

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Eduardo Henrique Moraes Santos

Educação Superior, Assistência Estudantil e o Capitalismo Dependente

Doutorado em Serviço Social

São Paulo/SP

2024

Eduardo Henrique Moraes Santos

Educação Superior, Assistência Estudantil e o Capitalismo Dependente

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Serviço Social, sob a orientação do Prof. Dr. Ademir Alves da Silva.

São Paulo/SP

2024

S5421 Santos, Eduardo Henrique Moraes
Educação Superior, Assistência Estudantil e o Capitalismo
Dependente. / Eduardo Henrique Moraes Santos. -- São Paulo:
[s.n.], 2024.
180p. ; 29,7 x 21 cm.

Orientador: Ademir Alves da Silva.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social.

1. Educação Superior. 2. Assistência Estudantil. 3.
Capitalismo Dependente. 4. Serviço Social. I. Silva, Ademir
Alves da. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social. III.
Título.

CDD 361.6

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademir Alves da Silva (Orientador)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profa. Dr^a. Thaís Kristosch Imperatori
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dr^a. Rita de Cássia Lopes de Oliveira Mendes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Profa. Dr^a. Marcia Calhes Paixão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profa. Dr^a. Maria Carmelita Yazbek
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Prof. Dr. Rodrigo Aparecido Diniz
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profa. Dra. Angelina Baía de Carvalho de Almeida Camargo
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Dedico esta tese a todos os estudantes que, assim como eu, contaram com a assistência estudantil para sonhar e alcançar seus objetivos. Que nossa luta por uma educação superior pública, gratuita, de qualidade e comprometida com os interesses dos trabalhadores continue firme e inabalável.

Agradecimentos

Chegar à conclusão desta tese é, sem dúvidas, o resultado de uma longa caminhada marcada por desafios, superações e aprendizado. Este trabalho representa a síntese de uma trajetória acadêmica e pessoal, repleta de momentos que exigiram dedicação, paciência e coragem. Nada disso seria possível sem o apoio e a presença de pessoas que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe, Regina Aparecida de Moraes, que, com sua força e resiliência, foi meu maior exemplo de perseverança. Criando-me sozinha, ela me mostrou o valor da luta diária e nunca deixou de acreditar nos meus sonhos, mesmo quando as dificuldades se acumulavam. A sua garra e amor incondicional são o alicerce de tudo o que conquistei até hoje.

A Prof^a Dra. Rita de Cássia Lopes de Oliveira Mendes, que, desde a graduação, apoiou minhas ideias e estimulou minhas iniciativas. Seu compromisso e sabedoria foram fundamentais para moldar minha trajetória acadêmica e me conduzir até aqui.

A Prof^a Dra. Lesliane Caputi, que, na liderança no Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFEPSS), fomentou um espaço coletivo de aprendizado e colaboração. Sua dedicação ao pensamento crítico me inspirou a manter uma perspectiva aguçada sobre o mundo e sobre o Serviço Social.

Um agradecimento especial à Marla Beatriz de Oliveira, que, além de ser uma supervisora de campo excepcional durante meu estágio anos atrás, tornou-se uma amiga e parceira inestimável.

A Raquel de Oliveira Mendes, também pesquisadora sobre permanência estudantil que conheci durante minha trajetória de doutoramento, agradeço por sua parceria intelectual. Sem nossas trocas, esta tese certamente não seria a mesma.

Ao Elson da Silva dos Santos, amigo e parceiro em inúmeras aventuras e projetos, incluindo o podcast Serviço Social Cast, expressei minha profunda gratidão pela colaboração e inspiração ao longo desses anos.

Aos camaradas do Grupo de Estudos sobre Marx (Espaço Marx do Rio Grande do Sul), especialmente à Dolores Noronha Galdeano e Fernanda Tomé, meu

sincero agradecimento. Vocês foram como companheiros de viagem em um trem em movimento, onde cada estação fortaleceu nossa compreensão sobre a nossa condição de classe e renovou compromissos coletivos com a transformação da realidade. Os insights compartilhados ao longo desse trajeto foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Aos colegas professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que me acolheram calorosamente durante minha passagem como professor substituto. Agradeço especialmente às Prof^{as} Dras. Silvia Neves Salazar e Maria Angelina Baía de Carvalho de Almeida Camargo, pelo acolhimento generoso e pelas valiosas trocas de conhecimento. Essa experiência foi transformadora e marcou profundamente meu percurso.

Ao meu orientador de doutorado, Prof. Dr. Ademir Alves da Silva, da PUC-SP, deixo meu profundo agradecimento. Sua orientação, paciência e dedicação foram essenciais para a construção deste trabalho. Agradeço por ter confiado em mim e por me ajudar a transformar minhas ideias em uma pesquisa sólida.

A todos os amigos, parceiros e professores que fizeram parte dessa jornada, como Fabio Okumura, Alan Oliveira, Giovana Canêo, Flavia Augusta, e tantos outros que estiveram ao meu lado, compartilhando planos e afetos, deixo o meu mais sincero agradecimento. As trocas de ideias, as palavras de incentivo e os gestos de apoio foram fundamentais para tornar o caminho mais leve e para superar os momentos desafiadores.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Número do processo: 141176/2021-0.

This study was financed by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Number: 141176/2021-0.

Epígrafe

Resolução

Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram
Suas leis para nos escravizarem.
As leis não mais serão respeitadas
Considerando que não queremos mais ser escravos.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e com canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que ficaremos famintos
Se suportarmos que continuem nos roubando
Queremos deixar bem claro que são apenas vidraças
Que nos separam deste bom pão que nos falta.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

Considerando que existem grandes mansões
Enquanto os senhores nos deixam sem teto
Nós decidimos: agora nelas nos instalaremos
Porque em nossos buracos não temos mais condições de ficar.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que está sobrando carvão
Enquanto nós gelamos de frio por falta de carvão

Nós decidimos que vamos tomá-lo
Considerando que ele nos esquecerá
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos, de agora em diante
Temeremos mais a miséria do que a morte.

Considerando que para os senhores não é possível
Nos pagarem um salário justo
Tomaremos nós mesmos as fábricas
Considerando que sem os senhores, tudo será melhor para nós.
Considerando que os senhores nos ameaçam
Com fuzis e canhões
Nós decidimos: de agora em diante
Temeremos mais a miséria que a morte.

Considerando que o que o governo nos promete
Está muito longe de nos inspirar confiança
Nós decidimos tomar o poder
Para podermos levar uma vida melhor.
Considerando: vocês escutam os canhões
Outras linguagens não conseguem compreender
Deveremos então, sim, isso valerá a pena
Apontar os canhões contra os senhores!

Bertold Brecht, 1949.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar a interação entre a educação e o imperialismo, incluindo as estratégias como a assistência estudantil e a Educação a Distância (EaD) que se inserem em projetos mais amplos de educação e sociedade, articulados às exigências do capitalismo global. A dinâmica imperialista, marcada pela interdependência desigual e subordinada entre economias capitalistas, utiliza a educação superior e outras políticas para consolidar a divisão social, técnica e internacional do trabalho, impactando negativamente a classe trabalhadora mundialmente, com características particulares para cada região. Esse processo perpetua um desenvolvimento econômico limitado em países como o Brasil, sustentado por uma estrutura produtiva e tecnológica dependente, pela superexploração do trabalho e pela transferência de valor para as economias centrais. Nesse contexto, a assistência estudantil emerge não como um tema periférico, mas como um elemento central para compreender a unidade do diverso que constitui a relação evasão e permanência, e que desenham as interações entre as funções da educação superior e a formação da força de trabalho intrinsecamente vinculadas às dinâmicas do capitalismo dependente. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em análise bibliográfica e documental, aponta para o papel das formas particulares de organização da educação em disputas sobre o direcionamento do desenvolvimento das forças produtivas, numa relação dialética que, simultaneamente, redefine o papel das universidades. A assistência estudantil na história brasileira, especialmente sua recente consolidação como política pública em 2024, e o avanço do EaD, associado às perspectivas neoliberais que implica na repactuação imperialista, evidenciam tensões que vão além dos formatos e modelos educacionais, expondo a disputa entre diferentes projetos de educação e sociedade. Conclui-se que a assistência estudantil, embora apresente potencial para contestar as desigualdades vigentes, e a EaD, que por trás do discurso de democratização da educação oculta mecanismos de ajustamento das universidades à lógica neoliberal, são mobilizados de forma contraditória e combinada na reprodução das dinâmicas do capitalismo imperialista. Ao analisar essas interações, esta pesquisa contribui para desvelar as estruturas e contradições da educação superior no contexto da dependência, oferecendo subsídios críticos para a construção de um projeto de sociedade que rompa com as formas de opressão e exploração.

Palavras-chave: Educação Superior; Assistência Estudantil; Educação a Distância; Capitalismo Dependente.

