal, ao institucionalizar a precarização das políticas educacionais e promover a mercantilização do saber, reatualiza a negação histórica do conhecimento sob novas roupagens. Nesse sentido, a sobrecarga da reprodução social deixa de ser uma questão privada para operar como um filtro material seletivo que, subordinado à lógica da acumulação, converte a trajetória acadêmica dessas mulheres em um processo de expulsão estrutural do espaço universitário.

A metodologia empregada consiste em uma análise teórico-crítica, ancorada no materialismo histórico-dialético e nas contribuições do feminismo negro, articulada à análise de dados secundários (como o Censo Nacional da Educação Superior/INEP), bem como de documentos oficiais que contextualizam o recorte temporal proposto.

O capítulo organiza-se em momentos analiticamente articulados entre fundamentação teórica e apreensão da realidade concreta. Na primeira seção, examina-se a exclusão educacional da população negra a partir da negação histórica do conhecimento e da divisão racial e sexual do trabalho como fundamentos estruturais da desigualdade no Brasil. Na segunda, analisa-se como a sobrecarga do

trabalho reprodutivo e a “pobreza de tempo” operam como barreiras materiais à permanência de mulheres negras no ensino superior.

Na terceira, tratamos sobre neoliberalismo e educação superior, e sobre a reconfiguração das barreiras para as mulheres negras no acesso à educação. Por fim, as considerações finais retomam as principais problematizações desenvolvidas ao longo do texto, articulando os resultados da pesquisa às contradições que atravessam as políticas educacionais, com ênfase nos limites e desafios que persistem no processo de democratização do ensino superior.

Negação do conhecimento como projeto histórico e a divisão racial e sexual do trabalho

Para compreender a densidade das contradições contemporâneas entre a expansão formal do direito à educação e a persistência das barreiras materiais que asfixiam o acesso e permanência estudantil, é imperativo desvelar as raízes de longa duração que sustentam a desigualdade brasileira. A exclusão das mulheres negras do campo do saber é um desdobramento de um projeto histórico de negação da humanidade negra. Esse projeto articula a interdição ao conhecimento com a estruturação de uma divisão racial e sexual do trabalho, operando como o alicerce que garante a reprodução do capital.

Essa arquitetura de exclusão remonta ao período escravocrata, quando a própria condição de humanidade das populações negras foi sistematicamente negada para legitimar sua exploração econômica. Conforme observado por Ramos (2019), a construção ideológica que associava os corpos negros à animalidade foi crucial para sustentar o regime de violência e coerção que estruturou a economia colonial. Nesse contexto, a modernidade ocidental estabeleceu uma hierarquia racial que excluía pessoas negras do campo da racionalidade, da cidadania e, conseqüentemente, do acesso ao conhecimento.

O Brasil – último país do Ocidente a abolir formalmente a escravidão – prolongou ao máximo a manutenção de uma ordem social

fundada na exploração racializada do trabalho. Longe de representar uma ruptura, a abolição ocorreu sem qualquer política de integração social, educacional e econômica, reatualizando, sob novas bases, a subalternização da população negra. Nesse processo, as mulheres negras foram historicamente posicionadas na base da pirâmide social, constituindo ainda hoje o maior contingente da população em situação de pobreza no país (Corato, 2020).

Num país que, como o nosso, teve quatro quintos de sua história vividos sob o sistema escravista, a compreensão em profundidade de sua trajetória implica, necessariamente, esmiuçar os segredos do escravismo, resgatar as lutas escravas contra esse sistema opressivo, rastrear nesse passado conflituoso as raízes dos dramas que o povo e a nação brasileira vivem em nosso tempo. Afinal, as marcas desse passado escravista e colonial estão ainda vivas nas instituições políticas brasileiras; na forma de organização da produção material; na maneira como nós, brasileiros, nos relacionamos entre nós e com o mundo (Moura, 1988, p. 62).

Concomitantemente, Angela Davis (2016) evidencia que, no contexto da escravidão, essas mulheres estavam submetidas a uma dinâmica de dupla opressão, na qual eram compelidas a jornadas extenuantes de trabalho, frequentemente entre quatorze e dezoito horas diárias, sob condições precárias de alimentação, ao mesmo tempo em que eram alvo sistemático de violências físicas e sexuais perpetradas pelos senhores.

Ao violar sistematicamente seus corpos e sua dignidade, os proprietários de escravos e feitores exerciam violência individual e reafirmavam relações estruturais de dominação, nas quais o controle sobre o corpo das mulheres negras operava como instrumento de manutenção da ordem escravista (Vasconcelos, 2024). Essas práticas eram constitutivas de um sistema que articulava exploração econômica, violência sexual e desumanização, perpetuando a lógica de poder e a brutalidade que sustentavam o regime escravocrata.

A situação da escrava empregada no trabalho produtivo da plantation esteve necessariamente determinada pela sua condição de “coisa”, propriedade do senhor. Mas a esta condição, compartilhada com o homem escravo, soma-se a particularidade advinda do fato de ser mulher, isto é, ocupar um papel privilegiado na reprodução biológica. A realização combinada dos potenciais produtivos e reprodutivos da escrava se revelou incompatível sob uma lógica que privilegiou o lucro imediato e conduziu objetivamente ao consumo dos escravos no processo de produção. Compreende-se, pois, que “as negras pejadas e as que amamentavam não eram dispensadas da enxada: duras fadigas impediam em algumas o regular desenvolvimento do feto, em outras minguava a secreção do leite, em quase todas geravam o desmazêlo pelo tratamento dos filhos, e d’ahi as doenças e a morte às pobres crianças” (Giacomini, 1988, p. 24).

Essa exploração exaustiva dos potenciais produtivos e reprodutivos das mulheres escravizadas evidencia que a lógica do capital, desde sua gênese colonial, prioriza a extração de valor em detrimento da manutenção da vida e do desenvolvimento intelectual dos corpos negros. Assim, as marcas do sistema escravista moldaram profundamente as estruturas sociais e econômicas brasileiras, não como um passado superado, mas como elemento constitutivo das desigualdades contemporâneas, refletindo-se, inclusive, nas condições de acesso e permanência das mulheres negras na educação.

Nesse sentido, o processo de escravização implicou a destruição sistemática da humanidade das populações negras, por meio da eliminação de identidades, vínculos sociais e referências culturais. Como aponta bell hooks (2019, p. 71), tratou-se de um processo que envolveu “a destruição da dignidade humana, a eliminação de nomes e status, a dispersão de grupos, para não haver uma língua comum, e a retirada de qualquer sinal evidente de herança africana”.

Nesse contexto, a educação, compreendida como instrumento de formação do sujeito racional, foi deliberadamente negada à população negra. No Brasil Imperial, a legislação explicitava esse

projeto, como o Decreto nº 1.331-A, de 1854, que proibia a matrícula de pessoas escravizadas nas escolas públicas, e o Decreto nº 7.031, de 1878, que, ao instituir escolas noturnas para libertos, reforçava uma lógica de segregação educacional (Brasil, 1854; Brasil, 1878).

Essas medidas restringiam o acesso ao saber e operavam ativamente na produção de uma ordem social racialmente hierarquizada, na qual o conhecimento se consolidava como privilégio e instrumento de poder. A interdição educacional deve ser compreendida como um elemento constitutivo da lógica da escravidão, garantindo a manutenção das relações de dominação e a reprodução das desigualdades sociais.

No período pós-abolição, essa exclusão não foi superada, mas reconfigurada sob novas bases. A ausência de políticas de integração social, educacional e econômica para a população negra recém-liberta consolidou um processo de marginalização estrutural, no qual o acesso à educação permaneceu profundamente desigual. Como analisa Florestan Fernandes (1965), a incorporação da população negra à sociedade de classes brasileira se deu por meio de uma “integração subordinada”, marcada pela inserção em posições precarizadas e pela negação das condições necessárias à mobilidade social.

Nesse contexto, a educação deixa de operar como instrumento de emancipação e funciona como mecanismo de regulação das posições sociais, reproduzindo hierarquias de classe e raça. A exclusão histórica do acesso ao conhecimento se articula, assim, à divisão racial e sexual do trabalho, destinando à população negra e, de forma mais acentuada, às mulheres negras, os espaços mais precarizados da vida social e econômica. Elas são situadas na base de uma ordem social organizada pela consubstancialidade entre racismo, patriarcado e capitalismo (Saffioti, 1978; Kergoat, 2010).

Como destaca Sueli Carneiro (2003), essa dinâmica produziu uma construção que as afasta da ideologia da "fragilidade feminina", historicamente atribuída às mulheres brancas, e as fixa como corpos disponíveis ao trabalho extenuante e à exploração contínua.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. (...) Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação (Carneiro, 2003, p. 01-02).

Ao problematizar esse mito, a autora questiona a universalidade da experiência feminina ao evidenciar que as mulheres negras jamais foram reconhecidas como frágeis, mas, ao contrário, historicamente constituídas como força de trabalho e objeto de dominação. Inseridas, desde o período escravocrata, em atividades produtivas intensas, seja nas lavouras, nas ruas ou no trabalho doméstico, essas mulheres foram sistematicamente privadas das condições materiais e simbólicas que sustentariam sua inserção em espaços de prestígio social.

Nesse sentido, a naturalização de sua força e resistência opera como mecanismo ideológico que legitima sua permanência em posições subalternas, ao mesmo tempo em que invisibiliza as violências que atravessam suas trajetórias. Tal construção contribui para a exclusão histórica das mulheres negras de espaços de produção do conhecimento, como o ensino superior, reforçando a associação entre raça, gênero e trabalho precarizado.

Sob a ótica de Karl Marx (2013), a força de trabalho constitui-se como mercadoria no modo de produção capitalista. No entanto, no contexto do capitalismo periférico brasileiro, o valor dessa mercadoria é socialmente determinado por marcadores como raça e gênero,

implicando a desvalorização sistemática da força de trabalho das mulheres negras. Nesse cenário, a educação, longe de se efetivar como direito universal, opera como barreira estrutural, regulando o acesso diferenciado aos meios de qualificação e, conseqüentemente, às posições sociais mais valorizadas.

Essa estrutura de exclusão se materializa empiricamente em dados recentes do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2024). No quarto trimestre de 2023, as mulheres negras continuaram sendo as mais afetadas pelo desemprego, com uma taxa de desocupação de 11,1% – significativamente superior aos 7,0% registrados para mulheres não negras. Essa disparidade evidencia que a interseção entre raça e gênero impõe barreiras adicionais que dificultam a inserção e a estabilidade no mercado de trabalho. Além disso, a precariedade se manifesta na taxa de subutilização por insuficiência de horas, que atingiu 7,3% entre as mulheres negras, indicando uma inserção frágil, marcada por jornadas mais curtas do que o necessário para a subsistência (DIEESE, 2024).

A vulnerabilidade econômica reflete-se diretamente na percepção de bem-estar e na estrutura familiar. Cerca de 54% das mulheres negras expressam insatisfação extrema com sua situação financeira, em contraste com 39% das mulheres brancas. Esse cenário é agravado pelo fato de que 62% dos lares chefiados por mães solo têm mulheres negras como principais provedoras, sendo que 63% dessas famílias vivem em situação de extrema pobreza (DIEESE, 2024). O desemprego e a subutilização não geram somente insegurança financeira, mas desencadeiam estresse crônico, ansiedade e problemas de saúde física, como hipertensão e diabetes, que afetam desproporcionalmente esse grupo.

No que tange aos rendimentos, a desigualdade persiste mesmo com o avanço educacional. Enquanto o rendimento médio mensal das mulheres em geral foi 22,3% inferior ao dos homens, a disparidade amplia-se no topo da pirâmide: mulheres com ensino superior completo ganham, em média, R\$ 4.701, representando somente 64,5% do rendimento de homens com a mesma formação (R\$ 7.283) (DIEESE, 2024). Além disso, a informalidade atinge 41% das mulheres

negras ocupadas, evidenciando a predominância de vínculos sem proteção legal ou benefícios.

Em suma, a subalternização das mulheres negras no mercado de trabalho é um projeto que se retroalimenta: a exclusão educacional limita as oportunidades profissionais, enquanto a precariedade laboral e a sobrecarga de cuidados dificultam a permanência e o êxito no ensino superior. Essa engrenagem compromete a mobilidade social, assim como impacta o acesso a serviços de saúde de qualidade, resultando em indicadores alarmantes de mortalidade materna e menor rastreamento de doenças preventivas (Oliveira; Kubiak, 2019). Assim, a luta pelo acesso ao ensino superior deve ser compreendida como uma disputa contra as bases materiais que sustentam a divisão racial e sexual do trabalho no Brasil.

A reprodução social como barreira material: a economia do cuidado e os limites da permanência estudantil para mulheres negras

Para compreender os limites da permanência de mulheres negras no ensino superior, é necessário partir das condições materiais que estruturam sua vida cotidiana. Dados recentes indicam que 62% dos lares chefiados por mães solo no Brasil têm mulheres negras como principais provedoras (DIEESE, 2024), evidenciando a centralidade que essas mulheres ocupam na sustentação econômica e reprodutiva de suas famílias.

Esse dado revela uma dimensão estrutural que atravessa o percurso educacional dessas estudantes: a sobreposição entre trabalho produtivo, trabalho reprodutivo e responsabilidade familiar. Nesse contexto, a universidade deixa de ser somente um espaço de formação e se converte em um campo de tensões, no qual a reprodução social, expressa na economia do cuidado e na necessidade de garantia da subsistência, impõe limites concretos à permanência estudantil.

Nesse sentido, se, no período escravocrata, a negação do conhecimento e a interdição sistemática ao campo do saber foram funda-

mentais para a manutenção da ordem social, na contemporaneidade essas barreiras são reconfiguradas por meio da sobrecarga da reprodução social, mantendo a mulher negra vinculada ao trabalho de sustentação da vida em detrimento de sua formação intelectual. Assim, a divisão racial e sexual do trabalho, discutida anteriormente como alicerce da subalternização histórica (Saffioti, 1978), manifesta-se no cenário atual sob a forma de uma “pobreza de tempo”, conceito da economia feminista que expressa a impossibilidade de conciliar trabalho reprodutivo, inserção laboral e formação educacional (Bardasi; Wodon, 2006), impondo limites concretos à permanência universitária.

Nesse viés, sob a ótica das teorias contemporâneas da reprodução social, a contradição entre a expansão formal do direito ao ensino superior e a limitação material das estudantes negras incide sobre uma dimensão frequentemente invisibilizada pela métrica das políticas públicas: o conflito incontornável entre o tempo acadêmico e o tempo da vida.

Portanto, a análise da permanência estudantil de mulheres negras exige que se ultrapasse a noção de "evasão" como uma escolha individual ou uma falha de adaptação, para compreendê-la como um processo de expulsão material operado pela estrutura de reprodução social do capital (Bhattacharya, 2023).

Para a mulher negra, a entrada na universidade pública se dá no interior de uma dinâmica na qual o trabalho de cuidado, historicamente delegado aos corpos negros e femininos, constitui condição de possibilidade da própria reprodução da vida econômica. Como argumenta Silvia Federici (2019), a reprodução social opera como motor oculto do capitalismo, e a desresponsabilização do Estado nesse campo transfere para as mulheres o ônus da manutenção da vida, por meio de trabalho não remunerado. Nesse contexto, o percurso acadêmico se configura como uma disputa materialmente desigual frente às exigências imediatas de sobrevivência.

Nesse cenário, a precarização das condições de vida, a inserção em relações de trabalho instáveis e a sobrecarga da reprodução social operam como mecanismos que expulsam, de forma não declarada, o

corpo da estudante negra do espaço universitário. A interrupção dessas trajetórias acadêmicas deve ser compreendida, portanto, como uma forma de violência institucional, que contribui para a manutenção da universidade como espaço historicamente marcado pelo privilégio branco e masculino, ao tornar o custo da permanência materialmente insustentável para aquelas que sustentam a reprodução social da vida.

Essa dinâmica pode ser interpretada à luz do que Lélia Gonzalez (1984) denomina “tripla opressão”, na qual racismo, sexismo e exploração de classe se articulam para fixar as mulheres negras em posições de subalternidade, mesmo quando as portas institucionais se abrem formalmente.

Diante desse cenário, a análise da permanência de mulheres negras no ensino superior público requer problematizar os limites de uma política centrada exclusivamente

no acesso. Tal perspectiva implica considerar a economia do cuidado como dimensão estruturante das políticas educacionais, compreendendo-a não somente como questão social, mas como expressão das dinâmicas da política econômica e da justiça racial. Nessa direção, a disputa orçamentária em torno da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e das bolsas de fomento (CAPES/CNPq) pode ser interpretada como parte das tensões mais amplas sobre a distribuição do fundo público e sobre as condições materiais que possibilitam – ou restringem – o tempo socialmente disponível para estudar, pesquisar e produzir conhecimento.

À vista disso, a permanência da lógica de mercado e da austeridade fiscal no campo educacional pode ser analisada como elemento que tensiona os limites da democratização do ensino superior, sobretudo quando a educação é tratada como gasto discricionário e a reprodução social permanece atribuída ao âmbito privado das mulheres. Nessa perspectiva, tal dinâmica contribui para a manutenção de hierarquias de raça e gênero historicamente estruturadas. Conforme argumenta Heleieth Saffioti (2004), o entrelaçamento entre capitalismo, patriarcado e racismo constitui um nó estrutural que não se desfaz sem a transformação das bases materiais

que o sustentam, indicando que a efetivação do direito à educação está condicionada às determinações sociais mais amplas que produzem a desigualdade.

É nesse contexto, marcado pela permanência dessas determinações estruturais, que se inscrevem as transformações recentes do capitalismo brasileiro. Longe de representar uma ruptura com esse padrão histórico, o neoliberalismo aprofunda e reconfigura os mecanismos de exclusão, deslocando para o âmbito do mercado e da responsabilidade individual aquilo que deveria se constituir como direito social. Nesse sentido, a chamada democratização do ensino superior passa a operar sob novas mediações, nas quais o acesso é formalmente ampliado, mas as condições materiais de permanência são progressivamente precarizadas.

Neoliberalismo e Educação Superior: a reconfiguração das barreiras para mulheres negras

A análise da condição das mulheres negras na sociedade capitalista ganha novas camadas de complexidade sob a égide das transformações recentes do capitalismo brasileiro. A partir dos anos 1990, o neoliberalismo no Brasil instituiu uma política de favorecimento máximo ao capital, marcada por ajustes fiscais severos, privatizações e pela retirada de direitos sociais.

Como destacam Behring e Boschetti (2016), esse modelo promoveu uma desresponsabilização do Estado em suas funções sociais, transferindo para o terceiro setor e para a iniciativa privada o que deveria ser garantia de cidadania. Na prática, o fundo público – alimentado majoritariamente pelos impostos da classe trabalhadora, em sua maioria negra – deixa de financiar o bem-estar social para assegurar a liquidez e os lucros do grande capital financeiro.

No campo educacional, esse processo se expressa na crescente mercantilização do ensino superior. Programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foram apresentados como instrumentos de

democratização do acesso. No entanto, diversos estudos apontam que essas políticas também funcionaram como mecanismos de expansão do setor privado, transferindo recursos públicos para instituições educacionais particulares (Behring; Boschetti, 2016).

Essa reconfiguração do ensino superior brasileiro redefiniu as formas de financiamento, gestão e expansão das políticas sociais (Sguissardi, 2008). Para muitas mulheres negras, por exemplo, o PROUNI constituiu a primeira possibilidade concreta de ingresso na universidade, rompendo barreiras intergeracionais de exclusão.

Nesse cenário, evidencia-se que as barreiras ao ensino superior não se encerram no ato do ingresso. A exclusão educacional se reatualiza por meio de mecanismos materiais e simbólicos que restringem as condições concretas de permanência e de êxito acadêmico, sobretudo para estudantes oriundos das classes populares e historicamente racializadas. É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas, particularmente a Lei de Cotas, devem ser compreendidas como instrumentos de ampliação do acesso, e como estratégias de reparação histórica e de promoção da igualdade material, voltadas a enfrentar desigualdades estruturais de raça, classe e origem escolar.

Ao tensionarem a lógica meritocrática abstrata que historicamente estruturou o ensino superior brasileiro, essas políticas reafirmam o direito à educação como dimensão constitutiva da justiça social e da democratização substantiva da universidade. Evidências empíricas recentes corroboram seu impacto na ampliação do acesso. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgados no Censo da Educação Superior 2024, 42,1% dos ingressantes em cursos de graduação da rede federal, em 2024, foram admitidos por meio de alguma modalidade de reserva de vagas (Brasil, 2025, p. 51). O dado evidencia a centralidade das ações afirmativas na reconfiguração do perfil discente das universidades federais e na consolidação de uma política orientada à redução das desigualdades históricas de acesso.

A pesquisa em referência, ao detalhar o perfil desses estudantes, discorre que a maior parcela provém de escolas públicas (110.576

ingressantes), seguida por 64.871 estudantes que atenderam aos critérios de cor/raça (pretos, pardos e indígenas) e 50.238 contemplados por critérios de renda familiar. Além disso, o sistema registrou a entrada de 4.089 pessoas com deficiência e 1.815 estudantes quilombolas, evidenciando a ampliação da diversidade no interior das universidades públicas. Esses dados indicam que a política de cotas constitui um instrumento eficaz de ruptura com a histórica exclusão racial e social do ensino superior, permitindo que, para muitas mulheres negras, o ingresso na universidade represente a primeira experiência de acesso ao ensino superior em suas famílias.

Contudo, a ampliação do acesso não se traduz automaticamente em democratização plena. O que se observa é a produção de uma inclusão que, para muitas mulheres negras, se mantém no plano formal. A Lei de Cotas garante o acesso à sala de aula, mas a dinâmica do capitalismo periférico, ao precarizar as condições de vida e de trabalho, expulsa, ainda que de forma não declarada, o corpo da estudante negra do espaço universitário.

À vista do exposto, a análise dessas políticas evidencia que os avanços normativos coexistem com mecanismos persistentes que esvaziam seu potencial emancipatório. A racionalidade neoliberal, articulada ao racismo estrutural, reconfigura continuamente os limites dessas conquistas, convertendo o direito à educação em oportunidade condicionada. Nesse processo, a expansão do acesso não rompe, por si só, com as hierarquias que organizam quem pode permanecer, produzir conhecimento e ascender dentro e fora dos espaços acadêmicos.

Como argumenta Boschetti (2018), as políticas sociais, no capitalismo, não têm como finalidade a emancipação, mas a regulação da força de trabalho e a contenção de conflitos, garantindo a reprodução da acumulação. Assim, o acesso das mulheres negras ao ensino superior não pode ser reduzido a uma questão de inclusão educacional. Trata-se de uma disputa mais ampla pelo controle do conhecimento, do trabalho e da própria vida. Em um contexto no qual a educação é progressivamente submetida à lógica de mercado, garantir sua permanência exige o enfrentamento das estruturas que historicamente transforma-

ram suas existências em força de trabalho precarizada e seus saberes em ausências sistematicamente produzidas.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que o acesso das mulheres negras ao ensino superior no Brasil pode ser compreendido como uma expressão das contradições estruturais que conformam a sociabilidade capitalista em sua forma periférica. Longe de representar uma ruptura com a ordem histórica de exclusão, a ampliação do ingresso, impulsionada por políticas como a Lei de Cotas, tensiona – mas não elimina – as bases materiais que sustentam a desigualdade racial, de classe e de gênero no país.

Ao recuperar a formação histórica da negação do conhecimento, evidenciou-se que a exclusão educacional das mulheres negras não é um desvio, mas um projeto constitutivo da modernidade brasileira, articulado à escravidão, à desumanização e à interdição sistemática ao saber. No pós-abolição, esse processo não se dissolve, mas se reconfigura sob a lógica da “integração subordinada”, mantendo a população negra inserida na ordem social sem acesso às condições necessárias para uma participação efetivamente igualitária.

Essa dinâmica se aprofunda quando analisada à luz da consubstancialidade entre racismo, patriarcado e capitalismo. A divisão racial e sexual do trabalho posiciona historicamente as mulheres negras na base da estrutura social, vinculando-as ao trabalho produtivo precarizado e, sobretudo, ao trabalho reprodutivo invisibilizado. Nesse sentido, a exclusão do ensino superior não se explica somente por barreiras institucionais, mas pelas condições concretas de vida que restringem o acesso ao tempo, à renda e às condições mínimas de permanência.

A pesquisa concluiu que a implementação do Novo Arcabouço Fiscal e a mercantilização do ensino superior agravaram a vulnerabilidade dessas mulheres, ao tratar a assistência estudantil como um gasto discricionário. A partir dessa perspectiva, demonstrou-se que

a expansão recente do ensino superior, embora significativa, ocorre sob os marcos do neoliberalismo e da financeirização da educação.

Programas como PROUNI e FIES ampliaram o acesso, mas o fizeram majoritariamente via setor privado, inserindo a formação universitária nas dinâmicas do mercado e do endividamento. Mesmo no âmbito das universidades públicas, a política de cotas, apesar de seu papel fundamental na democratização do ingresso, encontra limites estruturais quando não acompanhada de políticas robustas de permanência.

É nesse ponto que a reprodução social emergiu como categoria central para a compreensão da permanência estudantil. A sobrecarga do trabalho de cuidado, a responsabilidade familiar e a precarização das condições de vida produzem uma “pobreza de tempo” que inviabiliza a trajetória acadêmica de muitas mulheres negras. Assim, analisou-se como a evasão deixa de ser interpretada como escolha individual e é compreendida como expressão de uma expulsão material, silenciosa e estrutural, que reafirma a universidade como espaço historicamente marcado por privilégios de classe, raça e gênero.

Dessa forma, evidenciou-se que a tensão entre acesso e permanência explicita os limites de uma democratização circunscrita ao plano formal. Garantir o ingresso sem assegurar condições materiais de permanência implica reproduzir, sob novas formas, a lógica histórica de exclusão. A educação superior, nesse contexto, oscila entre potencial emancipatório e função reguladora da desigualdade, dependendo das condições concretas em que se realiza.

Conclui-se, portanto, que a efetivação do direito à educação para mulheres negras exige mais do que políticas de acesso: demanda a transformação das bases materiais que sustentam a desigualdade social. Isso implica reconhecer a centralidade da reprodução social, enfrentar a divisão racial e sexual do trabalho e disputar o fundo público em favor de políticas de permanência que garantam não somente o ingresso, mas a possibilidade real de formação. Sem essa inflexão estrutural, a democratização do ensino superior permanecerá incompleta, operando como promessa não cumprida em uma sociedade que ainda se organiza

a partir da exploração, da hierarquização e da negação histórica de determinados sujeitos.

Referências

BARDASI, E.; WODON, Q. Working long hours and having no choice: time poverty in Guinea. *Feminist Economics*, London, v. 16, n. 3, p. 45-78, 2010.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BHATTACHARYA, T. (org.). *Teoria da reprodução social: remapear a classe, recentralizar a opressão*. Tradução de Juliana Penna. São Paulo: Elefante, 2023.

BOSCHETTI, I. S. Crítica marxista do Estado social e dos direitos no capitalismo contemporâneo. In: WELLEN, Henrique et al. *Marxismo, política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2018. cap. 2, p. 1-304.

BRASIL. [Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854]. Reforma o ensino primário e secundário do Município da Corte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. [Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878]. Cria escolas noturnas para adultos no Município da Corte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-63412-pe.html>. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012]. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.pla->

nalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 3 abr. 2026.

BRASIL. [Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023]. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa de reserva de vagas para ingresso nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 3 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2024: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: INEP, 2025.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 541-551, 2003.

CORATO, C. Formação social brasileira: interface com as relações raciais. *Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52006>.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE. *Mulheres negras no mercado de trabalho: desafios e perspectivas*. São Paulo: DIEESE, 2024. (Nota técnica).

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus; Edusp, 1965.

GIACOMINI, Sonia Maria. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo*. Tradução de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- OLIVEIRA, E. X.; KUBIAK, C. Mortalidade materna e raça/cor da pele no Brasil: uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 1039-1050, 2019.
- RAMOS, J. S. A negação da humanidade negra e a construção do racismo no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 1-18, 2019.
- SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1099.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- VASCONCELOS, R. A. *Sob o sol da resistência: desvelando a saúde das mulheres negras*. 2024. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

A DOCÊNCIA ASSISTIDA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL*

Ana Luiza Cabral da Nóbrega¹

Vitória Vivian Cardoso da Silva Aragão²

Andreza Hellen da Costa Lopes Soares³

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar sistematizações teóricas embasadas em autores de referência, assim como fomentar reflexões a partir da experiência prática de estágio em docência assistida, realizadas por três alunas mestrandas - autoras deste trabalho - do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGSS/UFRN).

A docência assistida é uma das atividades vivenciadas por pós-graduandos. No PPGSS/UFRN, essa atividade tem caráter obrigatório para bolsistas de mestrado e doutorado. As autoras deste trabalho, vale ressaltar, desenvolveram seus estágios em componentes curriculares

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.160-180

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista da CAPES, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0643-5949>, E-mail: ana.nobrega.713@ufrn.edu.br.

² Bacharel em Serviço Social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Pós-graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBPG/CNPq), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7730-2501>, E-mail: vitoriaviviancardoso@gmail.com

³ Bacharel em Serviço Social, Especialista em saúde com ênfase em Terapia Intensivo Adulto pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital Universitário Onofre Lopes - HUOL/UFRN, mestranda no programa de pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Pós-graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBPG/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2293-2817>. E-mail: andreza.soares.700@ufrn.edu.br

diferentes: nas disciplinas de Seguridade Social; Feminismo, Gênero e Patriarcado; e Fundamentos Teóricos Metodológicos Serviço Social III, seguindo, respectivamente, a ordem das autoras apresentada no início do presente artigo. Entretanto, muitas experiências foram semelhantes e as reflexões se encontram nesta sistematização, que traz reflexões teóricas e práticas unidas.

Neste sentido, para alcançar a discussão proposta, o trabalho foi dividido em duas seções: a primeira parte desenvolve um debate teórico embasado nos documentos institucionais que regulamentam o estágio de docência e abarcam sua definição, seus objetivos, suas particularidades na UFRN e a conjuntura de seu exercício. Na segunda seção, apresenta-se a discussão da relevância e dos desafios, considerando o avanço das tecnologias, em especial, a Inteligência Artificial (IA), no processo formativo.

Acrescentam-se ainda as experiências das docentes que, embora particulares e únicas, também abarcam e representam tendências gerais que estão colocadas para a docência no ensino superior. Dessa forma, não se pretende esgotar o tema, mas contribuir, adicionando novas reflexões dessa temática na educação superior.

A docência assistida no curso de serviço social da UFRN

Antes de se iniciar a discussão referente à relevância e aos desafios vinculados à experiência das estagiárias docentes no curso de Serviço Social, é necessário que se faça uma exposição acerca da definição do estágio docência, abarcando: seu aporte legal, as atribuições do estagiário e os procedimentos burocráticos necessários para sua realização. Nesse sentido, essa primeira seção contém uma sistematização teórica e documental dos aspectos inerentes ao estágio de docência.

Para dialogar sobre este processo formativo, é preciso defini-lo como: “Art.41 § 1º a atuação de estudante de Pós-Graduação em Atividades Acadêmicas na Graduação, sob a supervisão direta de

professor do quadro efetivo da UFRN” CONSEPE (2022). Trata-se de uma atividade desenvolvida por discentes de mestrado e doutorado, na qual o pós-graduando assume o encargo de auxiliar um docente na condução de uma disciplina da graduação. É a partir desta definição que se entende a necessidade de localizá-lo dentro de uma relação maior, pois, uma vez que está diretamente imbricado à pós-graduação, deve-se ir ao encontro dos objetivos e diretrizes da mesma.

Conforme indica a resolução elaborada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE (2022, art. 40), a docência assistida possui os objetivos de: (I) contribuir com a formação docente dos estudantes da pós-graduação mediante o desenvolvimento de atividades no âmbito da graduação; (II) contribuir para a melhoria na qualidade do ensino nos cursos de graduação; e (III) contribuir para a articulação entre a graduação e pós-graduação. No caso da UFRN, o mestrado em Serviço Social se configura como acadêmico, tendo como um dos principais objetivos: “III- qualificar profissionais para a docência no ensino superior”. Dessa assertiva, já se entende a importância do estágio para formação em sala de aula, tendo em vista que ele se torna a peça-chave para o processo de aprimoramento.

O estágio docente permite o protagonismo e o desenvolvimento do estudante de pós-graduação mediante a sua inserção direta na sala de aula do curso de graduação, estabelecendo uma retroalimentação pedagógica que envolve três atores: o professor, o estagiário docente e a turma de graduação. É essencial destacar que o estagiário não estabelece uma relação unilateral; as trocas acontecem, sobretudo, com o docente, ao haver reuniões para alinhamento de condutas e construção pedagógica do componente curricular.

Acrescenta-se que a docência assistida é uma atividade obrigatória para os pós-graduandos bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (DS\CAPE), bolsistas de apoio à pós-graduação – com bolsas concedidas pela UFRN ou de outras agências de fomento que possuam tal exigência –, e caso se enquadre enquanto atividade obrigatória no regimento dos respectivos programas de pós-graduação (CONSEPE,

2022, art. 42). Assim, conforme indica a resolução, o pós-graduando deve atuar semestralmente em uma turma de componente curricular, cumprindo o período mínimo de um semestre, caso esteja no curso de mestrado, e dois semestres, caso esteja no curso de doutorado.

Dentre as atribuições do estagiário, destacamos elaborar documentos do estágio (plano de docência assistida e relatório semestral), desenvolvimento de atividades durante a disciplina (participação no planejamento de atividade didático-pedagógica, plantão de dúvidas, atuação em aula teórica, participação na construção, aplicação e correção das avaliações e atividades, observação e registro das atividades em sala de aula, produção de material didático etc.). Além disso, o estagiário deve se dedicar às atividades do estágio por no mínimo 6 horas e no máximo 12h semanais, cumprindo a carga horária semestral de, no mínimo, 60 horas (CONSEPE, 2022, art. 43, inc. III; art. 49, § 1º).

No que tange ao plano de docência assistida, trata-se de um documento elaborado pelo estagiário que descreve dados relevantes e propostas de atividades pedagógicas do estágio na disciplina escolhida. O plano deve conter os dados do estagiário e do componente curricular, a justificativa da escolha da disciplina, o objetivo do estágio e a natureza das atividades – formas de atuação, carga horária, frequência, objetivo, metodologia e avaliação de cada atividade (CONSEPE, 2022, art. 51). O documento é feito em articulação com o supervisor de estágio sendo submetido via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), seguindo o prazo estabelecido no calendário acadêmico da UFRN.

O relatório do estágio, por sua vez, é elaborado pelo discente ao final do semestre letivo, sendo composto pela sistematização das atividades desenvolvidas – propostas no plano de atuação – e pela exposição de seus respectivos resultados. O relatório deve conter os dados do estagiário e do componente curricular, as atividades realizadas, seus resultados e dificuldades encontradas, a análise da contribuição do estágio para a formação docente, bem como sugestões e parecer do docente supervisor (CONSEPE, 2022, art. 53). Este

documento também é submetido via SIGAA, seguindo o prazo estabelecido no calendário acadêmico.

As demais atividades são feitas em articulação com o docente supervisor, a depender do que foi acordado no plano; portanto, a elaboração do tipo de avaliação, a escolha de como será desenvolvida a atuação em aula teórica e o plantão de dúvidas, são alinhados com antecedência, descritos no plano e desenvolvidos durante a disciplina.

Além disso, consideramos importante abordar alguns elementos atinentes ao exercício da docência assistida na particularidade do PPGSS da UFRN, dentre eles, a escolha da disciplina de graduação e do momento em que o estágio será realizado. Isto porque o discente possui relativa autonomia para escolher o componente curricular e em que semestre deseja ministrá-lo, caso considere questões como o horário – para não ter convergência entre as disciplinas e obrigações da pós-graduação e a disciplina escolhida da graduação; a necessidade de condução desta disciplina por um professor efetivo do departamento; e a articulação com o docente, tendo em vista que o professor somente pode se responsabilizar por um estagiário por componente curricular⁴ durante o semestre.

Embora não seja um pré-requisito, o alinhamento entre o conteúdo do componente curricular e o tema de pesquisa do discente pode ser considerado um ponto importante para sua escolha, em virtude de possibilitar maior proximidade do estagiário com os assuntos abordados e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sua pesquisa na pós-graduação.

Por conseguinte, a realização do estágio tem como pré-requisito o cumprimento de uma disciplina obrigatória, no âmbito da pós-graduação, para os discentes que irão realizar a prática em docência, sendo essa fundamentalmente voltada para o debate da docência no ensino superior e abarcando discussões imprescindíveis

⁴ Existe a possibilidade de realizar o estágio em disciplinas optativas ofertadas no semestre, contudo, esta oferta depende do planejamento do departamento, não sendo possível ter ciência prévia de sua disponibilização, dada a possibilidade dos docentes não incluírem determinadas disciplinas no quadro de oferta.

para o cumprimento do estágio⁵. Esta disciplina pode ser cumprida em concomitância com o estágio ou anterior a ele, dada a possibilidade de escolha do semestre de realização do estágio. Ainda que seja fundamental para o exercício do estágio de modo geral, independentemente do semestre que o discente opte por cumpri-lo – existem algumas vantagens nesta concomitância, como as discussões referentes ao exercício da docência (técnicas, conjuntura, etc.) e orientações que ela viabiliza – com destaque no que diz respeito à produção dos documentos obrigatórios do estágio. Bem como a possibilidade de cumprir em conjunto para não a postergar, dado que os anos posteriores dos cursos de mestrado e doutorado são direcionados para as produções das dissertações e teses.