ABSTRACT: The objective of this research is to analyze the interaction between education and imperialism, focusing on strategies such as student assistance programs and Distance Education (EaD), which are embedded in broader educational and societal projects aligned with the demands of global capitalism. The imperialist dynamic, characterized by unequal and subordinated interdependence between capitalist economies, leverages higher education and other policies to consolidate the social, technical, and international division of labor, negatively impacting the global working class, albeit with region-specific features. This process perpetuates constrained economic development in countries like Brazil, sustained by a dependent productive and technological structure, the superexploitation of labor, and the transfer of value to central economies. In this context, student assistance emerges not as a peripheral topic but as a central element for understanding the diverse unity that constitutes the relationship between dropout and persistence. This relationship shapes the interactions between the social functions of higher education and workforce development, intrinsically linked to the dynamics of dependent capitalism. This qualitative research, grounded in bibliographic and documental analysis, examines the role of particular forms of educational organization in disputes over the direction of productive forces' development, in a dialectical relationship that simultaneously redefines the role of universities. The historical trajectory of student assistance in Brazil, particularly its recent consolidation as public policy in 2024, and the expansion of EaD—associated with neoliberal perspectives that reinforce imperialist restructuring—reveal tensions that extend beyond educational formats and models, exposing the contestation between different educational and societal projects. The findings indicate that, while student assistance holds potential to challenge existing inequalities, and EaD, despite its democratization rhetoric, obscures mechanisms of university adjustment to neoliberal logic, both are mobilized in contradictory and intertwined ways to reproduce the dynamics of imperialist capitalism. By examining these interactions, this research seeks to unveil the structures and contradictions of higher education within the context of dependency, offering critical insights to support the construction of a societal project free from oppression and exploitation.

Keywords: Higher Education; Student Assistance; Distance Education; Dependent Capitalism.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es analizar la interacción entre la educación y el imperialismo, con énfasis en estrategias como los programas de asistencia estudiantil y la Educación a Distancia (EaD), las cuales se inscriben en proyectos educativos y sociales más amplios, articulados a las exigencias del capitalismo global. La dinámica imperialista, caracterizada por una interdependencia desigual y subordinada entre las economías capitalistas, utiliza la educación superior y otras políticas sociales para consolidar la división social, técnica e internacional del trabajo, afectando negativamente a la clase trabajadora en todo el mundo, aunque con características específicas según cada región. Este proceso perpetúa un desarrollo económico limitado en países como Brasil, sostenido por una estructura productiva y tecnológica dependiente, la superexplotación del trabajo y la transferencia de valor hacia las economías centrales. En este contexto, la asistencia estudiantil no se presenta como un tema periférico, sino como un elemento central para comprender la unidad en la diversidad que constituye la relación entre deserción y permanencia. Esta relación configura las interacciones entre las funciones sociales de la educación superior y la formación de la fuerza de trabajo, vinculadas intrínsecamente a las dinámicas del capitalismo dependiente. La investigación, de carácter cualitativo y fundamentada en un análisis bibliográfico y documental, examina el papel de las formas particulares de organización educativa en las disputas por el rumbo del desarrollo de las fuerzas productivas, en una relación dialéctica que, al mismo tiempo, redefine el papel de las universidades. La trayectoria histórica de la asistencia estudiantil en Brasil, especialmente su reciente consolidación como política pública en 2024, y la expansión de la EaD—vinculada a perspectivas neoliberales que refuerzan la reestructuración imperialista—revelan tensiones que trascienden los formatos y modelos educativos, evidenciando la disputa entre diferentes proyectos de educación y sociedad. Se concluye que, aunque la asistencia estudiantil tiene el potencial de cuestionar las desigualdades existentes, y la EaD, que detrás de su discurso de democratización de la educación oculta mecanismos de ajuste de las universidades a la lógica neoliberal, ambas son movilizadas de manera contradictoria y combinada para reproducir las dinámicas del capitalismo imperialista. Al analizar estas interacciones, esta investigación busca revelar las estructuras y contradicciones de la educación superior en el contexto de la dependencia, ofreciendo aportes críticos para la construcción de un proyecto de sociedad libre de opresión y explotación.

Palabras-clave: Enseñanza Superior; Asistencia Estudiantil; Educación a Distancia; Capitalismo Dependiente.

LISTA DE MAPA, TABELA E QUADRO

Mapa I - Solicitação de patentes entre os países, comparação global.

Tabela I - Descrição das solicitações de patentes por continente.

Quadro I - Programas e benefícios que compõem a nova PNAES.

LISTA DE SIGLAS

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

ANPG - Associação Nacional dos Pós-Graduandos

BPC - Benefício de Prestação Continuada

BM - Banco Mundial

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais

COVID-19 - Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DA - Diretório Acadêmico

EaD - Ensino a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

GEFEPSS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação e Exercício Profissional em Serviço Social

HBCUs - Historically Black Colleges and Universities

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Incluir - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCMV - Programa Minha Casa Minha Vida

Mercosul - Mercado Comum do Sul

OMC - Organização Mundial do Comércio

PAE - Programa de Assistência Estudantil

PAB - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas

PAS - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes

Pate - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante

PASES - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior

PBP - Programa de Bolsa Permanência

PEM - Programa Estudantil de Moradia

PET - Programa de Educação Tutorial

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAES - Política Nacional de Assistência Estudantil

Propepe - Programa de Permanência Parental na Educação

Promisaes - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

PPGSSPS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAPS - Rede de Atenção Psicossocial

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Sisan - Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

SUS - Sistema Único de Saúde

TRIPS - Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio

UBS - Unidade Básica de Saúde

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

WIPO - World Intellectual Property Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
METODOLOGIA.....	25
CAPÍTULO 1 - O Capitalismo Imperialista e as políticas sociais.....	29
1.1 Capitalismo Imperialista, América Latina e o Estado Dependente.....	31
1.2 Estado e o Neoliberalismo: Repactuação Imperialista.....	38
1.3 Políticas sociais no Brasil frente a novas vertentes neoliberais.....	47
CAPÍTULO 2 - A educação superior no capitalismo imperialista.....	53
2.1 - Educação superior na dinâmica capitalista geral.....	56
2.2 - Educação superior e desenvolvimento das forças produtivas imperialistas.....	66
2.3 - Educação como mercadoria e a ótica neoliberal: aprofundando a dependência.....	76
2.4 - A educação superior no Brasil, a fuga de cérebros e o subimperialismo.....	90
CAPÍTULO 3 - Assistência estudantil no capitalismo dependente.....	102
3.1 - A história da assistência estudantil no Brasil dependente.....	106
3.2 - Entre Programa e Política: Transformações e Implicações da Assistência Estudantil na Atualidade Brasileira.....	116
3.3 - A Educação a Distância (EaD) e a Assistência Estudantil.....	137
CONCLUSÕES.....	153

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é profundamente marcada pelas contradições do capitalismo dependente, sendo um espaço estratégico de disputa entre diferentes projetos de educação e sociedade, tanto em âmbito local quanto global. Nesse contexto, a assistência estudantil e a Educação a Distância (EaD) não são meros temas isolados, mas constituem aspectos centrais para compreender como a formação da força de trabalho e a organização da educação superior estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas do capitalismo dependente. Essas estratégias revelam articulações contraditórias que, ao mesmo tempo, reproduzem as lógicas do mercado global e, em determinados contextos, oferecem potencial para contestar as estruturas de desigualdade que sustentam o imperialismo capitalista.

Assim, o objetivo central desta pesquisa foi compreender como as formas de organização da educação superior são mobilizadas como estratégias que vão além de seus formatos educacionais, refletindo e influenciando as disputas pelo direcionamento do desenvolvimento das forças produtivas e pelo papel da universidade no Brasil dependente. Analisou-se como as estratégias políticas e sociais em torno da educação são utilizadas tanto para adaptar e reproduzir os interesses da classe dominante, diante das estratégias neoliberais e de reproductação imperialista, quanto para transformar e responder às demandas das classes exploradas, considerando as contradições inerentes ao contexto sócio histórico de dependência do país.

A educação, como realização humana, representa um processo fundamental para a construção de sociedades. Porém, isso não ocorre sem conflitos e disputas, pois o conhecimento é uma condição para uma reflexão e intervenção consciente e transformadora da realidade, o que molda concepções de homem e de mundo. Ela transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos e especializados, pois forma valores e ideologias, influenciando todas as fases da vida. Nessa perspectiva, Gramsci (2000) argumenta que a educação vai além da escolarização formal, abrangendo todos os processos que envolvem a formação da consciência.

A educação formal, estruturada através de um sistema de ensino com divisões específicas, como educação infantil, educação básica, educação técnica e educação superior, é orientada pela maneira como a sociedade se organiza para

alcançar seus objetivos educacionais, sociais e econômicos, guiada por um determinado projeto político. Nesse contexto, à medida que a capacidade produtiva da humanidade se amplia e se torna mais complexa, surgem novas necessidades, incluindo as educacionais. Essas necessidades envolvem a construção e a apreensão de habilidades que serão reorganizadas dentro do sistema educacional, conforme os objetivos hegemônicos dessa sociedade (Gramsci, 2000).