Cumprido salientar a magnitude da docência assistida por estar além da elaboração técnica de materiais e reprodução de conteúdo, mas, sobretudo, por se tratar da atuação docente como um conjunto de partilha de reflexões críticas desempenhada em um contexto conjuntural que impacta diretamente seu exercício. Isso porque a docência em Serviço Social é um encontro de trocas de reflexões que permitem debater não somente questões que envolvem o fazer profissional, mas também o objeto da profissão e as estruturas que os fundamentam. Em vista disso, abordar a docência assistida sem considerar sua conjuntura seria interpretá-la por um viés pragmático e superficial.

Sendo assim, consideramos importante tratar sobre um movimento iniciado no final dos anos 1990, descrito por Nóvoa (2019) como a “modernização das universidades”, o qual impõe ao ambiente acadêmico a mesma visão do capital em sua fase neoliberal: tudo precisa ser mensurável, rápido e de curto prazo para os resultados. Esse é um desafio importante de se analisar e interfere na dinâmica em sala de aula e no espaço universitário.

⁵ Tais discussões podem tratar sobre a conjuntura do ensino superior do Brasil, particularidades do ensino superior em serviço social, reflexões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, diálogo sobre os desafios, técnicas e metodologias, e o fornecimento de elementos para a realização do estágio de docência.

Neste sentido, a docência no ensino superior está, em suma, inserida em um contexto neoliberal marcado pela mercantilização da educação, fetiche da tecnologia, empreendedorismo e produtividade, trazendo impactos para o exercício da docência tanto em um sentido laboral - as condições de trabalho -, mas também por promover um conflito entre a reflexão crítica e a demanda de respostas imediatas para o mercado de trabalho.

Ao tratar das condições de trabalho, nos deparamos com a vulnerabilidade estrutural, escassez de recursos, sobrecarga docente e questões que se vinculam ao exercício do trabalho docente, oriundas de um projeto de sucateamento da política de educação e, em função disso, mercantilização da educação. Isso porque o investimento no “mercado da educação” – mais precisamente, o incentivo do Estado às iniciativas privadas de educação – está diretamente relacionado ao baixo investimento às instituições de educação públicas, dada a limitação do uso dos recursos do fundo público destinados às políticas sociais em concomitância à diminuição da arrecadação de impostos mediante isenções fiscais e uso da DRU para custeio de dívidas públicas (Frigotto, 2011). Tal cenário impacta diretamente as condições de trabalho dos docentes do campo superior público de diversas formas, dentre as quais destacamos que

Os docentes das instituições públicas são obrigados a trabalhar cada vez mais para mostrar produtividade e, assim, poderem concorrer aos inúmeros editais, uma vez que os recursos se destinam, prioritariamente, àqueles que mostram maior produção. Ao mesmo tempo, por vezes, o acesso aos recursos para a infraestrutura das IES também só é possível por meio dos editais, sobrecarregando, sobremaneira, os docentes que se encontram em cargos de gestão (Lima, 2016, p. 270).

Assim, o trabalho na docência inclui outras demandas que estão além da atuação em aula, mas que influenciam em seu exercício, uma vez que a docência é exercida em meio a sobrecarga de demandas, escassez de recursos, déficit de profissionais, e sendo marcada pela

produtividade acadêmica. Isso rebate na docência assistida em razão de o estagiário acompanhar parte dessas condições de exercício, possibilitando uma aproximação desta realidade sob uma outra perspectiva: a do docente. O contato com essa realidade por esta ótica é relevante para a formação docente tanto por viabilizar a experiência e preparo do profissional frente a isso, quanto por fomentar reflexões críticas deste cenário com ainda mais materialidade.

Acerca do conflito entre reflexão crítica e a demanda de respostas imediatas para o mercado de trabalho, evidenciamos que, em uma sociedade permeada pelo imediatismo, a docência no ensino superior – público ou privado – tem expressado sua busca pela formação de profissionais supostamente preparados para o mercado de trabalho. Contudo, faz-se necessário questionar quais são essas habilidades requisitadas e a partir de qual perspectiva essa qualificação se ancora.

Em um viés mercantil, decerto, a ideia de valorização do quantitativo, de respostas imediatas e superficiais, bem como de profissionais polivalentes e prontos para responder, configura-se como uma exigência do mercado na atualidade, devendo esses sujeitos tornar-se aptos à rápida empregabilidade (Nóvoa, 2019). Essa rápida empregabilidade é, na verdade, um dos maiores *marketings* de instituições de ensino superior privadas, cuja métrica de qualidade da instituição se baseia no quão velozmente esses profissionais recém formados irão ingressar no mercado de trabalho. Portanto, vendem a ideia de que os profissionais sairão da graduação com todas as habilidades que o mercado deseja e assim, imediatamente conseguirão trabalhar na área.

Dessa forma, a universidade não está isenta dos movimentos gerados pelo capital; por isso, ao ser pensada pelo prisma da empregabilidade, esse espaço limita um processo de formação acadêmica e pessoal crítica – o qual demanda tempo e reflexões que não cabem, muitas vezes, no curto tempo de uma aula e mesmo no tempo da graduação. A universidade, nessa concepção funcionalista, é espaço somente para “qualificar” a força de trabalho para o mercado,

o qual está cada vez mais caracterizado pela exploração, precarização e informalidade.

O discurso em torno da excelência, muito vinculado à lógica do produtivismo acadêmico, torna-se regra nesse contexto para docentes e discentes (Nóvoa, 2019). Isso significa menos tempo para realizar reflexões e produções analíticas em profundidade e participar da construção de pesquisas a longo prazo. Quando esse discurso, produzido socialmente, invade o imaginário e chega ao ensino superior, a universidade torna-se espaço de imediatismo, sendo conduzida pelo princípio de utilidade. Por isso, observa-se uma proliferação na produção de artigos científicos, os quais são indispensáveis; porém, diferentemente de outros tipos de obras literárias, requerem menos tempo e aprofundamento teórico e científico para sua realização. Segundo Nóvoa (2019, p. 60), “o desequilíbrio entre ensino e investigação é a principal doença das universidades do princípio do século XXI [...]”.

O fetiche da tecnologia ganha espaço neste campo, principalmente após um cenário pós-pandêmico, por possibilitar respostas instantâneas sem que haja a necessidade de refletir profundamente. É válido evidenciar que a problemática que envolve o uso da tecnologia não está na tecnologia em si, mas em seu direcionamento, isto é, quando a tecnologia é utilizada para ampliar a produtividade e, com isso, substituir a qualidade do conhecimento: a capacidade de reflexão ou o pensar elaboradamente em uma perspectiva crítica se perde neste processo. Consequentemente, a qualidade do trabalho é negligenciada, uma vez que a métrica de sucesso é a rapidez do ingresso e não a profundidade da análise.

No serviço social, isso pode ser nocivo, já que tem a reflexão crítica como base do fazer profissional, principalmente por ter o marxismo enquanto matriz teórica hegemônica, que preza pela compreensão da realidade social baseada em um prisma de totalidade social. Respostas pragmáticas, sem uma leitura que ultrapasse a superficialidade, são negadas e refutadas pela categoria desde o período de reconceituação da profissão.

Nesta trilha, embora não seja possível evadir-se deste cenário – afinal, as(os) assistentes sociais não estão alheios a esta realidade – o serviço social propõe um pensamento contra-hegemônico, na defesa de uma prática profissional que apreende seu objeto, as expressões da questão social em suas múltiplas determinações. Para isto, exige-se o pensamento crítico, a pesquisa, a reflexão. Todavia, aqui se expressa uma das contradições atinentes à docência em serviço social: como exercer a docência fomentando a reflexão, a pesquisa e o pensamento crítico em uma conjuntura marcada pela imediatez?

A tentativa de formar maiores quantidades de profissionais para a rápida empregabilidade muitas vezes desconsidera a descartabilidade desses sujeitos para o mercado, uma vez que os prepara para seguir demandas específicas de um mercado que constantemente sofre alteração. A formação de profissionais com uma qualidade de ensino fortalecida pela dimensão investigativa desenvolve habilidades que sustentam as mudanças desse mercado. No serviço social, a docência se particulariza por formar profissionais amplos, com conhecimentos que estão além de benefícios ou políticas públicas e sociais específicas e da elaboração de instrumentos e materiais, mas contribui para a formação de assistentes sociais capazes de apreender as mudanças nas expressões das questões sociais – que sofrem alteração em razão das modificações no mercado.

Relevância da docência assistida

Ao se tratar da relevância da docência assistida, é necessário situar que as elaborações aqui feitas refletirão sobre o serviço social. Neste sentido, a docência é uma possibilidade de atuação do assistente social, haja vista a lei de regulamentação da profissão, a qual estabelece:

V - assumir, no magistério de Serviço Social, tanto no nível de graduação como de pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

- VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social; (Brasil, 1993).

Com base no ordenamento jurídico da profissão, parte-se do entendimento de que a docência em matéria de serviço social no ambiente universitário é uma atribuição exclusiva de assistentes sociais. Diante disso, aponta-se o primeiro aspecto da relevância do estágio da docência para os profissionais, uma vez que ele é uma etapa formativa a qual aproxima o pós-graduando do magistério, preparando-os para atuar na formação de novos/as assistentes sociais.

Além da especificidade das funções privativas, o estágio docência permite que o aluno da pós-graduação em serviço social compreenda como as expressões da questão social se manifestam na educação. Isso porque a sala de aula também se constitui como um campo repleto de expressões das desigualdades da sociabilidade capitalista. Dessa máxima, entende-se que, ao vivenciar as dinâmicas estruturais que perpassam a docência, o pós-graduando compreende que o magistério ultrapassa o campo da transmissão de conhecimento e abarca outras complexidades, dentre elas, a compreensão de que as desigualdades de classe, raça, gênero etc., as quais afetam o processo de construção de conhecimento, exigem a organização de estratégias pedagógicas frente à realidade.

Sob essa ótica, ratifica-se a importância da indissociabilidade entre docência, estágio e aspectos sociais:

Essa proposta de estágio tem uma lógica curricular: a superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, de forma a permitir intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Isso constitui, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço

por excelência para o pensar crítico, a dúvida, a investigação e a busca de soluções (Lewgoy, 2013, p. 74).

Outrossim, o estágio de docência mobiliza os discentes a articularem as três dimensões da prática profissional dos/as assistentes sociais, sendo elas: a dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. No que diz respeito à primeira dimensão, os discentes da pós-graduação necessitam articular os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos na graduação e na pós para transmitir conhecimentos aos discentes graduandos. Nesse processo de reconstrução e articulação de saberes, encontra-se a contribuição do estágio docência, visto que propicia ao pós-graduando não somente a consolidação de seus conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade de filtrar, interpretar e selecionar conteúdos e atividades intencionalmente, definindo objetivos de aprendizagem que dialoguem com a realidade da turma.

No que diz respeito à dimensão técnico-operativa, o estágio exige a competência no âmbito do planejamento e processos avaliativos contínuos, ou seja, a capacidade de antecipar as ações, organizá-las por meio da escolha das atividades, e da metodologia que será utilizada. No entanto, é necessário pontuar que o planejamento e as escolhas pedagógicas não são puramente técnicos ou neutros, mas processos dotados de intencionalidade política e ética. Dessa forma, ao exercer tal reflexão crítica ao planejar, efetivar e avaliar sua execução, o estagiário docente adquire um amadurecimento crítico essencial para docentes.

Ressalta-se ainda o impacto positivo do estágio ao agregar um arcabouço teórico acerca da didática e metodologias ativas em ensino. Embora a docência seja reconhecida legalmente como uma atribuição de assistentes sociais, a graduação e pós-graduação não destinam disciplinas específicas para a docência em serviço social relacionadas à prática pedagógica, contando com somente um componente curricular no mestrado.

Como já explicitado, a ética atravessa o processo de planejamento, mas não se restringe a ele, ao estar presente em toda trajetória

do ensino-aprendizagem. Cabe destacar que o desenvolvimento do compromisso ético-político, ou seja, o direcionamento ético-político em que será construída a prática de lecionar, também será requisitado do docente no estágio. Em razão disso, o discente da pós-graduação, na sua experiência em sala de aula, desenvolve também a capacidade crítica de refletir sobre qual modelo de educação quer seguir e implementar, bem como qual perfil de profissionais almeja formar.

Nessa esteira, entendemos que a política de educação tende progressivamente “[...] deslocar o centro de interesse dos conteúdos teóricos para outros de caráter instrumental, centrados na prática e no sistema produtivo, sensíveis às exigências do mercado” (Iamamoto, 2019, p. 24). Contudo, no estágio da docência, o discente e professor têm a possibilidade de pensar criticamente e ir de encontro às propostas que coadunam com a formação de técnicos acrícos para o mercado de trabalho.

A partir das breves considerações ao discutir sobre a relevância do estágio em docência em serviço social, entende-se que este processo de aprendizado contínuo proporciona ao discente uma experiência qualificada para mais um campo de atuação, ao entender que a docência em matéria, área e unidade de serviço social é uma atribuição privativa de assistentes sociais. Ademais, pode-se compreender que as contribuições do estágio não são somente na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, mas também na solidificação dos conhecimentos profissionais, articulação pensada e planejada entre a teoria e prática. Por fim, o estágio em docência nos ensina que as dimensões do fazer profissional estão presentes em todo espaço-ocupacional, assim como as expressões da questão social.

Desafios da docência assistida

Esse tópico do capítulo é destinado a refletir sobre as principais dificuldades no percurso de realização do estágio em docência assistida, observadas a partir das experiências das autoras deste trabalho,

reflexões teóricas e diálogos com as professoras responsáveis pelos componentes curriculares.

Referente aos impasses observados em sala de aula, o acesso à internet e o uso recorrente dos aparelhos celulares contribuem para a baixa concentração e a redução da participação voluntária dos discentes nas aulas. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) “Acesso à internet e à televisão e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2024”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 2024, 98,4% dos estudantes de nível superior (graduação, especialização, mestrado ou doutorado) de instituições públicas de ensino utilizam a internet (p. 31). Em relação ao equipamento mais utilizado, segundo a mesma pesquisa, o telefone celular segue na frente com 98,8% em 2024 (p. 33). Outro dado interessante, refere-se à “finalidade do acesso à internet” (p. 36). Entre as opções referenciadas, “ler jornais, notícias, livros ou revistas pela Internet” aparece na sétima posição; todas as anteriores são vinculadas ao uso para troca de mensagens/imagens, utilização das redes sociais, assistir filmes ou seriados, ouvir músicas/*podcast* etc.

Dessa forma, constata-se que os alunos, mesmo na condição de universitários, utilizam bastante o ambiente virtual – desviando a concentração das temáticas em sala de aula – e acabam por consumir conteúdos de rápida absorção produzidos por criadores de conteúdo em plataformas sociodigitais (*Whatsapp, Instagram, TikTok, YouTube* etc.). No Serviço Social, os ditos “influenciadores” e os conteúdos virais se expandem em números e formatos: são vídeos curtos, manuais prontos, mapas mentais, minicursos on-line e tantas outras opções de conteúdos que são criados e pensados para “praticizar” a teoria e “facilitar” a prática profissional. Todavia, enquanto profissão comprometida com um projeto ético-político e uma formação crítica frente às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista-patriarcal-racista, o consumo desses conteúdos torna-se fragilizador da construção desse projeto profissional vinculado à luta e emancipação da classe trabalhadora.

Ademais, o uso indiscriminado das IAs torna-se, cada vez mais, motivo de preocupação para os docentes, tendo em vista os impactos no processo de ensino-aprendizagem e até criativo dos alunos. No que se refere à interlocução entre a IA e a educação, é a partir da década de 1960 que esse movimento ganha força e se expande com os sistemas de tutorias inteligentes, o desenvolvimento das tecnologias de aprendizado adaptativo e, mais recentemente, com a pandemia do Covid-19, a qual introduziu o ensino remoto em escala global (Bandeira; Aquino, 2025).

Não podemos separar as transformações do sistema educacional das que ocorrem no mercado; por isso, a incorporação da inteligência artificial na educação, segundo Bandeira e Aquino (2025, p. 321), “pode ser vista como resposta às demandas de mercado e uma maneira de alinhar os sistemas de ensino com estratégias do modelo econômico e de seus atores principais, como as empresas transnacionais de tecnologia”.

A utilização das IAs se expande com o desenvolvimento dos *chatbot* baseado em IAs generativas, que ganham força nessa era da globalização e mundialização do capital e das informações – sendo o *ChatGPT* uma de suas expressões. No contexto educacional, o uso dessas ferramentas revisita uma série de desafios éticos percebidos e é motivo de preocupação para docentes e instituições de Ensino Superior. Como sinaliza Costa *et al.* (2025, p. 7),

[...] a questão da privacidade é um ponto de atenção no uso dessas tecnologias, uma vez que o *chatbot* pode coletar e armazenar informações pessoais dos alunos. É fundamental destacar a importância da qualidade e precisão das informações fornecidas pelo *GPT*. É possível que o modelo seja treinado com dados enganosos ou incorretos, representando uma preocupação relevante. Essa situação pode levar à disseminação de informações falsas, com potenciais consequências negativas para a sociedade. Por fim, por ser utilizado como ferramenta de análise e escrita, apresenta alguns dilemas éticos em relação aos direitos autorais e de propriedade intelectual.

O consumo dos *chatbot*, a partir das experiências e reflexões de docentes e estagiárias, impacta a criação e elaboração de textos para as atividades de escrita solicitadas em sala – sejam elas atividades avaliativas ou pedagógicas. Soma-se à redução drástica das leituras dos textos base utilizados para as aulas e, conseqüentemente, à diminuição das participações e interações de sala.

Além disso, a conciliação entre as demandas da pós-graduação e a realização do estágio, também se apresenta como um desafio. O mestrado, pelo seu tempo curto, requer que o pós-graduando assuma simultaneamente várias atividades: componentes curriculares, integralização de carga horária, publicação de trabalhos, participação em grupos de pesquisa, escrita do projeto/pesquisa de dissertação e ainda a realização do estágio, o que acaba sobrecarregando a discente.

Embora o curto período de tempo do curso de mestrado seja uma característica específica desse modelo de qualificação, este tempo é ainda mais suprimido em face das necessidades do capital. Harvey (2008), ao analisar os efeitos da acumulação flexível do capital, apontou para uma série de efeitos econômicos⁶ e sociais que culminaram em uma transformação na experiência do espaço e do tempo, sendo definida pelo autor pela expressão compressão espaço-temporal. Chauí (2003, p. 10) nos explica que se trata do seguinte fato:

A fragmentação e a globalização da produção econômica engendram dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro.

A autora indica que essa compressão traz um conjunto de impactos para o ensino superior, dentre os quais destacamos a

⁶ Dos quais não iremos desenvolver de forma mais detalhada, tendo em vista não se tratar do objeto central deste trabalho. Ainda assim, indicamos a leitura da obra referenciada para maior aprofundamento deste debate.

diminuição do tempo de pós-graduação. Isso porque essa diminuição acarreta na concentração das atividades do mestrado em um período ainda menor de tempo, de modo que haja a necessidade de conciliá-las. Neste sentido, para além das diversas críticas relacionadas à diminuição deste tempo, observamos a sobrecarga e, em função disso, a possibilidade de perda de qualidade das atividades desenvolvidas devido à condensação delas.

Ao nos referirmos à perda de qualidade, queremos aduzir que, quando a experiência de estágio é exercida em concomitância com uma amplitude de outras demandas da pós-graduação, o engajamento e o desempenho do estagiário nesta atividade em específico podem ser afetados. É evidente que a conciliação de diferentes demandas não é uma particularidade da docência assistida, uma vez que esse processo ocorre similarmente em outras atividades desta sociabilidade, principalmente diante do cenário neoliberal marcado pelo incentivo à produtividade. Mesmo assim, é necessário destacar que as atividades desenvolvidas no mestrado são essenciais para a formação desses profissionais, mas encontram limitações vinculadas à qualidade de seu exercício, uma vez que seu curto tempo de duração, ainda mais impulsionado pela compressão do espaço-tempo, é antagonista desse processo.

Não somente, essa compressão impacta o desenvolvimento da docência assistida, pois “[...] faz com que as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões” (Chauí, 2003, p. 11). Assim, a experiência do estágio em docência, em sua amplitude, encontra limites devido à conjuntura atual do campo de ensino de modo geral.

Uma outra dificuldade que pode se fazer presente se vincula à vulnerabilidade estrutural e à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Muitas vezes, alguns recursos podem ser interessantes para a atuação docente, como no caso de dispositivos audiovisuais (vídeos, documentários, músicas), devido

a possibilitarem a exposição de conteúdos vinculados à disciplina, impulsionarem debates e serem utilizados para diferentes funções a fim de diversificar a abordagem do tema.

Contudo, sabe-se que, em um cenário de desfinanciamento e sucateamento de políticas sociais – e, na particularidade deste trabalho, da política de ensino superior –, a ausência\insuficiência de recursos se faz notória. Assim, a sua exposição de materiais audiovisuais depende de equipamentos eletrônicos que deveriam ser disponibilizados pela instituição, mas que, diante da escassez de recursos, sua oferta é limitada. Desta forma, a ausência de equipamentos pode impedir sua reprodução, a menos que o docente – ou, neste caso, o estagiário – traga seus próprios dispositivos. Ademais, isso pode limitar/restringir a criatividade para o planejamento de atividades e dificultar materialmente sua execução.

Nesse sentido, embora muitos sejam os benefícios e oportunidades experienciados pela docência assistida, achamos fundamental tratar sobre seus desafios, em particular os observados por essas autoras, os quais se apresentam no cotidiano de sala de aula nas universidades e nas vivências da pós-graduação. Todavia, não poderíamos deixar de reafirmar os esforços de professores(as) e estagiários(as) docentes de manter esse espaço fortalecedor do conhecimento crítico, científico e emancipatório – o qual, para nós, assistentes sociais, refere-se a reafirmar nosso projeto ético-político.

Considerações Finais

Este capítulo teceu considerações acerca do estágio em docência realizado na pós-graduação em serviço social. Num primeiro momento, apresentou as particularidades e pré-requisitos exigidos pela UFRN. Ademais, sob a luz da teoria crítica, apresentou aspectos consolidados como uma dificuldade para materializar a docência com qualidade, haja vista o avanço das tecnologias na educação, que progressivamente assume um papel central no processo de construção de conhecimento dos alunos. Dessa forma, evidenciou-se nas

experiências das discentes que os recursos tecnológicos não são utilizados apenas como ferramentas de suporte e consulta, mas sim como fonte de principal conhecimento e estímulo. O que afeta, portanto, o desempenho, assim como a capacidade crítica dos alunos para resolver problemas, provas, e aspectos que o processo ensino-aprendizagem exige dos alunos.

Outrossim, discutiu-se que uma tendência mercadológica tem se inserido nas universidades públicas. Apesar dos ataques, ainda existem espaços de potencialidades, sendo o estágio em docência um deles. Sob esse contexto, entendemos que o estágio em docência auxilia na preparação do estagiário para atuar na formação de novos assistentes sociais, na compreensão das manifestações das expressões da questão social na educação, na mobilização dos discentes na articulação das dimensões da prática profissional dos/as assistentes sociais e no desenvolvimento de habilidades e técnicas que envolvem a docência, uma vez que este processo, na totalidade, proporciona uma experiência qualificada e supervisionada para este campo tão importante.

Ademais, o artigo apresentou desafios vivenciados durante a docência assistida, dos quais foram destacados o uso indiscriminado das IAs, a conciliação de demandas da pós-graduação e a limitada disponibilidade de recursos, que, por serem reflexo de uma conjuntura macro, impactam tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Portanto, embora a experiência seja composta por desafios e possibilidades, ressaltamos sua relevância, principalmente por se tratar de um espaço que promove trocas essenciais entre docente, estagiário e discentes, o que, além de fortalecer a formação dos discentes, envolve qualificar futuros docentes.

Referências

BANDEIRA, Y. A.; AQUINO, F. J. A. de. Futuro da educação com inteligência artificial: euforia ou revolução? *Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 7, n. 1, p. 315-331, 2025.

Disponível em:

<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/437/469>.

Acesso em: 4 abr. 2026.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], set./dez. 2003.

COSTA, M. F. B. et al. Desafios e oportunidades da inteligência artificial no ensino superior: percepções dos docentes no ambiente universitário. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 30, e025003, 2025. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772025000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2026.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2008.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 134, p. 13-33, jan./abr. 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/gwppQgcLzrmR8hNgrFyhMZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Acesso à internet e à televisão e a posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7552c746f69b9cb9b436b44bdce6b60a.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

LIMA, R. L. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 54-70,

2019. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21710>. Acesso em: 17 mar. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 008, de 21 de junho de 2022*. Dispõe sobre o regulamento geral dos Programas e Cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: UFRN, 2022. Disponível em: https://metodologiasativas.imd.ufrn.br/assets/documentos/Resolucao_008-2022-CONSEPE.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

O ENSINO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM NATAL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, PRÁTICA DOCENTE E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS*

Brenda Rayana da Silva¹

Maria Monaliza Lima de Oliveira²

Introdução

Ao longo dos 80 anos de criação do curso de Serviço Social em Natal e 89 anos da primeira Escola de Serviço Social do Brasil, a história mostra o movimento dialético que o processo de ensino, formação e docência em Serviço Social esteve e está inscrito nacionalmente. Nesses quase noventa anos, as fontes teórico-metodológicas e o direcionamento ético-político da profissão passaram por diferentes correntes, metodológicas e posicionamentos políticos. Das origens confessionais, à modernização conservadora, à aproximação com o marxismo e logo após a interrupção desta, as tentativas de atualização de suas bases metodológicas para se tecnificar e especializar, até o movimento de intenção de ruptura, construção de um novo e crítico Projeto Ético Político nos anos 1990 e à ofensiva neoliberal e neoconservadora, que se configuram como desafios para o trabalho e a formação profissional nos dias atuais.

Desse modo, o presente artigo teve como principais objetivos particularizar a formação, o ensino e a docência em Serviço Social em Natal ao longo de sua existência, bem como os fenômenos sociais,

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.181-214

¹ Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2435-626X>, E-mail: brenda.silva@ufrn.br.

² Assistente social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6397-3554>, E-mail: monalima06@hotmail.com.

econômicos e políticos que culminaram não só na construção de um centro formativo para assistentes sociais no RN, mas também em seu processo de secularização, federalização e consolidação.

Durante esse processo de aproximação com a discussão, foi possível analisar criticamente os desafios contemporâneos que ameaçam a concretização de um ensino crítico, alinhado com o Projeto Ético-Político profissional, materializado por meio da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993), Código de Ético do/a Assistente Social de 1993 e Diretrizes Curriculares de 1996. E, concomitantemente a isso, os desafios da prática docente, o processo de desfinanciamento da educação e de precarização do trabalho dos docentes.

Partindo da premissa de que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho (Iamamoto, 2014), considera-se que não é possível tratar das suas questões endógenas sem antes compreender os fatores políticos, econômicos, sociais e regionais determinantes para compreender a forma como os fenômenos sociais se apresentam.

Sendo assim, o presente trabalho se divide em quatro partes: a primeira é a presente introdução, em que foram apresentados os principais pontos do artigo introdutoriamente. A segunda parte se divide em três tópicos que, respectivamente, tratam: (1) da questão social e das particularidades do capitalismo no Brasil e no Nordeste; (2) da criação da Escola de Serviço Social em Natal e (3) dos novos rumos da formação profissional, encaminhando-se para a análise dos desafios contemporâneos da docência.

Questão social e desenvolvimento capitalista: particularidades que conformam o surgimento do serviço social em Natal/RN.

Os fenômenos de ordem mundial, nacional, regional e local que culminaram na criação da Escola de Serviço Social de Natal em 1945 integram um complexo de determinações estruturais e

conjunturais próprias do estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista naquele período histórico. Trata-se de um processo marcado pela articulação contraditória entre transformações econômicas, rearranjos políticos e respostas institucionais às expressões da questão social, cuja particularidade brasileira se conformou sob condições de dependência e subordinação ao capital mundial.

Especialmente a partir da década de 1930, em decorrência do avanço do capitalismo nacional, expresso no processo de industrialização e na intensificação das contradições da relação capital/trabalho – tanto nos centros urbanos quanto no meio rural –, o Brasil vivenciou um período de forte acirramento da questão social. Essa intensificação possibilitou tanto o crescimento das mobilizações sociais e da organização dos trabalhadores quanto a intensificação das ações do Estado, em contrapartida, voltadas à consolidação do avanço capitalista no Brasil.

Nesse contexto, o cenário político foi decisivo para o avanço do capitalismo monopolista no Brasil, que, conforme analisa José Paulo Netto (1996), se consolidou a partir da década de 1930, na medida em que o Estado burguês, por meio de suas intervenções e medidas institucionais, criou condições necessárias à consolidação e expansão, contexto no qual emergem, também, as primeiras escolas de Serviço Social no país, diretamente vinculadas às novas demandas postas pela intensificação da questão social.

Esse processo se desenvolve, fundamentalmente, durante o período em que Getúlio Vargas esteve à frente do Poder Executivo federal entre 1930 e 1945, cuja gestão se desdobra em três fases distintas: Governo provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945), sendo este último um regime ditatorial, ideologicamente semelhante aos regimes instaurados, à época, na Alemanha e na Itália, os quais, de forma contraditória, o Estado Novo viria a combater³.

³ No período do Estado Novo, eclode a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), durante a qual o governo brasileiro alinhou-se aos países Aliados (Estados Unidos,

Todo esse contexto contribuiu para o fortalecimento do movimento operário e para o crescimento do Partido Comunista Brasileiro, intensificando a organização dos trabalhadores, bem como a eclosão de revoltas e manifestações populares contra o governo de Getúlio Vargas. Em 1935, Natal e outras cidades do Rio Grande do Norte e do Nordeste foram palco de levantes organizados pelo PCB, no contexto do movimento que ficou conhecido como Intentona Comunista, o qual, inclusive, chegou a assumir o controle do poder local em Natal e em cidades vizinhas por alguns dias (Lima, 2006). Esse episódio foi amplamente explorado pelo governo Vargas como justificativa para o endurecimento do regime, culminando na instauração do Estado Novo, em 1937, e na intensificação dos mecanismos repressivos voltados à contenção das mobilizações populares.

Contudo, conforme Netto (1996), a repressão não constitui o único modo de intervenção estatal nesse período, característico da fase do capitalismo monopolista. A transição do capitalismo concorrencial para o monopolista possibilitou que o Estado burguês inaugurasse funcionalidades, a partir das requisições efetuadas pelos monopólios e das reivindicações dos trabalhadores. Ao contrário do período concorrencial, o monopolista requereu intervenções estatais incidentes “na organização e na dinâmica econômica desde de dentro, e de forma contínua e sistemática” (Netto, 1996, p. 21).

Desse modo, o Estado passou a atuar como aparelho “extraeconômico” e “administrador dos ciclos de crise” para garantir os interesses e objetivos estritamente econômicos do capital, tomando medidas diretas de compensação de perdas capitalistas: entrega dos

União Soviética, Reino Unido e China) no combate às potências do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Esse posicionamento pode ser justificado pela dependência e subordinação econômica do Brasil ao capitalismo internacional, particularmente em relação aos Estados Unidos da América. O apoio de Getúlio Vargas aos Aliados revelou-se contraditório na medida em que, no mesmo contexto histórico em que essas nações, supostamente, lutavam para combater o totalitarismo e autoritarismo dos países do Eixo, o Brasil vivenciava, desde 1937, a vigência do Estado Novo, um regime autoritário que apresentava diversas semelhanças ideológicas e institucionais com as experiências nazi-fascistas europeias.

bens públicos ao capital, venda de matérias-primas a baixos preços, entre outros. E também medidas indiretas que, entre outras, se destacam “os investimentos públicos em meios de transportes e infraestrutura e a preparação institucional da força de trabalho requerida pelos monopólios e, com saliência peculiar, os gastos com investigação e pesquisa” (Netto, 1996, p. 22).

Entre as medidas indiretas citadas, a preparação institucional da força de trabalho pelo Estado é a que mais se relaciona com o recorte feito neste artigo. Inclusive, é a partir daí que são criadas as primeiras Escolas de Serviço Social no país. Ao contrário da predominante formação técnica profissionalizante, a preparação de assistentes sociais não é voltada para a produção material, mas sim para formar profissionais que intervêm nas incidências das relações sociais e da reprodução da força de trabalho, tarefa de primeira ordem do Estado no período monopolista.

Nessa fase, o Estado necessitava de bases legítimas e sociopolíticas para manter o ethos burguês e contribuir para garantir a valorização do sistema econômico capitalista. Desse modo, intervêm “mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permitindo-lhe organizar um consenso que assegura o seu desempenho” (Netto, 1996, p. 23).

O Estado Novo buscou essa legitimação por meio da repressão, da implementação de medidas populistas, de leis trabalhistas e de políticas sociais que fragmentavam e parcializavam a questão social, seguindo os aspectos gerais de intervenção estatal próprios do período monopolista. No entanto, o caso do Governo Vargas não contempla o caráter de legitimação por meios democráticos, como foi feito em outros países burgueses pelo mundo. A burguesia brasileira, ao longo da história, tem se antecipado às revoluções populares e se utilizado de contrarrevoluções para manter-se no poder, como no caso do primeiro de abril de 1964 e nos mais recentes ataques de oito de janeiro de 2023⁴.

⁴ O episódio conhecido como “ataques de 8 de janeiro de 2023” consistiu na invasão e depredação dos Três Poderes em Brasília por grupos radicalizados que contestaram

Vale salientar que o capitalismo monopolista abre possibilidades para que garantias e direitos sociais sejam generalizados e institucionalizados pelo Estado; no entanto, como assegura Netto (1996), são as reivindicações dos trabalhadores que efetivam as medidas a serem adotadas pelo Estado. Apesar de serem ganhos significativos e necessários, o Estado intervém na questão social de forma fragmentada e parcializada, como já mencionado anteriormente, mas não aleatoriamente; o faz porque, se intervir de modo totalizante e integral, inevitavelmente esbarrará na contradição capital/trabalho, e este não é seu objetivo.

Ainda segundo Netto (1996), apesar de o Estado romper com a ideia liberal a si mesmo criada (em que deveria somente garantir o direito à propriedade privada e não intervir nas questões econômicas), ainda mantém alguns aspectos advindos do liberalismo, sobretudo em relação ao caráter individual no tratamento da questão social. As ações sociais promovidas pelo Estado não implicavam a desresponsabilização dos indivíduos. Ao contrário, ambas operavam articuladamente. Orientadas por uma racionalidade conservadora, tais intervenções tendiam a desconsiderar as determinações estruturais da questão social, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade por sua condição. Nesse sentido, mesmo diante das ações estatais, o eventual fracasso, bem como a não adesão às medidas propostas, era interpretado como resultado exclusivo de escolhas e comportamentos individuais.

Não por acaso, de acordo com Iamamoto (2014), as matrizes teórico-ideológicas que subsidiaram a intervenção profissional dos assistentes sociais nesse período estiveram, em sua gênese, ancoradas

as eleições de 2022. Esses ataques foram associados, em investigações oficiais, a uma articulação mais ampla de contestação ao resultado eleitoral e tentativa de golpe de Estado envolvendo possíveis financiadores privados, agentes públicos e segmentos políticos vinculados ao governo anterior. Em 2025, o Supremo Tribunal Federal condenou 29 pessoas que planejaram a tentativa de golpe de 8 de janeiro de 2023, entre elas, o ex-presidente da República Jair Bolsonaro (STF, 2026).

na Doutrina Social da Igreja Católica⁵ e pelo neotomismo⁶. Ambas as vertentes de pensamento mostravam-se derivadas da tradição das Escolas de Serviço Social franco-belgas. A partir da década de 1940, entretanto, tais referenciais passam a ser tensionados e ampliados pela incorporação de aportes teóricos-metodológicos de matriz norte-americana, expressos no denominado “Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades”. A combinação dos elementos doutrinários, filosóficos e teórico-metodológicos do Serviço Social nesse momento estruturava-se de forma coesa e convergente com os interesses do capital e do Estado, particularmente no que se refere ao caráter individualizante, psicologizante, fragmentário e parcial do tratamento da questão social, conforme apontado por Netto (1996).

Nesse contexto, na década de 1940, Natal foi escolhida para sediar uma das bases aéreas norte-americanas no Brasil, em virtude de seu posicionamento geográfico estratégico em relação à África e à Europa (Lima, 2006). Dessa forma, em um período relativamente curto, a pequena cidade, com infraestrutura limitada e já marcada por múltiplas expressões da questão social, passou a receber um contingente significativo de militares e famílias norte-americanas devido à Segunda Guerra Mundial, assim como migrantes potiguaros provenientes do interior do estado, atraídos pelo crescimento econômico e populacional da capital em busca de melhores condições de vida. No entanto, o crescimento econômico experimentado por Natal foi interrompido com o final da guerra e o consequente retorno dos militares norte-americanos aos EUA. De acordo com Gouveia *et al.* (1993), essa retração econômica agravou as desigualdades e tensões sociais na cidade, culminando na necessidade de intervenção da igreja e do Estado na questão social potiguar, bem como na criação da Escola de Serviço Social de Natal, como estratégia de formação profissional voltada ao trato das demandas sociais emergentes.

⁵ Objetivava o consenso entre as classes, a individualização no trato da questão social (por meio da caridade) e o combate ao socialismo.

⁶ Corrente filosófica originada no pensamento de São Tomás de Aquino, que tinha como premissas a ordem moral e a caridade, além de naturalizar as desigualdades sociais.

Para analisar suficientemente os fatores relativos à questão social em Natal e, desse modo, entender todos os entrelaces históricos, sociais e econômicos que culminaram na necessidade da criação de um centro formativo de assistentes sociais na capital potiguar, é necessário considerar as particularidades que configuraram o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no Nordeste.