A necessidade de uma educação avançada e especializada surge deste contexto de complexificação das relações sociais, pautadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção. Segundo Cunha (2007a) e Cunha (2007b), diversos ideários sobre a educação superior surgiram ao longo da história e em diferentes regiões. Destacam-se, por exemplo, o modelo francês entre 1910-1930, que criou universidades voltadas para a profissionalização e a formação de carreiristas liberais; o modelo alemão na década de 1930, focado na pesquisa; e o modelo norte-americano em 1945, direcionado para atender às demandas do mercado.

Por outro lado, a educação superior no Brasil seguiu um caminho diferente. Considerando seu passado como colônia portuguesa, o desenvolvimento da educação superior foi limitado pela metrópole. Os poucos que tinham acesso à universidade nessa época precisavam buscar sua formação em território europeu, sendo submetidos aos métodos, modelos e valores (Teixeira, 1999), que foram progressivamente incorporados pelas classes dominantes brasileiras.

Posteriormente, como república, o Brasil entrou diretamente no contexto econômico global e precisou desenvolver sua própria força produtiva qualificada para competir na divisão internacional do trabalho, ao mesmo tempo em que buscava desenvolver um projeto político e econômico nacional que garantisse sua soberania. Desse modo, a educação superior ganha destaque ao ser concebida como um elemento essencial nesse processo, pois, idealmente, a construção de universidades permitiria criar e analisar caminhos para alcançar esses objetivos.

Entretanto, durante o auge da revolução industrial e o livre comércio industrial no contexto do capitalismo concorrencial, especialmente na Inglaterra, que se espalhou para outras partes da Europa e da América do Norte, a América Latina, incluindo o Brasil, permanecia essencialmente agrária e focada na extração de matérias-primas. O Brasil não possuía condições de se desenvolver

produtivamente, limitando-se a exportar commodities baratas que alimentavam a produção industrial dos países centrais (Oliveira, 2003).

Percebe-se que a divisão internacional do trabalho já estava demarcada para algumas regiões, baseada numa relação desigual entre economias centrais e dependentes (Osório, 2014). Assim, mesmo com o desenvolvimento do modo de produção, passando pelo capitalismo concorrencial e, especialmente, pelo capitalismo imperialista, todas as características da estrutura produtiva da América Latina e da África foram condicionadas aos interesses econômicos internacionais, resultando no desenvolvimento do subdesenvolvimento (Luce, 2014).

Logo, incapaz de estabelecer uma soberania política e econômica plena, o Brasil desenvolveu suas universidades em um modelo dependente, ajustado às limitações impostas por sua estrutura produtiva. Nesse contexto, a educação superior, como parte da superestrutura¹, não apenas sustenta, mas também se transforma em resposta às desigualdades e às dependências estruturais do país. As instituições de educação superior são moldadas para atender às demandas do mercado global e às necessidades das economias centrais, em detrimento de promover um desenvolvimento autônomo e crítico, capaz de desafiar as estruturas de poder existentes.

Essa limitação foi percebida e interpretada de formas diferentes, indicando caminhos paralelos para uma hipotética superação. Florestan Fernandes (1975a), preocupado com os elementos internos, problematiza o modelo de educação baseado na absorção de conhecimentos estrangeiros sem um desenvolvimento autônomo, considerando-o um reflexo da heteronomia que caracteriza o quadro histórico de colonialismo educacional no Brasil. Outro grupo de intelectuais, especialmente aqueles vinculados à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), preocupados com a adaptação brasileira frente ao desenvolvimento econômico mundial, recorrem à perspectiva desenvolvimentista como uma possível saída da condição de dependência (Coelho, 2016).

Entre as décadas de 1940 e 1960, a ideologia do desenvolvimentismo dominou o pensamento progressista brasileiro, influenciando significativamente

¹A superestrutura, segundo Marx (2013), compreende as formas jurídicas, políticas, culturais e ideológicas que emergem da base econômica, formada pelas forças produtivas e relações de produção. Para Gramsci (2000), a superestrutura é um campo central de disputa na construção de projetos de sociedade, onde a conquista da hegemonia, exercida por meio do consenso ideológico e da coerção, é fundamental para a manutenção ou transformação das relações sociais, em uma relação dialética e dinâmica com as condições materiais.

muitos intelectuais de esquerda, embora em diferentes intensidades (Bielschowsky; Mussi, 2005). Ainda forte nos dias atuais, a corrente desenvolvimentista propõe reformas para que, dentro da atual ordem estabelecida, existam alguns avanços nas relações de produção, visando integrar o seleto grupo das economias centrais. As reformas universitárias brasileiras, como veremos no segundo capítulo, estão profundamente vinculadas a essas perspectivas.

Entretanto, as transformações na educação superior, assim como qualquer mudança na superestrutura - instituições políticas, jurídicas, ideológicas e culturais -, ocorrem de forma tardia em relação às necessidades do desenvolvimento produtivo, mas servem essencialmente a esse propósito (Marx, 2008). As instituições da superestrutura frequentemente resistem a mudanças, pois estão ligadas aos interesses das classes dominantes que se beneficiam da manutenção do status quo. Leis, políticas e práticas culturais podem demorar a se adaptar às novas realidades econômicas e, quando enfim são implementadas, representam uma fotografia do passado da estrutura produtiva, o que exige sucessivas reformas e estratégias complementares.

Sob essa perspectiva teórica-política, adotada por esta tese, as reformas que viabilizaram a ampliação e abertura de novas universidades no Brasil tinham como propósito a adequação das relações produtivas do país à dinâmica imperialista. Essas mudanças foram articuladas a partir do pacto entre as classes dominantes nacionais e internacionais para a manutenção da condição de dependência latino-americana e, conseqüentemente, a manutenção de seus privilégios (Souza, 2017).

Porém, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que partes da classe trabalhadora a ser qualificada não apenas acesse essas universidades, mas também permaneça nelas até que seu processo de formação seja concluído. Caso contrário, o capital empregado será desperdiçado, comprometendo as reformas e a capacidade da universidade desempenhar um papel no desenvolvimento produtivo nacional, o que ameaça a existência dessa instituição.

O estudo Universidade Cândido Mendes (Pacheco; Ristoff, 2004) revela que uma parcela significativa de trabalhadores aptos para ingressar na universidade não tem condições materiais para tal, mesmo que seja gratuito. Isso significa que, além do acesso às universidades públicas, há demandas financeiras adicionais para que

os estudantes possam se manter e desenvolver suas atividades acadêmicas, como a compra de materiais escolares, alimentação, moradia, transporte, cultura e lazer, entre outras dimensões da vida, mas que não são capazes de arcar.

E mesmo quando acessam, enfrentam dificuldades para isso. Dados sobre as trajetórias dos ingressantes de 2017 disponíveis no painel do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022b) mostram que a taxa de desistência acumulada até 2021 atingiu 39% nas universidades federais brasileiras, e de 59% nas instituições privadas. Essa realidade, marcada por desafios socioeconômicos, demonstra que as primeiras reformas universitárias não foram suficientes para alcançar os objetivos desenvolvimentistas, intencionados ou não na reprodução da lógica da dependência. Para tanto, foi necessário desenvolver uma outra estratégia, complementar às reformas da educação superior: a assistência estudantil.

Baseada num conjunto de políticas, programas e ações desenvolvidas por instituições de educação, geralmente públicas, com o objetivo de apoiar os estudantes a permanecer e concluir seu processo formativo, a assistência estudantil brasileira teve sua origem primeiro em território europeu, através da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, em 1928 (Costa, 2010), e somente depois ela foi implementada de forma fragmentada no Brasil (Imperatori, 2017), sendo sistematizada em 2010 com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de um decreto, e transformada em lei apenas em 2024².

A existência da assistência estudantil se torna possível com o avanço da capacidade produtiva brasileira, e, de forma recíproca, a assistência estudantil também se torna necessária para sustentar esse avanço. O Estado é convocado a agir em nome dos interesses da classe dominante, criando e gerenciando a assistência estudantil para reduzir riscos de retenção e fazer cumprir o tempo de formação, visando manter a classe trabalhadora em seu processo de valorização.

Se anteriormente as condições mínimas de vida, como alimentação, moradia, saúde e transporte, eram restritas ou negadas à classe trabalhadora, atualmente, sob o discurso desenvolvimentista aplicado à educação, essas condições são concedidas de forma temporária, apenas enquanto os indivíduos se encontram na condição de estudantes.

² Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 - Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Por um lado, como argumentado nesta tese, a estrutura da educação superior alicerçada pela assistência estudantil desempenha um papel fundamental na reestruturação produtiva dependente brasileira. Por outro lado, contraditoriamente, essas estratégias de valorização e exploração da força de trabalho, como a expansão de vagas e a permanência universitária, também garantem o acesso da classe trabalhadora nas instituições onde o processo de educação é vivido e estimulado constantemente.

A educação, enquanto prática social e atividade humana, exerce uma função fundamental diante dos diferentes modos de organização e trabalho em sociedade. Embora as instituições educacionais, como as universidades, tenham sido capturadas pela lógica do capital e adaptadas às exigências da estrutura produtiva, a educação é capaz de tecer consensos e instrumentalizar disputas por diferentes projetos de sociedade.