Segundo Santos *et al.* (2012, p. 246),

Não houve feudalismo [no Brasil] e a burguesia surgiu durante o Império, enquanto ainda predominava o regime patrimonialista-escravocrata. Assim é que não se pode falar em modo de produção escravista e/ou modo de produção feudal brasileiros. Em verdade, o que se vivenciou, no país, foi a apropriação capitalista fundada na utilização da mão-de-obra compulsória, escrava e servil, enquanto elemento indispensável à acumulação primitiva de capitais.

Diferentemente da Europa, como sinaliza Santos et al. (2012), no Brasil não houve uma formação social com ciclos bem demarcados. Em vez disso, o capitalismo e a burguesia aqui, por exemplo, se desenvolveram em conjunto com trabalho não assalariado/escravo e com a dependência política do país. Essa força de trabalho não livre serviu para maximizar os lucros capitalistas até meados do século XIX, quando foi formalmente extinta para atender às requisições do capital internacional. Ou, nas palavras de Santos et al. (2012): “Ao mesmo tempo em que o capitalismo criou as condições para a existência dos regimes coloniais e da escravidão modernas, determinou o seu próprio fim” (p. 248). As requisições feitas pelos países centrais estavam intimamente relacionadas ao processo de expansão capitalista industrial e à era dos monopólios, “alavancadas pela crescente concentração de capitais, pela sinergia entre capital industrial e capital bancário, e pelo progresso tecnológico que caracterizou a II Revolução Industrial” (Santos *et al.*, 2012, p. 248) e pelo caráter determinante do trabalho assalariado para garantir a valorização do capital.

Nem mesmo a independência política do Brasil, nos fins do século XIX, alterou os seus vínculos de dependência econômica internacional. Em vez disso, ocorreu um processo de modernização conservadora em que, por um lado, suas bases foram modernizadas devido à industrialização (principalmente) do sudeste do país e, por outro lado, suas características de superexploração do trabalho, de desigualdades regionais, subordinação, entre outros aspectos de mesma natureza, foram conservadas.

No entanto, esse processo não ocorreu igualmente em todas as regiões do país. A industrialização aparece de modo mais significativo em alguns estados do Sudeste, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. Esses estados eram os principais produtores e exportadores de café do país, principal atividade econômica da época. Por isso, grande parte do capital investido no processo de expansão industrial foi oriunda das mesmas oligarquias detentoras tanto do poder aquisitivo quanto político do Sudeste e do Brasil naquele momento. Essas particularidades foram determinantes para que as primeiras escolas de Serviço Social no país fossem criadas justamente em São Paulo (1936) e no Rio de Janeiro (1937).

No Nordeste do período colonial, a economia era baseada na exportação da produção de açúcar e, desse período, foram herdados alguns epicentros com maior destaque, que se transformaram em centros comerciais e populacionais. Posteriormente, já no período imperial, a produção de algodão teve o seu auge; porém, diferentemente do ciclo anterior, não teve grandes influências sobre a formação de grandes centros urbanos. Como observa Silveira Júnior (2022), essa produção “mantinha-se fundada em relações basicamente pré-capitalistas de trabalho, embora enquadradas no circuito de valorização financeira e comercial burguesa, e voltadas para alimentar a expansão capitalista internacional e do Centro-Sul do país” (p. 37). Esses traços que particularizam a região são importantes, mas não exclusivos, para entender e desvelar características que se rompem, se retomam e se reatualizam ao longo da formação histórica e social do espaço.

Como consequência da dependência financeira, tanto o primeiro quanto o segundo ciclo tiveram seus declínios à medida que a demanda dos países importadores diminuiu. Sem atividades de exportação significativas, a economia regional entrou em um período de estagnação e concentrou-se, quase exclusivamente, na agropecuária e na agricultura direcionadas ao consumo interno. Ao contrário do centro-sul do país, o Nordeste não desenvolveu condições e interesses político-econômicos para se industrializar logo nas primeiras décadas do século passado. Em vez disso, esse processo somente foi ampliado a partir da década de 1950 com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

Nesse ponto, é imprescindível pontuar que, além do caráter desigual em relação às outras regiões do país, há uma assimetria no desenvolvimento interno do próprio nordeste que, inclusive, irá incidir no “descompasso na emersão do Serviço Social no interior do próprio Nordeste” (Silveira Júnior, 2022, p. 36).

Desse modo, a região Nordeste passou por importantes transformações que culminaram na criação das duas primeiras escolas de Serviço Social da região. Segundo Silveira Júnior (2022), a economia no Nordeste se desenvolveu a partir de

Uma mecanização da agricultura articulada à diversificação econômica, dada com a produção manufatureira (em especial da indústria têxtil), as atividades comerciais, administrativas e de serviços advindas da dinamização econômica e da decorrente expansão urbana concentrada nas capitais, com seus reflexos na hipertrofia da aparelhagem político-estatal. Tais transformações econômicas são parteiras do trabalho assalariado, propriamente dito, na região, no bojo do qual se desdobra inclusive um núcleo operário, resvalando, sobretudo, para os centros urbanos, mas se espraiando igualmente para os espaços da agricultura em fase de mecanização, concentração e centralização (p. 36).

Não é por acaso que Recife e Salvador, tradicionais polos açucareiros e principais centros urbanos e comerciais nordestinos, foram as primeiras capitais a criarem escolas de Serviço Social em

1938/40 e em 1944, respectivamente. Silveira Júnior (2022) aponta que, no restante das capitais nordestinas, a formação de escolas de Serviço Social aconteceu de modo retardatário a partir da década de 1950.

Entretanto, longe de ser considerada um desses grandes centros urbanos e comerciais do período, Natal foi a terceira capital a ter sua própria escola, logo após Salvador, ainda na década de 1940. Se o desenrolar dos acontecimentos históricos, econômicos e sociais se desenvolvesse de maneira linear e a-particular, Natal se enquadraria no grupo de cidades que só inauguraram suas escolas a partir de 1950. No entanto, fatores e intercorrências próprias demandaram a urgência na formação de assistentes sociais no Rio Grande do Norte naquele momento (Silveira Júnior, 2022).

Como releva Gouveia et al. (1993), no início dos anos 1940, Natal tinha somente trinta mil habitantes e não contava com estrutura para suportar o repentino processo de urbanização e crescimento populacional oriundos da instalação da base aérea americana em 1942 e da migração para a capital potiguar. Considerada “encruzilhada estratégica para a realização das campanhas ao norte da África e da Sicília” pelo presidente Roosevelt, Natal foi “a maior mobilização técnica dos Estados Unidos, realizada fora do seu território” (p. 21). Além disso, o estado passava por mais um de seus períodos de seca, o que culminou em um êxodo rural em massa na época. A contradição capital/trabalho se expressava de maneira mais evidente à medida na qual o desemprego, a miséria, a fome, a mendicância, a violência, entre outros fenômenos, cresciam na capital potiguar.

A criação da Escola de Serviço Social de Natal e a formação profissional no RN

Criada em 1945, a Escola de Serviço Social de Natal nasce a partir da necessidade de formar “técnicos para atuarem na complexidade dos problemas sociais que assolavam o Estado na década de 40, decorrentes da II Guerra Mundial e da seca de 1942.” (Gouveia *et al*, 1993, p. 59).

De acordo com Gouveia *et al.* (1993), a importância de aprofundar os conhecimentos e formar técnicos habilitados a intervir nestes “problemas sociais” do estado já era uma necessidade reconhecida pelos dirigentes da unidade da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Serviço Estadual de Reeducação e Assistência (SERAS) de Natal. Então, sob a orientação do Instituto Social do Rio de Janeiro e da Escola de Serviço Social de São Paulo, o Centro de Estudos Sociais do RN foi criado em 18 de agosto de 1944. Este centro “preparou o terreno” para que mais tarde a criação da Escola fosse possibilitada.

A diretoria do Centro de Estudos Sociais era composta tanto por dirigentes das organizações já citadas quanto por membros de alto escalão da Igreja Católica local. Nesse contexto, percebe-se a simbiose entre organizações estatais e a Igreja Católica, na qual autoridades eclesiásticas e governamentais cultivavam ligações estreitas e exerciam funções simultaneamente em autarquias do Estado e da igreja, sem que houvesse uma delimitação nítida entre o início de uma e o fim da outra. Em síntese, a escola foi criada por meio de financiamento da LBA, sob a supervisão e administração da Igreja Católica, que, à época, já possuía experiência na criação de outras instituições educacionais em Natal (Gouveia *et al.*, 1993).

A Escola de Serviço Social de Natal foi estruturada, inicialmente, sob os moldes das escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que, por sua vez, foram fortemente influenciadas pelo Serviço Social europeu e norte-americano. Evidência disso é o fato de que seu primeiro currículo foi recebido pronto da escola carioca e da paulista. Além disso, parte do corpo docente do curso era composta por assistentes sociais formadas nessas mesmas instituições inspiradoras, o que colaborou para manter a dinâmica formativa muito semelhante à dos primeiros cursos de serviço social do Brasil.

No entanto, a partir do aumento dos intercâmbios Brasil-Estados Unidos e Brasil-Europa, que se sucedeu nos anos seguintes, essas estruturas curriculares passaram por modificações. Gouveia afirma que “a Escola de Natal foi sempre sensível às mudanças

decorrentes do próprio desenvolvimento do Serviço Social no Brasil” (1993, p. 57, 58) promovidas pela Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social (ABESS) a qual era filiada.

Em seus dez primeiros anos, a matriz curricular do curso de Serviço Social⁷ em Natal era composta tanto por disciplinas ligadas ao seu caráter confessional quanto por matérias mais características da abordagem teórico-metodológica norte-americana predominante no Serviço Social brasileiro do período, a exemplo das disciplinas Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades. Além disso, existiam matérias direcionadas especificamente às problemáticas sociais mais latentes no contexto potiguar naquele momento, com maior absorção da categoria, obedecendo à lógica mercadológica do capital (Gouveia *et al.*, 1993). Além disso, no lastro de 1950-55, aparecem pela primeira vez disciplinas como Pesquisa Social, Seminário de Síntese e Orientação de Tese, inexistentes nos primeiros cinco anos de curso (Gouveia *et al.*, 1993).

Ao analisar o currículo, é possível compreendê-lo tanto como instrumento de manutenção da doutrina católica quanto como expressão da racionalidade burguesa na era monopólica: essa composição curricular possibilitou a instrumentalização de futuras/os

⁷ Como aponta Gouveia et al. (1993), entre 1945 e 1949 foram ofertadas as seguintes disciplinas: Religião, Doutrina Social da Igreja, Moral, Círculo de Estudos, Sociologia, Psicologia, Direito, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Penal, Legislação do Trabalho, Legislação Sanitária do Estado, Organização do Trabalho, Economia Doméstica, Alimentação, Puericultura, Anatomia e Fisioterapia, Psiquiatria, Higiene, Higiene do Trabalho, Enfermagem, Educação, Pedagogia, Estatística, Contabilidade, Biblioteconomia, Serviço Social, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade e Ética Profissional. Já entre 1950 e 1955, o currículo foi composto pelas matérias: Religião, Doutrina Social da Igreja, Moral Geral, Círculo de Estudos, Sociologia, Psicologia, Direito Civil, Direito Penal, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Social, Direito do Menor, Legislação do Trabalho, Legislação de Menores, Organização Científica do Trabalho, Economia Política, Economia Doméstica, Alimentação, Puericultura, Higiene, Higiene Mental e Psiquiátrica, Pedagogia, Aspectos Psicopedagógicos da Conduta do Menor, Higiene do Trabalho, Educação, Estatística, Pesquisa Social, Contabilidade, Biblioteconomia, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Atividades de Grupo, Organização Social de Comunidade, Serviço Social de Família, Ética Profissional, Visitas a Recursos da Comunidade, Seminário de Síntese e Seminário de Orientação de Tese.

profissionais para intervir na realidade do modo compatível com o modelo do trato da Questão Social promovido pelo estado e favorável ao capital, como já assinalado anteriormente neste trabalho a partir das considerações de Netto (1996).

Quanto ao quadro docente desses primeiros anos, identifica-se uma composição diversificada de formações profissionais e também de docentes sem formação acadêmica, em regra, pertencentes à igreja. Entre 1945 e 1955, o corpo docente do curso foi composto por assistentes sociais, médicos, advogados, contadores, nutricionistas, um professor, uma bacharel em filosofia, uma pedagoga, uma educadora, sacerdotes e uma pessoa cuja “formação” foi descrita como “religiosa” (Gouveia et al., 1993). Mais uma vez, fica muito evidente o caráter confessional do ensino em Serviço Social em seus primeiros anos de existência em Natal.

No entanto, no início do segundo quinquênio dos anos 1950, foi iniciado o processo de secularização do Serviço Social em Natal por meio do Decreto nº 40.066 de 4 de outubro de 1956, que concebeu reconhecimento à Escola de Serviço Social de Natal como curso de nível superior, além da agregação à UFRN em 1958 (Lima, 2006). É importante destacar que os acontecimentos históricos se sucedem de maneira dialética e que o processo que se iniciou em 1953 só se consolidará anos depois. Então, é certo dizer que, ao mesmo tempo em que a referida lei provocou transformações importantes na estrutura e funcionamento da escola na época referida, a influência da Igreja Católica, exercida por meio do quadro funcional da escola, continuava sendo uma realidade (Lima, 2006).

Os anos cinquenta também foram marcados pelos frequentes intercâmbios de docentes para participar de capacitações fora do país. Como afirma Araújo et al (2010), essas viagens quase sempre eram para os Estados Unidos da América, explicando a grande influência do Serviço Social norte-americano e seu aparato teórico-metodológico em Natal, uma tendência ocorrida no Serviço Social em nível nacional nesse período (Iamamoto; Carvalho, 2014).

Ainda segundo Araújo *et al.* (2010), a conjuntura econômica, social e política que conformou o início da década de 1960 é de crise nas três esferas, tanto em nível nacional quanto local. Semelhante ao que aconteceu na década de 1940, mas com suas características próprias⁸, ocorreu um movimento civil, religioso e militar de “defesa” da sociedade e dos bons costumes contra a ameaça comunista no país.

Em Natal, lideranças da Igreja Católica criaram o chamado “Movimento de Natal”, que foi, nas palavras de Araújo *et al.* (2010, p. 115), “uma série de iniciativas que desenvolviam ações conjuntas de evangelização e ação social. Tal trabalho visava afastar a população da influência comunista. O trabalho na Diocese de Natal foi tão intenso que ganhou projeção nacional”. Inclusive, muitos desses trabalhos foram incorporados como campos de trabalho e estágio para assistentes sociais e estudantes em todo o Rio Grande do Norte (Lima, 2006).

Nesse mesmo período, contraditoriamente, ganhava força um segmento progressista da Igreja Católica na América Latina, a chamada Teologia da Libertação. Essa vertente se localizava mais à esquerda e utilizava textos marxistas para compreender a realidade. Desse modo, a ligação do Serviço Social com a igreja, por um lado, perpetuava suas raízes confessionais e conservadoras e, por outro, possibilitou a aproximação de uma parte da categoria com a teoria crítica, ainda que enviesada nesse primeiro momento.

Esse movimento de aproximação foi interrompido pela instauração de um regime militar no Brasil em 1964, devido às características marcantes de intensa censura e forte repressão política. Nesse sentido, a conjuntura da época não só conteve tentativas de aproximação teórico-metodológica com a teoria crítica marxista, como também demandou a intensificação de uma formação tecnicista e conservadora para ser capaz de acompanhar o desenvolvimento do país naquele lapso temporal.

Esse processo foi chamado por Netto (2018) de “Modernização Conservadora” do Serviço Social e consistiu num

⁸ Ver “Ditadura e Serviço Social” de José Paulo Netto.

movimento em que buscou-se modernizar seu aparato teórico-metodológico para se alinhar às novas configurações do Estado e do empresariado. Segundo Netto (2018), os primeiros anos desse período apresentaram crescimento em investimentos destinados às políticas sociais e, conseqüentemente, expandiram o mercado de trabalho para assistentes sociais.

O regime autocrático burguês promoveu diversas alterações nas políticas culturais do país com o objetivo de garantir sua legitimação e viabilizar a adesão aos novos padrões de acumulação capitalista a partir da década de 1960. Entre os setores mais impactados, destaca-se o educacional, especialmente com a Lei da Reforma Universitária de 1968, que incorporou mecanismos de controle e repressão às instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que instituiu um modelo educacional orientado pelo tecnicismo e pela lógica empresarial (Netto, 2018).

No caso da Escola de Serviço Social de Natal, além das transformações de âmbito nacional, observaram-se desdobramentos específicos no plano institucional. Por meio do Decreto nº 997, de 21 de outubro de 1969, a Escola deixou de ser somente agregada e passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Posteriormente, já na década de 1970, foi transformada em Departamento de Serviço Social, conforme a Resolução nº 02/1974 (Lima, 2006).

O direcionamento e a formação profissional da categoria continuaram alinhados aos interesses e manutenção do ethos burguês e do capital. Por isso, apesar da atualização de sua matriz curricular, o referencial teórico em que se fundamentava fazia parte do rol positivista-funcionalista, portanto, conservador.

Como mencionado em citação de Gouveia et al (1993) anteriormente, o curso de Serviço Social “se manteve sensível” às alterações curriculares feitas pela ABESS ao longo de sua história e, nesse sentido, Araújo et al (2010, p. 116, 117) afirmam que

Com relação ao Projeto Pedagógico, o curso buscou adequar a formação profissional às necessidades de capacitação de

assistentes sociais na perspectiva do desenvolvimento e integração nacional. Destaca-se a avaliação do currículo realizada no ano de 1966, havendo, portanto, a superação do caráter confessional em favor do referencial teórico baseado no âmbito das ciências sociais.

Além disso, as autoras revelam que, nas décadas de 1960 e 1970, houve grande adesão dos professores da Escola/Departamento de Serviço Social (DESSO) em eventos e entidades nacionais da categoria, inclusive a participação de duas gestões seguidas (1971-1973 e 1973-1975) da ABESS, demonstrando um perfeito alinhamento com as decisões e tendências gerais das instituições normalizadoras da profissão.

O Serviço Social em Natal, portanto, participava das discussões nacionais, baseando-se no Documento de Araxá (1967) e Teresópolis (1970), que estabeleceram os fundamentos da modernização do Serviço Social, propondo a integração do Serviço Social de Caso, grupo e comunidade em um método elementar ou único para o Serviço Social (Araújo et al, 2010, p. 117).

O contexto de crise econômica mundial do final dos anos 1970 e as problemáticas do regime militar eclodiram em um movimento de redemocratização do Brasil, que tomou vasta proporção nos movimentos sociais, na sociedade civil e acadêmica.

Esse contexto de intensas transformações e debates, aliado à criação dos primeiros programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, contribuiu para a profissão romper com práticas conservadoras e construiu, de forma coletiva, novas propostas para a formação profissional, especialmente no que se refere à reorganização dos currículos e das práticas pedagógicas. Agora, não mais amparada em correntes conservadoras, mas sim intrinsecamente ancorada na teoria crítica de Marx e com objetivos ético-políticos de emancipação humana e construção de uma nova sociabilidade, livre de exploração e desigualdades sociais. Essa mudança foi iniciada em seu

processo de renovação entre as décadas de 1960 e 1980 e consolidada na criação do Projeto Ético-Político na década de 1990.

Araújo *et al* (2010) sinaliza que, durante esse processo de renovação, os professores do DESSO participaram intensamente das diversas revisões curriculares promovidas pela ABESS. Em 1977, em convenção sediada em Belo Horizonte, foi elaborado um currículo mínimo e, em 1979, ocorreu em Natal a convenção XXI da ABESS, na qual foi aprovada a proposta feita em Belo Horizonte.

No entanto, a participação do Departamento não se limitou aos eventos promovidos pela ABESS. O próprio DESSO, já na década de 1980, organizou diversos debates com a categoria docente, profissionais e instituições dos campos de estágio e alunos para discutir sobre os caminhos da formação profissional.

Assim, em 1983, o DESSO realizou um Seminário sobre a Formação Curricular, que permitiu a elaboração dos pressupostos do conteúdo programático das disciplinas, que foram: visão da realidade numa perspectiva de totalidade; comprometimento do currículo com o conhecimento e reflexão da realidade, relacionando-a a uma estrutura e conjuntura nacional; elaboração de estratégias para uma prática profissional comprometida com os interesses da classe subalterna. (Araújo *et al*, 2010, p. 119).

Os debates acerca da construção de novas diretrizes curriculares seguiram durante os anos 1980 e 1990. O Departamento de Serviço Social da UFRN permaneceu com participação intensa nas discussões e decisões. Araújo *et al* (2010), inclusive, pontua que Professoras do DESSO/UFRN integraram as gestões da ABESS de 1989-1991 e de 1993-1995. Ou seja, momentos decisivos para a elaboração do novo currículo.

A partir desses fatos, é possível perceber que o DESSO/UFRN desempenhou papel importante no desenrolar da história do Serviço Social brasileiro e demonstrou o seu compromisso

com a construção de uma formação de qualidade e alinhada com o projeto profissional construído coletivamente pela categoria.

Como resultado desses esforços, nos anos 2000 foi criado o Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da UFRN, com oferta do curso de Mestrado e, posteriormente, em 2016, curso de Doutorado.

A trajetória da categoria possibilitou que novos rumos fossem trilhados e, hegemonicamente, distanciou-se do caráter confessional e conservador de suas raízes. Mesmo assim, ainda nos dias atuais, o ensino e formação em Serviço Social enfrentam desafios de ordem ideológica, política e econômica que precisam ser enfrentados.

Novos rumos da formação profissional: as diretrizes curriculares de 1996 e os desafios contemporâneos.

Durante sua trajetória, o Serviço Social brasileiro e sua intencionalidade estiveram relacionados aos interesses capitalistas, intermediados, inicialmente, pela ação social da igreja para, em seguida, serem absorvidos pelas intervenções do Estado que almejavam dar respostas às expressões da questão social. Para tal, seu processo formativo se deu à conta das competências utilitaristas de controle e continuidade da ordem capitalista atreladas à influência doutrinária da Igreja Católica, positivistas e funcionalistas que eram importadas da América do Norte e Europa (Iamamoto, 2014).

O Congresso da Virada dos anos 80, fruto do Movimento de Reconceituação da profissão, após anos de discussão e amadurecimento teórico, resultou em um novo entendimento da profissão, perspectiva e razão de ser do/a Assistente Social. Não só no que diz respeito à autoimagem da profissão, que agora se entende na condição de classe trabalhadora inserida na divisão sociotécnica do trabalho, como também no compromisso ético-político que firma posicionamento, colocando-se do lado da classe trabalhadora, almejando um outro modelo de sociedade oposto à exploração capitalista.

Desse novo entendimento, surgem normativas que balizam a profissão e dão sustentação ao novo perfil profissional que se construiu, como, por exemplo, o Código de Ética do Assistente Social (1986) e a Lei de Regulamentação da Profissão (1993), sendo necessária, também, a criação de uma proposta formativa que se aproximasse do novo viés hegemônico.

Com base nesse cenário, a ABESS⁹ promoveu diálogos com assistentes sociais de todo o país, realizando diagnóstico que permitiu, em dezembro de 1995, a elaboração e aprovação da Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional na XXIX Convenção Nacional da ABESS. A proposta contava com pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular (ABEPSS, 2023).

Nos pressupostos e diretrizes, já é possível perceber o delinear de uma profissão que se redimensiona à luz da teoria marxista, elabora o reconhecimento da profissão para além dela própria, como aquela que “se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (ABEPSS, 2021, p. 22).

Nesse caminho, considera-se a questão social como resultado das determinações sociais e históricas e objeto de trabalho do assistente social, razão pela qual a profissão existe e se faz necessária. Outro avanço importante nas concepções abordadas pela ABEPSS é resultado do entendimento do processo de trabalho relacionado ao movimento capitalista, o que permite compreender as limitações e possibilidades postas ao Serviço Social na condição de classe trabalhadora, que se depara com relações de trabalho permeadas por determinações conjunturais, estruturais e pelo processo contraditório de resistência e respostas estatais.

⁹ Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, criada em 1946, atualmente não existe mais, dando espaço, em, 1996, à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade.

Nesse sentido, com o objetivo ético-político firmado, restava a construção de um caminho teórico-metodológico no processo formativo capaz de fortalecer esse compromisso por meio do entendimento das demandas presentes nos diversos espaços sócio-ocupacionais e na formulação de respostas qualificadas direcionadas ao enfrentamento das expressões da questão social.

Pensou-se assim, em diretrizes curriculares flexíveis quanto às metodologias que podem ser aplicadas, sem prejuízo do rigor teórico, metodológico e histórico à luz da teoria social crítica. Além disso, conteúdos que sejam trabalhados transversalmente e indissociados da pesquisa, da extensão, do ensino da ética e do estágio supervisionado.

Dessa forma, construiu-se uma lógica curricular organizada em núcleos do saber e do conhecimento que se configuram como aproximações necessárias e interligadas para favorecer a apropriação dos processos de trabalho do assistente social e suas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais.

São eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. (CFESS, 1993, p.8)

Apesar disso, ainda àquela época, havia a preocupação com a conjuntura política e econômica diante do cenário já desafiador dos anos 1990 em um país que se recuperava dos mais de vinte anos de

ditadura e repressão e apresentava rebatimentos para a política de educação. Preocupação extremamente oportuna, considerando o fato de que a formação em Serviço Social está enquadrada na política geral de educação do Brasil, que sofre, também, as refrações políticas, econômicas e imperialistas do seu tempo histórico.

Nesse sentido, cabe tratar das tendências capitalistas que se apresentaram para a realidade brasileira a partir dos anos 1990 com a crise da queda da taxa de lucro internacional. As orientações do mercado colocavam em xeque a centralidade do Estado nas respostas às demandas geradas pelo sistema capitalista; a justificativa apresentada insinuava que o Estado gastava além do necessário e era ineficiente em suas atribuições.

Harvey (2011) acrescenta que as décadas de 1970 e 1980 marcaram um período conturbado de reestruturação ao nível econômico, social e político. O processo de reestruturação capitalista se deu, portanto, repensando dois tipos de ajustes: “a reestruturação produtiva na esfera de produção e a política de Estado Neoliberal”.

No que diz respeito às condições de trabalho sob esse novo modelo de produção, Antunes (2015) acrescenta que a precarização se agudiza, há flexibilização da produção e dos próprios trabalhadores: “número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, por meio de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Contudo, mesmo em meio a essa conjuntura desafiadora, o Departamento de Serviço Social (DESSO) da UFRN construiu projetos pedagógicos, ao longo das décadas de 2000 e 2010, objetivando manter a estrutura curricular do curso em permanente atualização, entendendo a importância de uma formação articulada à realidade e às transformações sociais e históricas nela contidas. As estruturas curriculares, construídas coletivamente pelo DESSO ao longo dos anos, demonstram o compromisso em propor um processo formativo de assistentes sociais ligado a uma perspectiva crítica.

A formação em Serviço Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio de seu Projeto Pedagógico de

2019, acontece em consonância com o projeto ético-político profissional, materializado pelo Código de Ética do Assistente Social de 1993, pela Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993) e pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, e tem o “compromisso de realizar ensino, pesquisa, extensão e qualificação profissional de assistentes sociais que privilegiam a reflexão crítica e a oferta qualificada de serviços e políticas sociais à população brasileira, especialmente residentes no RN.” (UFRN, 2019).

Essa arquitetura formativa, construída coletivamente pela ABEPSS e materializada nos Projetos Pedagógicos de cursos como o da UFRN, representou um avanço inegável ao consolidar um perfil profissional crítico e comprometido com a classe trabalhadora. No entanto, a simples existência de diretrizes progressistas não assegura, por si só, a sua efetivação plena. Na realidade, a implementação desse projeto formativo ocorre em meio a um terreno minado por tensões estruturais, que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Se os anos 1990 foram marcados pela luta política por um novo currículo, as décadas seguintes expuseram a fragilidade das condições materiais para sustentá-lo, à medida que o avanço do projeto neoliberal sobre a educação superior passou a redefinir o próprio sentido do ensino, da pesquisa e da extensão. É justamente nesse ponto que se situam os desafios contemporâneos da docência em Serviço Social.

Desafios estruturais para a docência em Serviço Social

A docência em Serviço Social no Brasil se desenvolve em um cenário histórico-estrutural marcado por profundas contradições, em que a concepção de educação como direito social, formalmente garantida pela Constituição Federal de 1988, é permanentemente tensionada pelos interesses capitalistas. Tendo isso em vista, neste item pretende-se abordar os desafios conjunturais e tendências para a prática docente, compreendendo que o cenário nacional traz rebatimentos para a realidade local.

Considerando a trajetória da profissão, seus encontros e desencontros com a produção de conhecimento e o contexto mais amplo e intenso de desfinanciamento do setor público já vivenciado pelo Brasil, pretende-se, neste item, trazer elementos que auxiliem a desvendar os desafios concretos enfrentados na atualidade pelos docentes de Serviço Social, cuja prática pedagógica está inevitavelmente atravessada por determinações políticas e econômicas.

Neste sentido, o exame crítico da trajetória do ensino superior brasileiro, desde o desmonte da face social do Estado nos anos 1990 até as políticas de expansão contraditória dos governos petistas, revela a origem das atuais ameaças ao projeto formativo crítico e interventivo do Serviço Social. Ameaças essas aprofundadas na atualidade frente aos desmontes provocados pelos governos resultantes do golpe político (Michel Temer- 2016 a 2019) e Jair Bolsonaro, (2019-2022).

A institucionalização das Diretrizes Curriculares por meio da Resolução CNE/CES nº 15/2002, um marco fundamental para a profissão, não está imune a estas determinações, representando, ela própria, um campo de lutas no qual as premissas do projeto ético-político são constantemente desafiadas pela lógica burguesa.

O Estado neoliberal, combinado com o modelo de acumulação flexível, configura uma nova estrutura ideopolítica do capitalismo contemporâneo que tende a se desvincular da responsabilidade de execução de políticas públicas e sociais. Há, portanto, a desresponsabilização e o desfinanciamento da proteção social pelo Estado, o que, sorrateiramente, caracteriza-se como um Estado mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital.

No contexto brasileiro, apesar da incorporação de diversas reivindicações sobre o ensino superior na Constituição Federal de 1988, como, por exemplo, a garantia da autonomia universitária, gratuidade nos estabelecimentos públicos e a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, restou a necessidade de um orçamento que viabilize a manutenção da produção de conhecimento

nas universidades públicas com garantias mínimas de qualidade das condições de trabalho docente e permanência estudantil.

Além disso, com todas as conquistas viabilizadas pelo movimento estudantil, conforme sinaliza Saviani (2010), os espaços universitários ainda estavam destinados às elites, e o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

No entanto, nem mesmo o projeto balizado pela CF de 1988 pode se concretizar diante do projeto neoliberal defendido e colocado em prática ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Frigotto (2011) traz as fortes características desse período quando afirma que

[...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face, que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador, redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (2011, p. 240).

Desse modo, a educação superior passou a ser ampliada, na condição de mercadoria, com o falso discurso de “democratização do ensino”. Boa parte dos cursos ofertados eram os de curta duração e/ou a distância. A produção de conhecimento e cultura como soberanas no processo formativo já não se faziam mais relevantes, tendo em vista que as necessidades do mercado são técnicas. As parcerias público-privadas como alternativa de privatização de instituições de ensino superior também foram fortemente utilizadas (Lima, 2016).

Contrariando expectativas, os governos do Partido dos Trabalhadores, presidente Lula (2003 -2011) e Dilma (2011-2016), não disputaram um projeto de educação diferente do que estava posto. O que se observou foi um maior estímulo e investimento na educação do Brasil, com expansão de vagas e de IEs. No entanto, não necessariamente o investimento converteu-se em qualidade do ensino ou das condições de trabalho docente.

As novas IEs construídas ocorreram por meio do REUNI, programa controverso, já que em sua implementação, demonstra priorizar a expansão quantitativa do ensino superior público em detrimento da qualidade estrutural. A pressão por aumento de vagas e a redução da relação aluno/professor, sem o devido investimento em infraestrutura, salários e planos de carreira, resultaram em uma massificação que sobrecarregou as universidades federais. Muitas críticas apontam que o programa serviu mais como um instrumento de política de gestão, criando uma falsa sensação de democratização do acesso, enquanto a qualidade do ensino e as condições de trabalho foram comprometidas, aprofundando contradições já existentes no sistema universitário brasileiro (Frigotto, 2011).

Além disso, houve o fortalecimento da relação com a iniciativa privada, por intermédio do PROUNI, Programa “Universidade para Todos”, o PROUNI, um programa destinado ao financiamento de vagas em instituições superiores privadas, com a justificativa de que nas universidades públicas não havia vagas suficientes para a demanda.

Tais políticas são resolutivas para as demandas mercadológicas; no entanto, para a produção do conhecimento, promoção de formação crítica e de qualidade com as condições e investimentos para isso, estão sendo gradativamente desmontadas, conforme aponta Saviani (2010, p. 228).

[...] essa é a situação que estamos vivendo hoje, quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores. [...] nossas investigações passam a ser medidas pelo metro da produtividade. [...] É o mesmo metro que mede a produção de uma mercadoria. Há pouca diferença, ainda, entre elas. Tratemos de preservar essa diferença.

Com base na análise dos dados da 15ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pelo SEMESP, é possível identificar a materialização do projeto neoliberal para a educação brasileira. A pesquisa demonstra que, entre 2014 e 2019, as matrículas na rede privada cresceram expressivamente, saltando de aproximadamente 5,1 milhões para mais de 6,3 milhões, enquanto o orçamento das universidades federais sofreu sucessivos contingenciamentos, com um corte de mais de 30% no período.

Ainda de acordo com os dados do SEMESP, o Rio Grande do Norte apresenta a menor taxa de matrículas no ensino superior privado do país (57,5%), indicando uma relação maior com o setor público. No entanto, essa aparente valorização do público esconde o fato de que o financiamento não foi modificado.

Conforme levantamento da UNIFESP (2020), o investimento caiu nos últimos 10 anos. A verba repassada para universidades e institutos federais investirem em infraestrutura, comprarem equipamentos para laboratórios, trocarem computadores e reformarem salas de aula e bibliotecas em 2010 era de R\$ 2,78 bilhões e tem diminuído para bem menos da metade em 2019 (R\$ 760 milhões).

Este movimento não é meramente conjuntural, mas a expressão de que a asfixia financeira das universidades públicas ocorre com o objetivo de criar a narrativa de insuficiência e ineficácia da qualidade, justificando a mercantilização do ensino como solução.

O que fica evidente ao analisar a expressiva expansão do setor privado, que, segundo o SEMESP, já responde por mais de 75% de todas as matrículas de graduação no país. No entanto, os dados revelam que este aumento quantitativo não se traduz em qualidade ou em produção de conhecimento.

A lógica do capital, orientada pelo lucro, concentra a oferta em cursos de baixo custo, como as Ciências Sociais, Negócios e Direito (que somavam 36,4% das matrículas na rede privada em 2019), muitas vezes em formatos de ensino a distância (EAD), que saltou de 19,7% para 43,8% das matrículas do setor privado entre 2014 e 2019. Esta massificação, financiada por programas como o FIES e o ProUni,

transforma o direito à educação em uma relação de consumo, em que o discente é um cliente e o conhecimento, um produto adaptado às demandas imediatas do mercado.

Vale salientar o desfinanciamento seletivo das Ciências Humanas, sendo o alvo preferencial do projeto neoliberal. Enquanto cursos alinhados à formação técnica (áreas como Engenharia e Saúde) recebem algum fomento por seu suposto "retorno econômico", as Humanidades são sistematicamente atacadas como "improdutivas".

Os dados do SEMESP, ao mostrarem a concentração de matrículas em determinadas áreas, refletem indiretamente o sucateamento material e discursivo de cursos de humanidades nas esferas pública e privada. Esta não é uma mera opção de mercado, mas uma estratégia política para anular a capacidade crítica dessas áreas.

Essa conjuntura tem apresentado rebatimentos para docência e processo formativo em Serviço Social. Um exemplo basilar disso é a apropriação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS pelo Ministério da Educação por meio da Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002, que, ao institucionalizar as Diretrizes Curriculares para o Serviço Social, representou uma inflexão significativa em relação à proposta original da ABEPSS. Embora tenha incorporado e legitimado formalmente avanços conceituais fundamentais, como a centralidade da questão social como objeto e a formação baseada nos três núcleos de fundamentos, operou uma diluição da radicalidade teórico-política do projeto formativo.

O contexto de intensa pressão neoliberal, marcado pela lógica da reforma do Estado e da adaptação da educação às demandas do mercado, impôs um enquadramento à formação profissional. A linguagem e a estrutura burocrática da Resolução, típicas de um documento estatal, transformaram uma proposta construída a partir de um projeto ético-político de classe em uma norma técnica e administrativa, esvaziando parte de seu potencial crítico e de sua explicitação contra-hegemônica em favor de uma necessária regulação nacional.

Desse modo, as diretrizes foram enviesadas por uma tensão constitutiva: por um lado, preservaram o arcabouço crítico da Proposta Básica da ABEPSS, assegurando o ensino da teoria social marxista e a compreensão da profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho. Por outro lado, a formatação imposta pela Resolução CNE/CES 15/2002 as submeteu a uma lógica de flexibilização e competência genérica, sintonizada com as diretrizes educacionais da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Essa institucionalização, ainda que vital para a uniformização e o reconhecimento acadêmico da profissão, criou um campo de disputa permanente, em que o desafio contínuo dos assistentes sociais e da ABEPSS passou a ser o de implementar as diretrizes em seu espírito original, resistindo à sua redução a um mero currículo técnico e garantindo que a formação permaneça como um instrumento de compreensão e enfrentamento das expressões da questão social.