Autores como Laval (2019) ressaltam a função social de instituições como escolas e universidades ao chamar a atenção para a finalidade da educação na promoção da cidadania crítica e da vida em sociedade. Florestan Fernandes (1975a) vê a formação educacional como um passo importante para que os trabalhadores adquiram as ferramentas necessárias para compreender e lutar contra sua própria exploração e marginalização. Gramsci (2000) destaca o papel crucial da educação na formação de uma consciência política, essencial para a disputa de uma hegemonia cultural com potencial de transformação da sociedade.

As definições de políticas para a educação profissional têm sido um campo de grandes disputas, envolvendo interesses econômicos das classes dirigentes e os interesses daqueles que acreditam em um projeto de sociedade que concebem a possibilidade de relações humanas e trabalhistas sem a centralidade do capital (Marcelino, 2018, p. 118).

Dessa forma, a assistência estudantil também pode ser interpretada como uma importante estratégia que permite à classe trabalhadora vivenciar a educação superior e explorar a função social da universidade. Por meio de suas diferentes ações e estratégias, como alojamentos, restaurantes e auxílios financeiros, a assistência estudantil possibilita que grupos sociais vulnerabilizados também possam acessar e produzir conhecimento sobre sua própria realidade, descobrindo-se e desenvolvendo-se pessoal e coletivamente.

Entretanto, com a intensificação das relações produtivas e o aprofundamento da dependência latino-americana, ideologias políticas e econômicas neoliberais são impostas e adotadas por países como o Brasil, reorganizando a estrutura produtiva dependente em favor dos interesses das economias centrais. Isso implica uma abordagem mercantilista que impacta negativamente a qualidade e a finalidade da educação (Laval, 2019), fundamentando novas reformas da educação através de propostas de cursos de curta duração, massificados, à distância, padronizados, entre outras estratégias que limitam uma criação própria e autêntica e reforçam a dependência técnica, científica e tecnológica da região.

Portanto, uma abordagem materialista da realidade exige que as características das instituições de educação (superestrutura) sejam articuladas com o movimento produtivo e econômico das relações sociais em cada território (estrutura), evitando a explicação superficial ao buscar explorar a essência do objeto estudado e suas complexas contradições.

A presente tese está organizada em três capítulos principais, além da introdução, metodologia e das conclusões. No Capítulo 1, intitulado O Capitalismo Imperialista e as Políticas Sociais, discutem-se as bases teóricas e históricas do capitalismo imperialista, com enfoque na América Latina e no Estado Dependente. O capítulo também aborda o neoliberalismo como uma nova pactuação imperialista, assim como o impacto das políticas sociais no Brasil frente a essas novas vertentes.

O Capítulo 2, A Educação Superior no Capitalismo Imperialista, explora o papel estratégico da educação superior no desenvolvimento das forças produtivas e nas dinâmicas de mercantilização da educação, aprofundando a relação entre educação e dependência. O último capítulo, Assistência Estudantil no Capitalismo Imperialista, trata da história da assistência estudantil no Brasil dependente, abordando suas transformações recentes e os desafios atuais, especialmente no contexto da educação a distância (EaD). Cada capítulo busca articular a relação dialética entre capital, trabalho e educação, destacando como essas dimensões se entrelaçam na reprodução das capacidades físicas e mentais da força de trabalho que sustenta a estrutura econômica capitalista, a partir das relações universais e particulares impostas pelo imperialismo.

Minha trajetória acadêmica e profissional está profundamente conectada ao tema desta pesquisa. Durante minha graduação em Serviço Social na Universidade

Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), fui beneficiário da política local de assistência estudantil, o que me permitiu vivenciar diretamente seus impactos no cotidiano dos estudantes. Além disso, atuei como estagiário na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), especificamente no Departamento de Serviço Social, o que me proporcionou uma visão prática sobre a implementação dessas políticas na universidade. Essas experiências foram aprofundadas em minha monografia de conclusão de curso, que consistiu em um estudo de caso sobre a assistência estudantil na UFTM, e se desdobraram na pesquisa de mestrado, em que investiguei a assistência estudantil em nível nacional. Essa trajetória, marcada pela vivência como usuário, pesquisador e estagiário no campo da assistência estudantil, foi determinante para a escolha do tema desta tese, permitindo um olhar crítico e fundamentado sobre as relações entre a educação superior e a dependência estrutural no Brasil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se principalmente como qualitativa. Conforme Minayo (2001), o aspecto qualitativo da investigação responde a particularidades, “[...] preocupando-se com a realidade que não pode ser quantificada, em um espaço de relações que não podem ser reduzidas [somente] à operacionalização de variáveis” (p. 22). Dessa forma, buscou-se captar as complexidades da educação superior e da assistência estudantil brasileira, considerando as contradições que permeiam as relações de produção e a função social da educação.

Neste estudo, a pesquisa documental foi empregada com o objetivo de “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Lüdke e André, 2015 p. 45) . Documentos são definidos como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (Appolinário, 2009, p. 67), incluindo impressos, virtuais, manuscritos, registros audiovisuais e imagens.

Os principais documentos consultados nesta tese incluem leis, decretos, regulamentos e normativas institucionais e governamentais relacionados à história e estruturação da educação superior, bem como às características e diretrizes da

assistência estudantil, publicados até julho de 2024. No entanto, “a política pública não é melhor entendida como sendo produzida nas legislaturas ou em recintos luxuosos de altos escalões. Essas arenas decisórias são importantes, é claro, mas elas não mostram a imagem completa” (Lipsky, 2019, p. 17). Dessa forma, demais fontes documentais também foram consideradas, como memoriais, documentos jornalísticos, incluindo notícias e reportagens, entre outros materiais de livre acesso.

Para conduzir a análise documental, adotou-se o modelo sugerido por Cellard (2008, p. 299), que propõe uma abordagem sistemática e abrangente. Esse modelo abrange seis etapas: 1. Análise do contexto, para compreender o ambiente histórico e social em que o documento foi produzido; 2. Identificação dos autores, visando reconhecer as vozes e intenções por trás dos textos; 3. Verificação da autenticidade e confiabilidade do texto, garantindo que as fontes sejam legítimas e fidedignas; 4. Exploração da natureza do texto, analisando seu propósito e público-alvo; 5. Identificação dos conceitos-chave e da lógica interna do texto, para captar as principais ideias e argumentações; e 6. Realização de uma avaliação crítica, permitindo uma interpretação profunda e contextualizada dos documentos analisados.

Adicionalmente, usou-se da pesquisa bibliográfica, capaz de explorar uma ampla gama de fenômenos em uma base de dados estável, sem altos custos para o pesquisador, e abrangendo uma diversidade muito maior do que seria possível pesquisar diretamente (Gil, 2008). Esse método permitiu a revisão e articulação das contribuições teóricas e dos conceitos relacionados ao tema, incorporando diferentes dimensões do objeto de estudo e da abordagem metodológica adotada.

Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo, que, segundo Pagés, Bonetti, Gaulejac e Descendre (1990), é uma estratégia que envolve o tratamento do material coletado por meio de leitura e fichamentos. Este método permitiu identificar trechos relevantes para a pesquisa, variáveis e as relações entre as obras e o tema em estudo, selecionando e articulando as produções bibliográficas pertinentes aos propósitos desta pesquisa.

A busca de materiais se deu nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Google Scholar, utilizando os seguintes termos e descritores de pesquisa: "Educação Superior", "Assistência Estudantil",

“Permanência Universitária”, “Educação a Distância”, “PNAES”, “Capitalismo Dependente”, “Teoria Marxista da Dependência”, “Colonialismo” e “Neoliberalismo”.

Foram incluídos estudos escritos em português, espanhol e inglês, preferencialmente publicados entre 2000 e 2023, visando priorizar a discussão recente do tema. Embora obras clássicas das ciências sociais mais antigas também tenham sido utilizadas. Esses estudos abordam diretamente a educação superior, assistência estudantil, capitalismo e/ou imperialismo, juntos ou isoladamente. Artigos publicados em periódicos de acesso aberto foram priorizados. Artigos ou outros textos não revisados por pares, teses não publicadas e literatura cinzenta - semipublicadas ou difíceis de encontrar em canais tradicionais de distribuição - foram excluídos.

A escolha do recorte de pesquisa sobre a educação superior, no lugar de outros níveis educacionais, justifica-se pela posição estratégica que essa etapa ocupa no processo de formação de força de trabalho especializada e qualificada, e no desenvolvimento das forças produtivas internacionais, especialmente no contexto do capitalismo dependente. A educação superior, mais do que outros níveis, é diretamente responsável pela criação de conhecimento científico e tecnológico, além de desempenhar um papel crucial na reprodução das relações sociais de produção diante a divisão social e técnica do trabalho. Nesse sentido, sua análise permite compreender melhor as dinâmicas de qualificação da classe trabalhadora e de adaptação às exigências do mercado global, bem como as tensões entre seu papel social e sua função de reprodução do capital.

A ênfase na realidade brasileira decorre do fato de o Brasil ser uma economia periférica, marcada por uma longa história de dependência econômica e subordinação às economias centrais. Nesse contexto, as particularidades do capitalismo dependente brasileiro oferecem um campo fecundo para a análise das contradições entre inclusão social e manutenção das desigualdades, especialmente no que tange às políticas de assistência estudantil e sua contribuição para a permanência e formação da classe trabalhadora.