Não é difícil inferir que, diante do cenário abordado até aqui, as condições políticas e econômicas que permeiam a política de educação afetariam, também, as condições de trabalho e saúde dos docentes de Serviço Social no Brasil. A pesquisa de Lima (2016) evidencia um perfil docente majoritariamente feminino (88%), branco (46,5%), com idade entre 31 e 60 anos (81,6%) e vinculado a instituições públicas (70,8%). No entanto, esses profissionais enfrentam uma significativa sobrecarga de trabalho: 74,4% trabalham entre 8 e 15 horas diárias, 96,4% atuam em finais de semana e feriados. Essa intensificação laboral reflete o contexto mais amplo de desmonte das universidades públicas e da lógica produtivista imposta pelo mercado, estimulando a competitividade e o produtivismo intelectual.

As consequências dessa organização do trabalho são visíveis no processo de adoecimento dessas trabalhadoras. Ainda sobre os dados apontados por Lima (2016), chama atenção o fato de que foi possível identificar que 44,64% dos docentes pesquisados necessitam de tratamento regular de saúde. Este quadro de saúde deteriorado está intrinsecamente relacionado à intensificação da jornada de trabalho

feminina e à pressão por produtividade acadêmica em um contexto de precarização das condições de trabalho.

Diante disso, fica evidente que os desafios contemporâneos à docência em Serviço Social constituem expressões particulares da contradição capital e trabalho, na esfera educacional. A sobrecarga de trabalho que atinge 96,4% dos docentes (Lima, 2016) e o consequente adoecimento profissional não representam fatos isolados, mas sim a face concreta do projeto neoliberal de educação que, conforme abordado, transforma o conhecimento em mercadoria e subordina a formação humana às exigências do mercado. A resistência a este projeto exige a reafirmação da educação como direito social e da universidade pública como espaço autônomo próprio para produção de conhecimento crítico.

Considerações Finais

A trajetória do Serviço Social em Natal reforça a concepção de que a formação profissional não é um fenômeno neutro, mas uma construção histórica e socialmente determinada. Sua origem esteve atrelada à necessidade de regulação e controle das classes trabalhadoras pelo Estado burguês, em consonância com os interesses do capital regional. A criação da Escola de Serviço Social na capital potiguar, ainda que influenciada por particularidades locais, refletiu um movimento nacional de institucionalização de respostas parciais e fragmentadas às expressões da Questão Social.

O redimensionamento da profissão, marcado no projeto ético-político profissional, a partir da década de 1980, representou um rompimento crítico com os anos de conservadorismo, e as Diretrizes Curriculares de 1996 surgiram como produto desse avanço, propondo uma formação crítica à luz do materialismo dialético que articula de forma indissociável a totalidade social, a particularidade brasileira e os fundamentos do trabalho profissional.

No entanto, este projeto emancipatório enfrenta, na contemporaneidade, desafios estruturais de grande magnitude. A

reestruturação produtiva do capital e a agenda neoliberal, com seu desmonte das políticas sociais e sua lógica de mercantilização da educação, impõem sérios obstáculos à formação crítica e de qualidade. A precarização do trabalho docente e o tensionamento produtivista são expressões concretas dos rebatimentos do mundo do trabalho nas universidades, impactando diretamente a produção de conhecimento e a formação profissional.

Diante disso, continua sendo imperativa para o Serviço Social a defesa de uma formação qualificada, pública e gratuita, com condições adequadas para os profissionais da docência. Afinal, é por meio da defesa e garantia dessas condições que se conquista uma formação profissional alinhada ao projeto ético-político do Serviço Social.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 28, n. 81, 2014. ISSN 1806-9592.

ARAÚJO, A. da S.; FRANCO, M. F.; LIMA, R. de L.; SILVA, M. A. de M. Uma reconstituição histórica, teórica e metodológica do Serviço Social em Natal/RN. *Revista Interface*, Natal, v. 7, n. 1, p. 109-125, jan./jun. 2010. Disponível em:

<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/114>.

Acesso em: 13 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social*. Maceió: ABEPSS, 1996. Disponível em:

<https://abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss/>. Acesso em: 10 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social: edição comemorativa trilingue: 25 anos das Diretrizes Curriculares da*

ABEPSS. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2021. 47 p. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_202303021650422939500.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*. Brasília, DF: CFESS, 1993.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL. *Projeto pedagógico do curso superior de Bacharelado em Serviço Social*. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GOUVEIA, E. C. de; CAVALCANTI, M. C. D.; CARDOSO, M. I. D. B.; MIRANDA, M. de L. *Memória da Escola de Serviço Social de Natal: 1945-1955*. Natal, RN: Editora Universitária da UFRN, 1993.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil 2025*. 15. ed. São Paulo: Semesp, 2025.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. O estágio supervisionado em Serviço Social. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 13, n. 25, p. 63-90, jan./jun. 2013.

LIMA, Rita de Lourdes de. Sessenta anos do Serviço Social em Natal (RN). *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano XXVII, n. 85, p. 142-162, mar. 2006.

LIMA, Rita de Lourdes de. Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 16, n. 31, jan./jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto pedagógico do curso superior de Bacharelado em Serviço Social na modalidade presencial*. Natal: UFRN, 2019.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Josiane Soares; VASCONCELOS, Laiane Conceição de; NATALE, Thamiris de Oliveira; FIGUEIREDO, Radaine Dayan Acciole Gomes de. “Questão social” no Brasil: o Nordeste e a atualidade da questão regional. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 12, n. 24, p. 239-261, jul./dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 256-267, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2025.

SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino. *Serviço Social na particularidade do Nordeste (1940-1980)*. Curitiba: Editora CRV, 2022. ISBN 978-65-251-3712-4.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *STF concluiu julgamento de ações contra réus que planejaram golpe de Estado*. Brasília, DF: STF, [2026]. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-concluiu->

juizamento-de-acoes-contra-reus-que-planejaram-golpe-de-estado/. Acesso em: 3 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). *Dados FCTESP: orçamento geral das universidades*. São Paulo: UNIFESP, [2023]. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/dados-fctesp/orcamento-universidades-federais/orcamento-geral-das-universidades>. Acesso em: 10 out. 2025.

O FENÔMENO DA FINANCEIRIZAÇÃO E OS IMPACTOS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA*

Doniêgo Ferreira de Lima¹

Introdução

As profundas alterações operadas no âmbito da política de educação superior brasileira tiveram início nos anos 1990 e seguem em curso até o tempo presente, entre avanços e retrocessos que se justificam na vigência do campo político-partidário da esquerda ou da direita, ressalvadas as devidas mediações. Essas transformações estão alinhadas ao conjunto das estratégias de valorização do capital, demandando o dispêndio de esforços intelectuais para desvelar aspectos particulares desse fenômeno, cujo desdobramento aponta para consequências nefastas ao ensino, à pesquisa, à extensão, ao trabalho docente e, de modo mais amplo, à própria lógica de funcionamento das universidades públicas.

Por conseguinte, entender a dinâmica dos processos político-econômicos que sustentam o redirecionamento da política de educação superior no Brasil requer uma análise sistemática, cujo método materialista, histórico e dialético de Marx nos parece a via possível para apreendê-la em suas múltiplas determinações. É necessário avançar na compreensão do movimento histórico dos ataques ao ensino superior enquanto uma particularidade enquadrada no macroscópico da luta de classes, que determina as condições de acesso e permanência da classe trabalhadora no espaço formal de produção do conhecimento.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-184-7-0-f.215-233

¹ Assistente Social. Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista Capes. EMAIL: doniegolima@hotmail.com

No âmbito deste capítulo, partimos, inicialmente, de uma exposição introdutória acerca dos pressupostos teóricos da financeirização, no esforço de apontar elementos fundamentais para a sua apreensão enquanto uma das estratégias de fortalecimento do capital. Em seguida, traçamos um percurso analítico crítico sobre as alterações no âmbito da política de ensino superior no Brasil, com ênfase na mercantilização da educação sob o discurso da “democratização do saber”, no sucateamento das universidades públicas e suas incidências sobre o conjunto da classe trabalhadora no contexto hodierno.

Breves considerações sobre os pressupostos teóricos da financeirização

A compreensão acerca da categoria capital financeiro é o ponto de partida para o entendimento sobre os fenômenos que particularizam a realidade contemporânea no Brasil e no mundo. A tradição marxista fornece elementos teórico-críticos que nos permitem avançar no processo analítico para fundamentação da chamada financeirização, que se expressa na subsunção real da esfera econômica e social à lógica de valorização do capital por meio das finanças.

O modo de produção capitalista demarca o processo de generalização da forma mercadoria como fonte inesgotável de produção e reprodução do capital. Assim, sabemos que o processo tradicional de extração da mais-valia ocorre diretamente na esfera da produção de mercadorias. Mas, explicando a valorização do capital por meio das finanças? A maneira específica e complexa com que se reproduz o capital financeiro cria a falsa noção de desvinculação dos mecanismos de superexploração da força de trabalho, tornando da maior importância a sua desmistificação.

Partindo dessa perspectiva, apresentamos alguns elementos teóricos indispensáveis para captarmos a essência do capital financeiro. O primeiro está situado no campo da produção de mercadorias, enquanto base de fundamentação da produção de valor e de mais valor.

Marx, em seus estudos sobre a lógica do sistema capitalista, revela não só o processo de produção de capital, como analisa o movimento de circulação do capital.

Entra em destaque, pois, o que Marx denomina de formas funcionais do capital, que envolve a relação entre dinheiro, produção e mercadoria e culmina no processo de valorização do capital. Em outras palavras, se a dinâmica global de realização do capital, que envolve produção e circulação, expressa na fórmula geral $D - M - M' - D'$. Importa destacar que as funções puras do capital na esfera da circulação [...], portanto, os atos de venda e compra – não geram valor nem mais-valia” (Marx [1894] 1988d, p. 202).

Na pesada engrenagem da reprodução do capital, que implica numa constante busca pela valorização do valor, o capital se constitui como unidade dialética dos ciclos, alterando a sua forma em cada etapa do processo capitalista, desde a produção à circulação. Para Bretas (2024), isso se explicita no movimento que demarca a passagem do capital monetário ao capital produtivo e, posteriormente, ao capital mercadoria, cuja realização proporcionará a obtenção de dinheiro valorizado e as condições para o reinício do ciclo.

O ciclo começa quando o capital monetário, um determinado montante de dinheiro adiantado (D), é posto a serviço da compra de mercadorias (M). Essas mercadorias compradas são, na verdade, meios de produção (MP) e força de trabalho (FT) com a finalidade de serem postas à disposição do processo de produção. O capital produtivo organiza a produção (P) por meio da qual são obtidas mercadorias que possuem um valor maior do que o existente anteriormente (M'). O capital-mercadoria gerado irá viabilizar as condições para que este ciclo se encerre por meio da realização do valor produzido. O retorno à forma-dinheiro se dá em um patamar superior ao inicialmente dispendido (D'), supondo que as mercadorias foram vendidas pelo seu valor (Bretas, 2024, p. 94).

Outro fator primordial na dinâmica da reprodução do capital é o tempo. Para o cumprimento satisfatório dos interesses dos

capitalistas, o tempo total para o encerramento das etapas do circuito produtivo deverá ser o menor possível, pois isso representará a soma crescente de capital dinheiro (ou monetário) acrescido de mais-valia. Dada a necessidade de tempo reduzido para a realização do processo de reprodução do capital, ocorre o desenvolvimento de estratégias complexas que fomentaram a disputa entre as frações da classe burguesa mediante apropriação da riqueza socialmente produzida.

A segunda etapa do processo de reprodução do capital chama a atenção para a tendência à fetichização, de modo que o dinheiro aparece como dinheiro que se valoriza por si só, sem a devida conexão com a esfera da produção. Aqui, cabem importantes mediações para evitar interpretações equivocadas no trato da questão, ao entrar em cena o que compreendemos como capital portador de juros.

Em suma, o capital portador de juros funciona como pilastra do sistema de créditos e é fundamental no processo de valorização do valor. Em suma, o capital portador de juros se realiza no processo de empréstimo de dinheiro, na condição de capital em potencial, ao capitalista produtivo. O empréstimo ocorre sob critérios bem definidos, tendo como condição o pagamento posterior do valor total emprestado mais uma parte referente ao lucro, que seriam os juros.

Podemos ainda evidenciar a existência do capital fictício, que ocorre com base nas negociações feitas pelos setores bancários, consolidando múltiplas formas de capital a ser investido na modalidade de empréstimo, seja por meio do crédito comercial ou pessoal. Assim, o capital fictício funciona por meio da apropriação de rendimentos futuros e é fundamental para a valorização do capital, pois se realiza na esfera da circulação como autonomização do capital portador de juros, na condição de dinheiro movimentado como capital e aparentemente desvinculado da produção de mercadorias.

Tais considerações foram necessárias para nos deter em uma questão fundamental para captarmos a essência das estratégias capitalistas, ao apresentarem a máxima: a atualidade encontra-se determinada pelo “mundo das finanças”. Desse modo, a financeirização assumiu o cerne das relações capitalistas com vistas à

valorização do valor, que, na busca cada vez mais incessante por novos campos de lucratividade, impulsiona a mercantilização das necessidades sociais, sobretudo por meio da financeirização das políticas sociais nos países de capitalismo periférico, como o Brasil.

As metamorfoses políticas, econômicas e sociais registradas no país explicitam a maneira como o Estado brasileiro tem sido utilizado como canal da financeirização, seguindo as orientações de organismos multilaterais, como o Banco Central. Os objetivos desses organismos são nítidos, pois focam na transferência de recursos dos países periféricos para os países de capitalismo central.

Contrarreforma do estado brasileiro e a financeirização da educação superior

O ano de 1988 representou, para o Brasil, o fim da ditadura civil-militar e a retomada das vias democráticas por meio da promulgação da Constituição Federal, como resultado da combinação de alguns fatores, como crise econômica, fortalecimento das lutas populares e a deterioração interna das forças políticas do regime. A denominada “Constituição Cidadã” abriu um novo tempo, que se expressa no reconhecimento das liberdades civis, dos direitos sociais e trabalhistas, bem como demarcou a criação da seguridade social, composta pelas políticas de saúde, assistência social e previdência.

Se a dinâmica histórica da realidade nacional cultivava a educação como “artigo de luxo”, acessado prioritariamente por quem detinha algum poder político-econômico, a CF apontou o caminho para o enfrentamento da desigualdade no acesso. Em seu art. 5º, a educação aparece como um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento, cidadania e qualificação para o trabalho.

No entanto, a crise estrutural do capital inscrita nos anos 1970 demandou o desenvolvimento de estratégias de recuperação das taxas de lucro do grande capital, impactando sobremaneira os países de economia dependente, como o Brasil. As medidas se expressam na

mundialização do capital, na reestruturação produtiva e no neoliberalismo, evidenciando intensa flexibilização das relações e dos processos de trabalho, bem como a mercantilização das necessidades sociais e a realização de ajustes fiscais permanentes.

Assim, no Brasil, na década de 1990, durante o governo Collor de Mello, passando pela gestão de Itamar Franco e assumindo contornos mais expressivos no mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), registram-se metamorfoses no âmbito político, econômico e social, determinadas pela própria lógica de reprodução do capital. O Estado brasileiro reafirmou o seu papel enquanto instrumento de manutenção dos interesses da classe dominante. Afinal, como alertam Marx e Engels em *Manifesto do Partido Comunista*”, de 1948, “o Estado é o comitê executivo dos interesses da burguesia”.

O que se verifica a partir de então, nos termos de Behring (2008), é uma verdadeira contrarreforma do Estado, que se explicita em ataques ao conjunto de direitos assegurados constitucionalmente. Seguindo à risca as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, o Estado brasileiro passou a desenvolver ações mínimas para a esfera social enquanto demonstrava total abertura para o capital por meio da fragilização das políticas sociais, especialmente a partir do empresariamento da educação, da saúde e da previdência.

De acordo com Oliveira (2011, p. 142):

A reforma do Estado estabelecida pelo Plano Diretor representou um ataque à Constituição de 1988, principalmente ao princípio da seguridade social e ao funcionalismo público. Construiu-se uma ideia de reforma sustentada em orientações econômicas, com funções do Estado sendo transferidas para o mercado, principalmente as mais rentáveis [...].

Nessa perspectiva, a educação se tornou alvo privilegiado para as investidas empresariais, de modo que o ensino superior assumiu uma nova racionalidade, marcada pela expansão significativa do setor privado e pelos processos de privatização interna das universidades

públicas. Desde então, a educação superior tem sido utilizada como ferramenta de dominação ideológica da classe dominante, com fortes investimentos para uma formação cada vez mais difusora do projeto burguês de sociabilidade.

O cenário é de catalização de campos de exploração e monopolização do conhecimento, no qual a educação superior é tratada como atividade pública de caráter não estatal. Com isso, o governo busca justificar o processo de financiamento público para as instituições de ensino privado, assim como o financiamento privado para as instituições públicas, submetendo-as às metas de reestruturação para o fortalecimento do capital.

As mudanças em curso desde 1996 estão indicadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas foram as propostas de “reforma universitária” do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), seguidas pelas dos Governos Lula e Dilma (PT), que materializaram e agudizaram as propostas da LDB (Boschetti, 2016, p. 17).

A contrarreforma do ensino superior conduzida pelo Governo Federal no contexto do capitalismo financeirizado fortalece a formação dos oligopólios transnacionais, rompendo com o fundamento do desenvolvimento social e estabelecendo uma educação direcionada aos interesses do mercado. Os impactos desse processo para a formação profissional são expressivos, sem grandes ou nenhuma preocupação com a qualidade, pois a meta é a certificação em massa de profissionais colaboracionistas.

Lembremos que o ciclo de reprodução do capital no contexto da financeirização deve se realizar no menor tempo possível. Dessa forma, a redução significativa de investimentos em infraestrutura atrelada ao fomento do ensino à distância (EaD) representa estratégias fundamentais para o atendimento dos interesses do mercado financeiro, ao implicar na abertura de caminhos para a venda de “serviços educacionais”. Aqui, vai se consolidando o projeto de expansão e reestruturação da educação superior, que desloca do campo

dos direitos sociais e reduz à condição de mercadoria, cujo acesso aos cursos de graduação e pós-graduação é condicionado à sua capacidade de pagar por eles.

A expansão do ensino superior tem se dado numa dinâmica de aprofundamento da relação de dependência do Estado brasileiro ao capitalismo imperialista, cujas parcerias público-privadas materializam a proliferação desenfreada de cursos presenciais e a distância. A contrarreforma da educação superior evidencia os efeitos deletérios da financeirização, com fortes implicações para o conjunto da classe trabalhadora, especialmente na perspectiva de uma formação marcada pelo empobrecimento da capacidade crítica.

A compreensão sobre a reconfiguração da educação superior no contexto do governo FHC requer que consideremos dois mecanismos fundamentais: a diversificação das IES e o aligeiramento da formação. O primeiro está relacionado à ampliação do número de instituições privadas de caráter não universitário, alicerçado na ausência de responsabilidade com a tríade ensino, pesquisa e extensão. Em termos quantitativos, em 2002, das 1.637 IES, somente 162 eram universidades, enquanto 77 eram centros universitários e 1.398 eram faculdades aleatórias (Brasil, MEC/INEP, 2002).