Por fim, considerando que a ciência é uma atividade inerentemente coletiva, o processo de construção desta tese seguiu uma dinâmica de diálogo e troca com a comunidade acadêmica em diferentes espaços e contextos internacionais. Primeiras versões dos textos produzidos para os dois primeiros capítulos foram apresentados

e discutidos entre pares, o que possibilitou um aprimoramento contínuo por meio do debate e da crítica. Incluindo o XXIII Seminário da Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS), em novembro de 2022, no Uruguai, proporcionando uma perspectiva latino-americana sobre as inter-relações entre políticas sociais e o capitalismo imperialista, o IV Congreso Latinoamericano de Teoría Social, em março de 2023, no Chile, e no VII Congresso Internacional de Serviço Social, em abril de 2023, em Portugal, onde as reflexões sobre o papel da educação superior na formação da força de trabalho e sua relação com a dependência econômica foram enriquecidas por contribuições de pesquisadores de diferentes países.

Após o exame de qualificação, as recomendações da banca foram cuidadosamente consideradas, permitindo uma reavaliação e refinamento dos argumentos. Ao longo desse processo, os textos foram revisados e aperfeiçoados, refletindo a importância do debate coletivo para o avanço da construção de conhecimento crítico e colaborativo.

CAPÍTULO 1 - O Capitalismo Imperialista e as políticas sociais

As políticas públicas, embora promovidas sob o discurso de ampliar o bem-estar social, frequentemente revelam contradições inerentes que refletem os interesses e as relações de poder na sociedade. Elas podem tanto servir como instrumentos de controle e manutenção do *status quo* quanto como veículos de garantia de direitos sociais. Uma análise crítica deve, portanto, considerar não apenas os objetivos declarados das políticas públicas, mas também seus impactos reais e as dinâmicas de poder que as sustentam.

Em um contexto mais específico, as políticas sociais são descritas por Mkandawire (2004) como “intervenções coletivas na economia para influenciar o acesso e a incidência de meios de subsistência e renda adequados, [...] desempenhando papéis redistributivos, protetores e transformadores ou desenvolvimentistas” (p. 1) abrangendo áreas como saúde, previdência e educação. Para o autor, essas políticas são direcionadas especialmente a grupos em situação de vulnerabilidade e atuam como um “meio eficaz para estimular o crescimento econômico sustentável e equitativo” (Mkandawire, 2004, p. 27), enfatizando seu papel positivo no desenvolvimento econômico.

Em uma perspectiva distinta, Paiva e Ouriques (2006) definem as políticas sociais como “mecanismo que socializa os custos da reprodução da força de trabalho para o conjunto da sociedade” (p. 168), de forma a ocultar contradições sobre os efeitos da exploração capitalista. Nesse sentido, as políticas sociais, embora necessárias para garantir certo nível de sobrevivência à classe trabalhadora, são estruturadas para promover a coesão social e organizar o mercado, viabilizando a reprodução da força de trabalho e permitindo que os trabalhadores participem como consumidores, o que favorece a realização do excedente de capital no mercado interno, apropriado apenas pela classe dominante (Paiva; Ouriques, 2006).

Para aprofundar nessa análise, é necessário compreender as políticas sociais no Brasil a partir da dinâmica do capitalismo dependente, que marca historicamente as economias latino-americanas. Nesse cenário, a estrutura econômica é subordinada aos interesses das economias centrais, em que “a produção não depende, para sua realização, da capacidade interna de consumo” (Marini, 2005, p. 132), uma vez que a acumulação se dá nas dinâmicas de exportação e importação.

Nesse contexto, a função das políticas sociais não está centrada em criar uma base de consumo, mas em regular e administrar a força de trabalho, em grande parte marcada pela superexploração. Como observam Paiva e Ouriques (2006, p. 173), no Brasil, “a lógica das migalhas dá o tom das políticas sociais”, evidenciando o caráter paliativo dessas ações no contexto de um capitalismo dependente.

Dessa forma, discutir o papel do Estado nas relações sociais, especialmente no que se refere às ações voltadas para a classe trabalhadora, é uma tarefa desafiadora, pois envolve elementos contraditórios enraizados no sistema societário e moldados pelo modo de produção que caracteriza o próprio Estado. Essa relação dialética nos permite compreender melhor as políticas sociais dentro de um contexto histórico, atualmente marcado pelo predomínio do neoliberalismo e seus impactos nos Estados latino-americanos.

O primeiro capítulo desta tese tem como objetivo contextualizar as relações sociais baseadas nas relações de produção de nossa sociedade, reunindo os elementos necessários para essa discussão. Antes de abordar a educação superior e a assistência estudantil no Brasil, objeto deste estudo, é preciso compreender a dinâmica deste país latino-americano nas relações de produção e, conseqüentemente, a capacidade do Estado em promover e mediar ações de qualificação da força de trabalho localmente.

Para atingir esse objetivo, este capítulo está organizado em três partes: o primeiro tópico reflete sobre o conceito de Estado, destacando a compreensão da Teoria Marxista da Dependência para entender a conjuntura política e econômica da América Latina; o segundo tópico desenvolve o conceito de neoliberalismo e suas relações com as políticas sociais, fornecendo uma base conceitual para compreender essas implicações; e, finalmente, o terceiro tópico aborda as transformações das vertentes neoliberais na realidade brasileira, com reflexos nas políticas sociais nacionais.

Com essa estrutura, busca-se fornecer um embasamento teórico consistente para a análise dos desafios enfrentados pelas nações latino-americanas que impactam as condições de vida da classe trabalhadora e a perpetuação das desigualdades estruturais, subsidiando a discussão sobre a educação superior desenvolvida no capítulo dois.

1.1 Capitalismo Imperialista, América Latina e o Estado Dependente.

No livro *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2001) refletem sobre a formação do Estado moderno pelas frações da burguesia, que se constituem enquanto uma classe que precisa se organizar no plano nacional e dar uma forma universal aos seus interesses comuns, abrangendo a classe trabalhadora. No entanto, essa representação é ilusória, pois o Estado está intrinsecamente ligado à classe dominante e atua como um instrumento de dominação para alcançar a hegemonia dessa classe (Marx; Engels, 2001).

Dessa forma, se o Estado representativo moderno “não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 1998, p.10), então sua função primeira é assegurar as condições de acumulação e reprodução do capital. Assim, percebe-se que as relações políticas de dominação - representadas pelo Estado - são interligadas com as relações sociais e econômicas de produção - interesses burgueses. Em outras palavras, a definição de Estado moderno está vinculada às próprias características do capitalismo, e, portanto, compreender esse sistema de produção torna-se essencial para entender o Estado.

Nesse sentido, no processo de desenvolvimento do capitalismo, observa-se uma busca pela hegemonia econômica, política e social do modo de produção capitalista em relação a outras nações e povos. Isso ocorre especialmente na fase imperialista, em que o capital se caracteriza pela interdependência mundial e pela imposição de uma divisão internacional do trabalho para ampliar o processo de acumulação capitalista (Luce, 2014).

Para Lênin (2021), o capitalismo imperialista representa a etapa superior do desenvolvimento capitalista, marcada pela transformação do capitalismo competitivo em capitalismo monopolista. Segundo o autor, o imperialismo não é resultado de políticas arbitrárias ou escolhas isoladas de Estados ou líderes, mas constitui uma necessidade intrínseca do sistema capitalista em sua fase monopolista (Lênin, 2021). Em um estágio avançado, a lógica do capital exige a expansão de mercados, a exploração intensiva de recursos e o controle territorial, tornando o imperialismo uma expressão inevitável do próprio desenvolvimento capitalista.

Ademais, há um debate significativo em torno das teorias do imperialismo, especialmente no contexto contemporâneo, que envolve diferentes perspectivas

sobre as formulações clássicas e as transformações do capitalismo global. Leonardo de Magalhães Leite (2014) problematiza essa questão ao analisar as interpretações marxistas, destacando tanto os avanços quanto os limites e a fragmentação das abordagens atuais, frente à centralidade do capital financeiro e das corporações transnacionais no sistema imperialista³.

Nessa perspectiva, Halliday (2007, p. 68) aponta que “o imperialismo, um produto da disseminação global do capitalismo, possui um impacto destrutivo e criativo duplo, que desorganiza as formas sociais e econômicas estabelecidas e gera novas”. Tal afirmação reforça a natureza contraditória do imperialismo, que, ao mesmo tempo em que desarticula estruturas sociais e econômicas pré-existentes, também engendra novas formas de organização e exploração, aprofundando as desigualdades globais e consolidando a hegemonia do capital.

Ao analisar os Estados nacionais da América Latina, revela-se uma complexidade maior, uma vez que esses países não compartilham as mesmas condições de produção e circulação de mercadorias que caracterizam os países centrais do capital, como os Estados Unidos e algumas nações europeias. Inseridos em uma posição periférica, os países latino-americanos são considerados dependentes, pois, apesar de formalmente independentes, estão subordinados estruturalmente às economias centrais no capitalismo imperialista.

Há diversas interpretações para essa dinâmica. A visão da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) sobre o capitalismo dependente, desenvolvida principalmente nas décadas de 1950 e 1960, é centrada no argumento de que as economias periféricas, como as da América Latina, são estruturalmente diferentes das economias centrais e que essa diferença impede o desenvolvimento equitativo, algo que pode ser superado por meio de políticas econômicas apropriadas e pela integração regional (Coelho, 2016, p. 3).

Por outro lado, Furtado (1973) destaca que a industrialização por si só não seria suficiente para que os países dependentes atinjam a condição semelhante à de um país central, pois suas economias são condicionadas pelo desenvolvimento e expansão das economias centrais, incluindo o (não) acesso às novas tecnologias, formando um padrão de inserção dependente na economia mundial.

³ Nesta tese, optou-se por dialogar com autores que enfatizam elementos estruturais clássicos, articulando-os às discussões contemporâneas sobre o capitalismo dependente, com foco nas particularidades da América Latina e nas contradições do capitalismo global. Para aprofundar o debate sobre as teorias do imperialismo, ver Leite (2014).

Diferentemente, Ruy Mauro Marini, um dos principais teóricos da Teoria Marxista da Dependência, oferece uma visão mais crítica e radical do capitalismo dependente. Marini (2005) argumenta que a dependência é uma característica intrínseca do capitalismo periférico e que a relação de subordinação entre países centrais e periféricos é mantida pela transferência de excedente econômico das nações periféricas para as centrais. Ou seja, por meio da divisão internacional do trabalho, onde países periféricos, geralmente produtores de bens primários e de baixo valor agregado, são desfavorecidos em trocas desiguais com os países centrais, numa relação estrutural e combinada (Marini, 2005). Essas transferências se realizam de diversas formas, como:

i) a deterioração dos termos de intercâmbio; ii) o serviço da dívida (remessa de juros); iii) as remessas de lucros, *royalties* e dividendos; iv) a apropriação de renda diferencial e de renda absoluta de monopólio sobre os recursos naturais. As manifestações fenomênicas recém-referidas abarcam diferentes traços da dependência (comercial, financeira e tecnológica), expressando o intercâmbio desigual de não equivalentes na divisão internacional do trabalho (Luce, 2018, p. 51).

Nessa perspectiva, o avanço econômico dos países centrais é viabilizado pelo atraso dos países periféricos, através da transferência de valor gerado pelas nações dependentes na divisão internacional do trabalho, que lhes atribui a produção de bens primários e de consumo de baixo valor (Marini, 2005). Esses bens são produzidos utilizando maquinários e tecnologias ultrapassados, adquiridos dos países centrais em condições desiguais de intercâmbio.

Nesse contexto, Marini (2014) argumenta que a condição do subdesenvolvimento dessas regiões não é uma fase transitória, mas uma condição estrutural das economias periféricas no sistema capitalista global. As ações reformistas e desenvolvimentistas apenas mantêm as estruturas de dependência intactas, viabilizando formas de cooperação antagônica entre classes dominantes das economias centrais e periféricas. Essa relação é marcada por uma desigualdade estrutural, na qual os países centrais mantêm sua posição dominante, enquanto os países periféricos ficam presos em uma condição de subordinação e dependência, embora as classes dominantes de ambas regiões permaneçam com seus privilégios (Souza, 2017). Essa realidade se manifesta nas formas de recomposição e transferência de valor das economias dependentes para as economias imperialistas centrais.

Destaca-se que não se trata de exploração entre os burgueses, uma vez que essa classe não produz valor - apesar de acumular. Trata-se de um pacto de dominação mediado pela divisão internacional do trabalho, onde a burguesia das economias dependentes é responsável por uma parcela dos meios de produção necessários para a acumulação capitalista imperialista como um todo, condição que lhe garante usufruir os privilégios de classe.

Diante desse cenário, a burguesia interna dos países dependentes adota uma série de estratégias para recuperar sua capacidade de acumulação, o que se materializa na superexploração da classe trabalhadora dos territórios periféricos. O conceito de exploração, em termos gerais, refere-se à extração de mais-valia do trabalhador, ou seja, à diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e o valor pago a ele como salário (Marx, 2013). Contudo, no contexto da teoria da dependência, a superexploração está intrinsecamente relacionada à deterioração das condições de vida dos trabalhadores enquanto realiza a extração da mais-valia, resultando na violação do valor da força de trabalho para garantir tanto a acumulação de capital dos burgueses locais, quanto à transferência internacional de valor, que ocorre nas economias periféricas (dependentes) para as economias centrais (Amaral; Duarte, 2023).

A superexploração envolve condições específicas e extremas de exploração nas regiões periféricas, como o aumento da intensidade e da duração da jornada de trabalho, a redução dos salários ou a ampliação do valor da força de trabalho sem o correspondente aumento salarial, onde a força de trabalho é sistematicamente remunerada abaixo do seu valor socialmente estabelecido, para recompor a acumulação capitalista dependente diante das transferências de valor imperialistas (Amaral; Duarte, 2023). Isso afeta negativamente as condições de vida e trabalho da classe trabalhadora, causando a “distribuição regressiva da renda e da riqueza, associada a uma marginalidade e violência crescentes” (Carcanholo, 2008, p. 257)⁴.

Adicionalmente, mesmo que as economias dependentes tenham acesso a ciência e tecnologia avançadas, isso não seria suficiente para interromper a superexploração da classe trabalhadora, pois o desenvolvimento das forças

⁴ Embora a precarização das condições de vida seja uma característica universal do capitalismo, afetando tanto a classe trabalhadora nas economias centrais quanto nas dependentes, a superexploração da força de trabalho diz respeito às particularidades da “intensificação da exploração da força de trabalho acionada pela necessidade de se restabelecerem as condições de acumulação internamente na periferia” (Amaral; Duarte, 2023, p. 4), que apenas ocorrem nas economias dependentes.

produtivas locais está condicionado pela estrutural divisão internacional do trabalho, cuja função é garantir a transferência de valor para as economias imperialistas. Além disso, o baixo investimento em inovações técnico-científicas nessas economias decorre, em grande parte, da falta de interesse das burguesias locais, que preferem sustentar as dinâmicas de superexploração e integrar-se ao processo de acumulação capitalista global sem desafiar as estruturas que as beneficiam:

O que fica claro, portanto, é que as nações desfavorecidas pelo intercâmbio desigual não buscam corrigir o desequilíbrio entre os preços e o valor de suas mercadorias exportadas (o que implicaria um esforço redobrado para aumentar a capacidade produtiva do trabalho), mas sim compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional, por meio de uma maior exploração do trabalhador (Marini, 1977, p. 37, tradução nossa)⁵.

Dessa forma, por meio da superexploração da força de trabalho, a lógica de acumulação de capital mundial é desenhada de tal forma que as economias periféricas reforçam seus próprios limites de desenvolvimento (Carcanholo, 2008). No caso do Brasil, Furtado (2005) argumenta que as classes dominantes econômicas e políticas desempenharam um papel crucial na perpetuação dessa estrutura de subdesenvolvimento, especialmente através do Estado, garantindo a continuidade da dependência econômica.

Nesse contexto, o Estado opera dentro das legalidades impostas pelo capital, sendo mediador e facilitador da acumulação, inclusive no capitalismo dependente. Ele não existe de forma independente da base econômica, ao contrário, o Estado serve a ela ao desempenhar um papel essencial na reprodução das relações de produção (Marx; Engels, 2001). No contexto da dependência, essa relação não será diferente. Por meio de políticas de austeridade, privatizações, flexibilização dos direitos trabalhistas e abertura econômica, as instituições do Estado sustentam as condições para garantir a acumulação e a transferência de valor para o centro do sistema capitalista (Brettas, 2020).

No entanto, para Martins (2011), embora a classe dominante oriente os interesses políticos do Estado, nem sempre são os membros dessa classe que o integram. Por exemplo, presidentes, ministros e outros representantes políticos

⁵ “Lo que aparece claramente, pues, es que las naciones desfavorecidas por el intercambio desigual no buscan tanto corregir el desequilibrio entre los precios y el valor de sus mercancías exportadas (lo que implicaría un esfuerzo redoblado para aumentar la capacidad productiva del trabajo), sino más bien compensar la pérdida de ingresos generados por el comercio internacional, através del recurso a una mayor explotación del trabajador”.

podem não ser de origem burguesa, mas ainda defendem os interesses da classe dominante por meio de discursos e ações. Para Osório (2014), a composição do Estado permite uma relativa autonomia, criando a possibilidade de que o Estado não atue exclusivamente conforme os interesses da classe dominante. Isso gera a ideia de um Estado neutro que, contraditoriamente, reforça a dominação dessa mesma classe. Segundo o autor, o Estado capitalista expressa não apenas uma correlação de forças onde predominam os interesses das classes dominantes, mas refere-se a:

[...] uma relação social que cria força e modifica essas correlações em favor dos que dominam. Supor que o Estado “reflete” a luta de classes implica concebê-lo como uma entidade neutra, que revela o ponto em que se encontra a correlação de forças entre as classes, algo assim como um termômetro político. Mas, ao contrário, o Estado tem um papel ativo na luta de classes a favor da integração e da organização das classes dominantes e da dispersão e desarticulação das classes dominadas (Osório, 2014, p. 51).