Assim, o segundo mecanismo, sendo o aligeiramento da formação, desdobra-se pela via das IES privadas com ênfase nos cursos de curta duração, especialmente àqueles que são considerados de baixo custo por não demandarem, por exemplo, gastos com laboratórios. O resultado dessa dinâmica foi a certificação em massa, sem o devido compromisso com a qualidade da formação profissional.

Definitivamente, a educação superior havia sido reduzida à condição de mercadoria, vendida como “serviços educacionais” tanto pelas instituições privadas quanto pelas próprias universidades públicas, com foco nas federais. Com esse redirecionamento, a educação de nível superior “[...] não encontra mais a sua razão de ser na distribuição o mais igualmente possível do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista [...]” (Laval, 2004, p. 43).

Democratização do acesso ou mercantilização do ensino? Apontamentos sobre a expansão do ensino superior

Analisar a expansão do ensino superior no contexto dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) requer mediações importantes para não incorrerem nem no trato romântico nem na desonestidade intelectual. O ponto de partida para uma leitura coerente é tentar captar as contradições que envolvem esses governos, evidenciando as alianças emblemáticas, mas também os pontos altos que resultaram em ganhos para a classe trabalhadora.

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) à presidência configura uma virada de chave política e histórica para a realidade brasileira. Além de ser um legítimo representante dos trabalhadores, inclusive na condição de líder sindical, sua vitória no pleito eleitoral demarca a articulação e a expectativa de diversos segmentos.

Ela só foi possível a partir de um nível ampliado de articulação política que envolveu os mais distintos estratos da classe trabalhadora em torno de um projeto. Se este projeto sempre esteve longe de propor uma transição revolucionária ao socialismo, tampouco expressava em sua gênese uma reprodução acrítica ou uma mera conservação dos mecanismos políticos e econômicos que dão sustentação ao capitalismo no Brasil (BRAZ, 2004, p. 49-50).

O governo Lula foi alvo direto de críticas tanto da direita quanto da própria esquerda, explicitando a frustração face às expectativas criadas. Se a direita seguia cobrando a defesa intransigente do Estado mínimo com vistas ao fortalecimento do capital por meio das privatizações, das terceirizações e da desregulamentação das relações e dos processos de trabalho, a esquerda denunciava o compromisso do governo com o fortalecimento do capital financeiro.

As expectativas em torno do governo Lula também estavam relacionadas à possibilidade de ruptura com a lógica de expansão do

ensino superior em moldes mercantis. Entretanto, desde o início, o governo se mostrou comprometido com os interesses de reprodução do grande capital por meio da continuidade do processo de empresariamento da educação superior.

Para Lima (2013, p. 23):

[...] a privatização e mercantilização do ensino superior ocorreram por meio (i) do aumento do número de IES privadas e do financiamento público indireto para o setor privado via FIES e ProUni²; (ii) da privatização interna das IES públicas via cursos pagos, parcerias universidades-empresas e fundações de direito privado, e (iii) do produtivismo que atravessa e condiciona a política de pesquisa e de pós-graduação conduzida pela CAPES e pelo CNPq.

É necessário apontar que o Estado brasileiro criou medidas jurídico-normativas com a finalidade de favorecer a expansão dessas instituições privadas e de EaD, de modo que assegurou o privilégio fiscal, que, em outras palavras, significa reduzir gastos e a elevação das taxas de lucro. Nesse sentido, o ProUni e o Fies ganharam maior evidência, assumindo a condição de maiores mecanismos de financeirização do ensino superior no Brasil, demarcando o repasse significativo de recursos públicos para o setor privado.

Em contrapartida, as universidades públicas, especialmente as federais, enfrentam um verdadeiro sucateamento, que se explicita no sufoco orçamentário, no congelamento de concursos, salários e desvalorização crescente do trabalho docente. Nessa perspectiva, o REUNI³ aparece como uma grande estratégia para manutenção do processo de certificação em larga escala, sem considerar a necessidade

² O Programa Universidade para Todos (ProUni) é o programa do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudos integrais e parciais de 50% m instituições privadas de educação superior em cursos de graduação e sequências de formação específica. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005.

³ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.

de estrutura física, orçamentária e de recursos humanos das universidades que realizassem a adesão ao programa.

Dentre os objetivos do REUNI, destacam-se a ampliação do número de estudantes nos cursos de graduação, que, conseqüentemente, aumentou a quantidade de discentes para cada docente em sala; a flexibilização dos currículos, o estímulo à criação de cursos de curta duração e elevação das taxas de conclusão. Importa assinalar que tais metas têm como previsão o prazo de 5 (cinco) anos para serem alcançadas, o que demonstra mais uma vez a incompatibilidade entre os objetivos do REUNI e a capacidade concreta de financiamento.

Por outro lado, quando analisamos as contradições desse processo, identificamos um dado importante, que não pode ser deixado de lado: a abertura de concurso docente. Isso certamente representou uma incorporação considerável de professores no serviço público, livrando-os da possibilidade de venda direta de sua força de trabalho às instituições privadas. Segundo Leher (2010, p. 402):

A realização de mais de dez mil concursos docentes é uma das contradições positivas do Reuni. Embora longe de ter recuperado a força de trabalho necessária para o funcionamento universitário das Ifes e, em especial, para cobrir o déficit histórico e as futuras aposentadorias, a entrada de novos professores é, em si mesma, uma variável importante. Muitos mestres e doutores, sem os concursos, acabariam sendo forçados a vender sua força de trabalho nas privadas, interrompendo total ou parcialmente a pesquisa e os estudos. O problema é que na contradição existe negatividade. O hiato entre o número de concursos e o déficit atual e futuro é e será enorme nos próximos anos. É preciso lembrar que mais de 70% dos atuais servidores universitários devem se aposentar nos próximos cinco a dez anos.

Por conseguinte, verifica-se que o processo de expansão do ensino superior sob a ótica de valorização do capital financeiro, por meio do incentivo às instituições privadas, continuou durante o

governo de Dilma Rousseff, sucessora de Lula. Nesse contexto, a continuidade da política de expansão do ensino superior se deu de maneira cada vez mais articulada à interiorização e crescente internacionalização, a exemplo do fortalecimento das estratégias de “democratização do acesso” nas cidades interioranas e da criação do programa “Ciências sem Fronteiras”. A prova disso é que, de 2011 a 2014, foram criadas mais 4 novas universidades e 47 novos campi (BRASIL, 2015).

Sob o famigerado discurso de “democratização do acesso”, o governo Dilma foi responsável pela alteração no quantitativo de recursos públicos destinados ao setor privado de ensino, por meio da elevação, nesse mesmo período, de R\$ 14 bilhões para R\$ 19 bilhões para o financiamento do Fies. Entretanto, um dado importante é que a gestão de Dilma foi marcada por significativos contingenciamentos financeiros, para assegurar o compromisso com a dívida pública, e isso representou grandes implicações para a manutenção das universidades públicas.

O discurso de “democratização do acesso” se deparava com limites reais, evidenciando as contradições da política de expansão do ensino superior, uma vez que a criação de novas universidades federais e de novos campi não acompanhava estratégias de fortalecimento dos direitos da classe trabalhadora, mas de atendimento aos interesses de reprodução do capital financeiro.

Nessa direção, podemos destacar efeitos nefastos no âmbito da universidade pública, que se expressam numa intensa precarização do trabalho, na redução da qualidade do ensino ofertado, bem como do processo de produção de conhecimento científico. Se o governo de Lula já evidenciava o atendimento às orientações dos organismos internacionais, o que se verifica no governo Dilma é a reafirmação dessa dinâmica capitalista, que impacta diretamente a educação superior no país.

Quando analisamos o contexto de precarização do trabalho docente durante o governo Dilma, chamamos a atenção para a Lei de nº 12.618, de 30 de abril de 2012, responsável por instituir um novo

regime previdenciário, de caráter complementar, destinado a servidores públicos federais com vínculo efetivo. Para Silva (2023), tal regime é emblemático porque desvincula a base de cálculo para aposentadorias e pensões da totalidade do salário que os servidores recebiam no exercício de suas funções, tendo como critério o teto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), no valor de R\$ 4.159.

Após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, Michel Temer, então vice-presidente, torna-se presidente e desenvolve uma política nitidamente privatista, fundada em ajustes fiscais permanentes que resultaram em graves consequências para a classe trabalhadora, delineando sobremaneira a relação de dependência do Estado brasileiro ao capitalismo imperialista.

O governo Temer ganhou destaque negativo, entre muitos fatores, a partir da consolidação de um novo regime fiscal, pautado na restrição de despesas. Essa estratégia de reorganização financeira se deu com base na promulgação da Emenda Constitucional do Teto de Gastos, que congelou por 20 (vinte) anos os recursos destinados à saúde, assistência social e à educação.

Dentre os principais prejuízos oriundos da restrição de despesas, evidenciamos o arrocho financeiro nas universidades públicas, que se depararam com a dificuldade de manutenção, seja no âmbito do pagamento de contas básicas ou do desenvolvimento de pesquisas. O governo de Michel Temer preparou o cenário para que, a partir de 2019, o governo Bolsonaro seguisse materializando as estratégias da extrema-direita no país.

Em novembro de 2018, no segundo turno da corrida presidencial, Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL) foi eleito presidente, derrotando o candidato do PT, Fernando Haddad. Em linhas gerais, o que se verifica a partir de 2019, com a posse de Bolsonaro, é o aprofundamento das medidas de sucateamento das universidades públicas e o incentivo às instituições de ensino privado e EaD, seguindo à risca as orientações para o fortalecimento do capital financeiro.

A discussão a respeito da autonomia universitária como um princípio necessário, inquebrantável e, ao mesmo tempo, resistente na sociedade brasileira, é retomada em um contexto nacional no qual o papel da universidade vem sendo questionado e suas instituições cruelmente atacadas por grupos obscurantistas que assumiram em 2019 no Brasil cargos de gestão pública. Como exemplo dessa situação, é possível registrar a fala do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, o qual, orquestrando a implementação do FUTURE-SE, projeto que ataca as universidades e institutos federais de educação, afirmou na 1.^a Sessão Legislativa Ordinária da 56.^a Legislatura, 104.^a Sessão (sessão deliberativa ordinária), em 15 de maio de 2019, que “autonomia universitária não é soberania. As universidades têm que respeitar as leis. E, se preciso for, a polícia tem que entrar, sim, na universidade” (LIMA e MORORÓ, 2020, p. 126).

Entre os anos de 2015 e 2021, registrou-se drástica redução no financiamento das IES públicas, cujas consequências se manifestaram expressivamente na ausência de concursos públicos para a carreira docente com vistas a suprir o quantitativo de docentes aposentados, redução de matrículas e impactos nos órgãos de fomento à pesquisa como CAPES e CNPq. Nesse sentido, o governo Bolsonaro provocou redução das bolsas de pós-graduação.

É da maior importância evidenciar que os ataques contra o ensino, a pesquisa e a ciência de modo geral ocorreram em circunstâncias sensíveis do ponto de vista global: a crise sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19. No contexto em que se fez necessário o fortalecimento dos investimentos no âmbito da educação superior, o governo Bolsonaro seguiu desmoralizando as universidades públicas e propagando um verdadeiro descrédito à ciência, reverberando numa postura negacionista com graves consequências para a população brasileira.

Os cortes nos recursos destinados à educação superior impactaram não somente a lógica de funcionamento das graduações, como também das pós-graduações, de modo que impossibilitaram a

manutenção administrativa das instituições de ensino superior e inviabilizaram o pagamento de diversas bolsas de estudos destinadas a discentes de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Os ataques à produção científica demarcaram a continuidade de um processo de desmonte da universidade pública, que, atrelado ao profundo desrespeito à lista tríplice de reitores, escancarou o diálogo direto com os servidores públicos alinhados ao bolsonarismo. Assim, ao nomear 22 reitores de maneira arbitrária, o governo Bolsonaro feriu significativamente a autonomia das universidades federais, executando uma estratégia perversa de instrumentalização do espaço acadêmico para o atendimento de seus interesses político-ideológicos.

Somente com as eleições de 2022, na disputa entre Lula e Bolsonaro, é que se abrem as possibilidades para a retomada de ações que tenham em sua essência alguma preocupação com as necessidades da classe trabalhadora. A vitória de Lula após uma corrida presidencial acirrada escancarou a forte adesão, por parcela considerável da população, ao ideário neoconservador com traços fascistas evidentes no bolsonarismo, mas também explicitou a capacidade de diálogo e liderança do Lula entre as diversas frações de classe no país.

O antipetismo esteve na base dos grandes desafios da eleição de 2022, de modo que, me parece, qualquer outro representante político-partidário que não fosse o Lula teria sido vencido nas urnas. Foi um cenário perigoso, e isso se constatou nos atos do dia 8 de janeiro de 2023 e, mais tarde, no planejamento da abolição violenta do Estado Democrático de Direito, encabeçado pelo ex-presidente Bolsonaro.

O plano de governo do PT deixou evidente o interesse em retomar os investimentos com foco no desenvolvimento educacional. No que se refere à política de educação superior, o atual governo Lula não rompeu com as orientações dos organismos internacionais e segue fomentando a lógica de mercantilização do saber, mas é importante destacar que, nessa relação de alianças entre interesses capitalistas e interesses da classe trabalhadora, algumas conquistas devem ser reconhecidas, como o aumento no valor das bolsas de pós-graduação, tanto ao nível de mestrado quanto de doutorado e pós-doutorado.

Destaca-se também em seu plano de governo o interesse no fortalecimento do sistema de desenvolvimento científico e tecnológico, o qual se explicita da seguinte forma:

81. A Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) tem um caráter estratégico e central para o Brasil se transformar em um país efetivamente desenvolvido e soberano, no caminho da sociedade do conhecimento. Essa diretriz é fundamental para nosso governo e implica combinar educação universal de qualidade, pesquisa científica básica e tecnológica, inovação e inclusão social. Para tal, é necessário recompor o sistema nacional de fomento do desenvolvimento científico e tecnológico, via fundos e agências públicas como o FNDCT, o CNPq e a CAPES.

Soma-se a essas propostas, iniciativas que figuram conquistas importantes para o conjunto da população brasileira: o reconhecimento da importância das políticas de cotas sociais e raciais, a defesa dos direitos humanos, estratégias de combate à fome, de enfrentamento à violência contra a mulher e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à infância e adolescência. Isso significa que o contexto é favorável ao diálogo sobre pautas que impactam positivamente a vida da classe trabalhadora, que é diversa, generificada e racializada. Logo, coloca-se na ordem do dia a urgência em fomentar as nossas reivindicações por uma educação cada vez mais democrática, pública, de qualidade, laica e socialmente referenciada.

Considerações Finais

Mediante a análise desenvolvida neste capítulo, podemos compreender que as metamorfoses políticas, econômicas e sociais em curso na realidade brasileira desde os anos 1990 estão diretamente relacionadas às estratégias de recomposição das taxas de lucro do grande capital, de modo que captar os fundamentos da crise estrutural do capital configura tarefa indispensável para aprendermos o

“fenômeno” da financeirização. É por meio do “mundo das finanças” que ocorre a mercantilização das necessidades sociais e a descaracterização das políticas sociais enquanto direitos.

Ao considerarmos a dinamicidade do real concreto, atribuímos devida relevância às múltiplas determinações que moldam o cenário brasileiro, cujas correlações de forças político-partidárias cumprem um papel decisivo no fortalecimento ou na fragilização das vias democráticas, da proteção social e trabalhista, da educação básica e superior como direito básico e elementar. Nesse sentido, a reflexão crítica nos possibilita identificar diferenças significativas no direcionamento político dos partidos de direita e de esquerda no Brasil, com repercussões expressivas na classe trabalhadora.

Em outrora, no governo Bolsonaro, o desmonte da educação era evidente, com ênfase na redução de recursos para a pesquisa, nas tentativas de desmoralização das universidades públicas e na execução de planos arbitrários que feriam a autonomia universitária. Em que pese as contradições registradas durante os governos do PT, como o apoio permanente aos conglomerados educacionais que gerenciam as instituições de ensino privado e EaD, é importante reconhecermos as conquistas e as potencialidades desse contexto, como a tentativa de recomposição, no terceiro mandato de Lula, dos investimentos para o ensino superior e a abertura para o debate com a classe trabalhadora em sua diversidade.

No atual quadro histórico, é preciso comemorar as conquistas, por mais simples que sejam, sem deixarmos de reiterar o papel da resistência coletiva, evidenciando que a crítica radical ao “mundo das finanças”, que culmina na mercantilização do ensino superior, deve ser incorporada pela classe trabalhadora. A construção da sociedade que queremos passa necessariamente pela defesa de uma educação pública, laica, de qualidade, com valorização do trabalho docente e com recursos suficientes para a pesquisa científica. Há urgência no enfrentamento a um modelo educacional que atenda interesses meramente mercantis e conservadores, pautados na lógica de captura da subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior Brasileira: relatórios técnicos. Resumo técnico 2002*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec_.xls. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Diretrizes para o programa de reconstrução e transformação do Brasil Lula Alckmin 2023-2026*. Brasília, DF: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/893498/5_1659820284477.pdf. Acesso em: 4 maio 2026.

BRAZ, Marcelo. O Governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 78, 2004.

BRETAS, Tatiana. Financeirização no capitalismo dependente no Brasil: notas introdutórias. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 16, n. 3, p. 92-114, dez. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387771275_Financeirizacao_o_no_capitalismo_dependente_no_Brasil_notas_introdutorias. Acesso em: 8 abr. 2026.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. In: SANTOS, C. M.; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. *A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 19-30.

MARX, Karl. *O capital*. Livro Terceiro, v. IV. São Paulo: Nova Cultural, [1894] 1988.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Educação no Governo de Lula da Silva. In: CORECON-RJ; SINDECON-RJ (orgs.). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

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

LIMA, Iracema Oliveira; MORORÓ, Leila Pio. Da autonomia à heteronomia universitária: diretrizes para um novo ordenamento da educação superior. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 41, p. 125-146, 2020. Edição especial.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. A contrarreforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. *Revista Urutágua: Revista Acadêmica Multidisciplinar*, Maringá, n. 26, p. 26-34, 2011.

Os desafios postos ao ensino superior na contemporaneidade são expressão de uma conjuntura educacional mais ampla, forjada na lógica da mercantilização do ensino, precarização do trabalho docente e dificuldades de acesso e permanência da classe trabalhadora aos diversos níveis da educação formal. É nesse cenário que as diretrizes da formação profissional em Serviço Social, ancoradas no projeto ético-político da profissão, tensionam pela qualidade do ensino e pela defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Não obstante, o contexto atual de recrudescimento do conservadorismo neoliberal se espraia pelas universidades, tornando urgente o debate crítico sobre as tendências que se colocam sobre a gestão universitária, o trabalho docente e os projetos de formação profissional nas diversas áreas do saber. É nessa direção que esta obra, resultante de um trabalho coletivo, protagonizado por discentes do PPGSS/UFRN, apresenta um conjunto de produções científicas que intencionam contribuir com o debate crítico em torno da realidade do ensino superior, da docência e da formação em Serviço Social no Brasil.