O autor enfatiza que a concepção de que o Estado burguês expressa conquistas dos dominados, como o direito à greve, sindicalização, partidos populares e fórmulas democráticas de dominação, deve ser entendida dentro desses limites. Segundo ele, “são conquistas, porém *desvirtuadas* e *filtradas* pela ação estatal” (Osório, 2014, p. 51, grifos nossos).

O Estado na sociedade burguesa é o instrumento de dominação das classes dominantes e nenhuma forma específica e particular que essa dominação assuma – seja através de governos populistas, social democratas, trabalhistas, etc – pode ocultar o fato de que os interesses fundamentais aos quais o Estado serve e representa são os dos proprietários dos meios de produção (Bambirra, 2015, p. 102).

A concepção mencionada enfatiza a centralidade das relações entre a produção e as classes sociais, que moldam uma dinâmica de disputa por projetos societários dentro e entre as classes. Ao longo da história, essa dinâmica tem gerado uma diversificação nas estratégias de dominação do Estado burguês e sua interação com a sociedade, embora seu princípio fundamental permaneça a garantia das condições de dominação da classe burguesa.

Nesse contexto, as políticas públicas, como educação, saúde, previdência e muitas outras, apresentam-se como conquistas de direitos, mas, fundamentalmente, são ferramentas do Estado burguês para garantir a dominação. Elas incentivam a suposta ideia de neutralidade do Estado, ao mesmo tempo que viabilizam as

condições necessárias para a produção e acumulação capitalista, como a qualificação da força de trabalho e a promoção de consenso ou coerção entre as classes (Iasi, 2017; Schwarcz, 2019).

Nesse contexto, para a manutenção desse sistema que (re)produz a pobreza e aprofunda a desigualdade social, especialmente nos países periféricos por meio da superexploração, é necessário lidar com as consequências dessa contradição:

Se o capitalismo é um sistema com dimensões civilizatórias, são as dimensões da barbárie, porém, que tendem a prevalecer no capitalismo dependente. Sociedades atravessadas por esses processos geram altos níveis de conflito social, alguns latentes e muitos outros manifestos. A reprodução do capital sustentada na superexploração gera agudas fraturas sociais: ilhas de riqueza no meio de um mar de pobreza, trabalhadores esgotados prematuramente, miséria e desemprego. Tudo isso tende a criar condições para potencializar os enfrentamentos sociais e a luta de classes. Assim, a ordem social se torna possível sobre a base de um exercício férreo do poder político, o que requer um Estado no qual os mecanismos coercitivos operam de forma recorrente (Osório, 2014, p. 208-209).

As políticas sociais surgem como uma forma de evitar o colapso nas relações sociais, enquanto promovem o consenso entre as classes, e, quando não são suficientes ou do interesse da burguesia, o Estado recorre à coerção para garantir as condições de produção no contexto dependente. Essa relação entre consenso e coerção ganha ênfases diferentes a depender de cada cenário político e econômico, como veremos nos tópicos a seguir.

1.2 Estado e o Neoliberalismo: Repactuação Imperialista

A relação entre o Estado e o neoliberalismo é marcada por uma repactuação das estruturas de poder no capitalismo contemporâneo, influenciada por uma lógica imperialista. O neoliberalismo não busca a extinção do Estado, mas sim sua reconfiguração para atuar como facilitador das demandas do capital global. Essa repactuação reflete novas estratégias do capitalismo, ao mesmo tempo em que se entrelaça com as dinâmicas históricas das forças produtivas, aprofundando a subordinação das nações periféricas às exigências do capital internacional.

Embora o liberalismo e o neoliberalismo compartilhem raízes na valorização da liberdade individual e na defesa do mercado, eles divergem significativamente quanto ao contexto histórico e ao papel do Estado. O neoliberalismo surge como uma resposta às crises econômicas do final do século XX, apresentando uma versão mais radical do liberalismo econômico, que promove a primazia do mercado livre e a mínima intervenção estatal, reconfigurando as políticas econômicas e sociais de forma a atender às exigências do capital global.

A ideia de *Laissez-faire* e *laissez-passer*⁶ da economia liberal clássica defende a mínima interferência do governo na economia, que, em um contexto de Estado absolutista, era caracterizado por protecionismo mercantilista e dominação política do clero, impedindo a ascensão burguesa e suas estratégias iniciais de estabelecer o modelo capitalista (Esping-Andersen, 1991). Para os liberais, a superação do então sistema político vigente era necessário para o desenvolvimento produtivo, o Estado deveria limitar-se a garantir a ordem e a segurança, protegendo os direitos de propriedade e assegurando contratos.

No entanto, com a industrialização e as primeiras formas capitalistas, as crises econômicas subsequentes mostraram as limitações da perspectiva *laissez-faire*. Durante o século XX, especialmente após a Grande Depressão de 1929, o Estado foi convocado pela própria burguesia e classe trabalhadora, uma vez que o mercado não podia resolver todos os problemas econômicos e sociais por conta própria. Isso levou ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social - *Welfare State*.

⁶ É uma expressão francesa que significa "deixar fazer" e "deixar acontecer".

Com o amadurecimento da industrialização, as políticas sociais se tornam tanto necessárias quanto possíveis. Possíveis, pois, com o maior desenvolvimento econômico e a acumulação de capital, é possível destinar parte dos recursos para a proteção social sem comprometer o sistema produtivo. E necessárias porque o desenvolvimento das forças produtivas expõe as contradições do sistema capitalista, que, por sua vez, exigem reformas sociais para garantir a manutenção da classe dominante no poder (Esping-Andersen, 1991).

Ao garantir um nível básico de bem-estar, o Estado atende a alguns interesses da classe trabalhadora e melhora a qualidade de vida, com o objetivo de manter a ordem social e prevenir conflitos que poderiam surgir da insatisfação popular. Assim, as políticas sociais funcionam como válvulas de escape, aliviando tensões e evitando rupturas significativas que poderiam ameaçar a estabilidade do sistema vigente (Behring; Boschetti, 2006).

Dessa forma, para se legitimar frente às necessidades do capital e às tensões entre as classes, o Estado precisa implementar tais reformas. Adaptar a força de trabalho e lidar com os inevitáveis conflitos distributivos tornou-se uma tarefa essencial do Estado para manter a estabilidade política e garantir a coesão nacional.

Os instrumentos da política econômica podem tornar o ciclo do capital mais fluido e adequado às necessidades da acumulação. Sob a mesma lógica, a política social é parte da totalidade do sistema capitalista que a estrutura, a partir de sua inserção na esfera da produção e reprodução das relações sociais; portanto, um dos aspectos que permite a dominação de classe e a reprodução do capital (Ribeiro; Salvador, 2021, p. 103).

Entretanto, não há uma relação direta entre o nível e a duração da industrialização e a extensão do desenvolvimento do *Welfare State*. Nos países nórdicos da Europa, que passaram por uma industrialização tardia, o Estado teve que desempenhar um papel muito mais ativo do que nos países pioneiros, a fim de acelerar o processo de industrialização (Esping-Andersen, 1991). Na América Latina, entretanto, isso não ocorreu, pois a região enfrentou uma série de desafios estruturais e históricos que impuseram políticas favoráveis aos interesses das economias centrais e impediram a implementação de um modelo robusto de *Welfare State* local (Luce, 2014).

No entanto, mesmo com o aparente sucesso das economias centrais na implementação do Estado de Bem-Estar Social, havia questionamentos a esse

modelo. Em 1944, através da obra *O Caminho da Servidão*, Friedrich Hayek critica o planejamento econômico centralizado e o socialismo, argumentando que essas práticas levam inevitavelmente ao totalitarismo e à perda das liberdades individuais. Para Hayek, apenas o mercado livre é capaz de garantir a prosperidade e a liberdade, embora o autor não se dedique para apontar as contradições do próprio capitalismo.

Em seguida, em 1947, Hayek fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, na Suíça, uma espécie de fraternidade neoliberal altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos com o propósito de combater o keynesianismo dominante e estabelecer as bases para um tipo diferente de capitalismo, mais individualizado e competitivo (Anderson, 1995). Porém, aquele momento histórico não era favorável à nova reatualização liberal, uma vez que as condições da época eram suficientes para garantir a hegemonia do capitalismo avançado na chamada *Idade de Ouro*, com seu maior crescimento nas décadas de 1950 e 1960.

Dessa forma, o contexto pós-segunda Guerra Mundial marca intervencionismo estatal, de forma predominante na Europa e parcialmente na América do Norte⁷. No entanto, a crise do modelo de produção fordista levou à recessão econômica mundial nos anos setenta, o que resultou em impasses para a manutenção do Estado de Bem-Estar Social keynesiano nos países centrais. Nesse período, representantes políticos das principais economias capitalistas, como Thatcher no Reino Unido (1979 - 1990)⁸ e Reagan nos Estados Unidos (1981 - 1989), promoveram a globalização financeira e comercial e influenciaram reformas semelhantes em outros países, baseando-se nas interpretações de Hayek, num "ataque apaixonado contra qualquer restrição dos mecanismos de mercado pelo Estado, considerada uma ameaça mortal à liberdade, não apenas econômica, mas também política" (Anderson, 1995, p. 9).

Essa fase foi caracterizada pela liberalização dos mercados, desregulamentação, privatizações e redução do papel do Estado na economia e na

⁷ O *New Deal*, ou Novo Acordo, marcou o rompimento com o modelo liberal clássico predominante nos Estados Unidos, e, a partir de 1930, o governo federal passou a intervir diretamente em setores estratégicos da economia e bem estar social para promover a recuperação.

⁸ Em entrevista à revista *Woman's Own*, Margaret Thatcher (1987, online, tradução nossa) profere a frase "não existe essa coisa de sociedade, o que há e sempre haverá são indivíduos".

proteção social, sendo sustentada por princípios de individualismo e competitividade como marcadores de sucesso econômico.

O liberalismo serviu como ideologia dos impérios nascentes. Por que descartá-lo no momento em que o capital ganha uma forma refinada de acumulação originária [...] e no qual ele dita suas próprias regras morais às custas dos serviços sociais e das funções legitimadoras do Estado capitalista? [...] Portanto, o neoliberalismo foi produzido como um artefato e um artifício, por seu apelo democrático e humanitário, pela ausência de uma ideologia autêntica (Fernandes, 1995, p.155-156).

Esse conjunto de reformas neoliberais sobre a superestrutura, como uma “estratégia de recomposição do poder burguês e de enfrentamento aos movimentos contestatórios” (Brettas, 2020, p. 60), tornou-se predominante no processo de globalização, amparando-se na financeirização, na macroeconomia monetarista⁹, em legislações antissindicalistas e, principalmente, na interferência do Estado na sociedade como um todo.

Contraditoriamente, o neoliberalismo se consolidou e continua sendo sustentado por meio da "ajuda das tarifas protetoras, de exportações subvencionadas e de subsídios indiretos aos salários" (Carcanholo; Baruco, 2011, p. 12). Em outras palavras, a contradição essencial do mercado livre reside em sua dependência do Estado, que o financia em todo o seu processo. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração do Estado burguês para atender às necessidades do modo de produção vigente, fundamentado no modelo de acumulação flexível, cuja função é proteger e impulsionar as taxas de lucro.

Usando-se do orçamento público, a missão civilizatória do capital, pautada pelas novas perspectivas neoliberais, requisita outras ferramentas do Estado para sua generalização (Oliveira, 2003). "Pode, portanto, pedir que o Estado use a força da lei; pode até mesmo apelar para as forças violentas da guerra civil a fim de organizar as condições de um mercado autorregulável" (Polanyi, 2000, p. 152-153), impondo o neoliberalismo aos demais países como um projeto de progresso e modernização.

A problemática que tem se manifestado nos últimos anos não se concentra apenas em avaliar se o Estado foi mais ou menos intervencionista, uma vez que ele sempre será intervencionista. O questionamento recai sobre a forma que esse

⁹ No capítulo dois, serão aprofundadas as discussões sobre financeirização e austeridade fiscal, levando em conta o contexto brasileiro e seus impactos nas políticas sociais.

Estado é usado, observando os padrões dos gastos e o uso das ferramentas estatais, que, sob a égide neoliberal, assume vieses em detrimento das políticas sociais de caráter universalizante.

Trata-se, isto sim, de um Estado comprometido com a valorização capitalista financeiro-fictícia e, para que isso seja possível, a restauração do capital exigiu, [...], um Estado “mini-max”, mínimo para o trabalho e máximo para o capital. Ao afirmar uma suposta necessidade de redução do tamanho do Estado, o ataque do grande capital se dirige, na verdade, contra as dimensões democráticas da intervenção do Estado na economia, fundamentalmente suas dimensões coesivas (Carcanholo; Baruco, 2011, p. 12).

É nesse contexto que a proposta neoliberal ganha força e substitui as experiências tardias de proteção social na América latina, ainda pautada pelo favor e tutela, caracterizadas como nacional desenvolvimentismo (Brettas, 2020). No modelo neoliberal, o comportamento econômico passa a determinar o comportamento dos indivíduos na sociedade, invertendo valores e percepções sobre a realidade, incluindo a percepção da população em relação à desigualdade social.

Do ponto de vista econômico neoliberal, a desigualdade não é vista como um problema da sociabilidade, pois é o que dá sentido à busca por produtividade e eficiência. Sob uma perspectiva moral, o estímulo ao esforço pessoal só teria sentido com a existência da desigualdade, ou seja, a diferenciação social seria o prêmio para aqueles que se esforçam (Carcanholo; Baruco, 2011, p. 12).

Conseqüentemente, as estratégias para combater a desigualdade e ampliar a proteção social, como as políticas sociais, passam a ser concebidas como obstáculos para a ordem moral neoliberal. A disputa pelo orçamento público toma novos argumentos, pressionados pelas economias centrais, o que dá vazão à restrição e redução orçamentária das políticas sociais privilegiando o pagamento dos juros da dívida pública.

Assim, para ampliar essa proposta política-ideológica, o conceito de políticas sociais precisa ser substituído “pela fria constatação da inevitabilidade da pobreza e da miséria, levando a um caminho que nos obriga a tratar o fenômeno apenas em suas manifestações mais agudas, portanto, de forma localizada e fragmentada” (Iasi, 2017, p. 221). Dessa forma, o neoliberalismo passa a ditar como o Estado intervém na desigualdade social, direcionando às políticas sociais a um papel subalternizado e descolado do desenvolvimento econômico, desresponsabilizando-se de sua oferta.

A primeira experiência significativa de implementação do neoliberalismo na América Latina ocorreu no Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990)¹⁰. Após o golpe militar de 1973, que derrubou o governo de Salvador Allende¹¹, Pinochet, com o apoio de economistas formados na Universidade de Chicago, conhecidos como *Chicago Boys*, aplicou um conjunto de reformas neoliberais no país. O Chile tornou-se um laboratório para as ideias neoliberais, sendo apresentado como um modelo de sucesso pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), apesar das profundas consequências sociais, como o aumento da desigualdade e a repressão política (Mkandawire, 2004).

Nos anos 1980, a América Latina enfrentou a chamada *Crise da Dívida*, quando vários países, altamente endividados, não conseguiam pagar suas dívidas externas. Esse contexto foi crucial para a difusão do neoliberalismo na região, já que o FMI e o BM passaram a condicionar empréstimos e assistência financeira à adoção de políticas neoliberais, destacando a função da dívida pública na reprodução da dinâmica do capital (Carcanholo, 2017). Foi nesse período que surgiram os pilares do que mais tarde ficou conhecido como o *Consenso de Washington* – um conjunto de imposições de política econômica que incluíam a liberalização do comércio, a desregulamentação, a privatização de empresas estatais e o ajuste fiscal.

A atuação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) nesse contexto revelou-se paradoxal. Embora a CEPAL tenha inicialmente se oposto às políticas neoliberais, defendendo um modelo de desenvolvimento autônomo, pautado pela industrialização via substituição de importações, a partir dos anos 1980, sua postura começou a se alinhar às diretrizes neoliberais (Duarte, 2013). Esse alinhamento ocorreu sob a percepção de que essas políticas estariam modernizando as economias latino-americanas, fortalecendo a “difusão

¹⁰ “Governo que comandou o Chile com mão de ferro durante 17 anos, a ditadura militar liderada pelo general Augusto Pinochet foi uma das mais violentas e brutais da América Latina no século XX. Durante seu governo, mais de 3 mil pessoas foram assassinadas sob tortura pelos órgãos de repressão e o exército chileno. [...] O golpe de 11 de setembro de 1973 foi apoiado tacitamente pelos governos dos Estados Unidos e da Inglaterra, países imperialistas que, na época, tiveram contrariados poderosos interesses de suas corporações transnacionais” (Pelliccione, 2009).

¹¹ “No dia 11 de setembro de 1973, dia do golpe e de sua morte, Allende acordou com um objetivo em mente: um plebiscito popular sobre a necessidade de uma nova Constituição, que substituísse a de 1925, a qual bloqueia o programa revolucionário da Unidade Popular ao assegurar privilégios e poderes da classe proprietária. Afinal, Allende era, como se sabe, um sério respeitador das leis. Foi para evitar que Allende convocasse o plebiscito que os comandantes militares anteciparam o golpe de 1973, ordenando o bombardeio ao Palácio de La Moneda dois dias antes do planejado” (Adamor, 2023, online).

ideológico-política de que a estratégia neoliberal seria única inserção econômica possível” para esses territórios (Carcanholo, 2008, p. 263).

Assim, nos anos 1990, o neoliberalismo consolidou-se como a principal orientação política e econômica em grande parte da América Latina. Líderes como Carlos Menem, na Argentina (Vianini, 2012), Fernando Henrique Cardoso, no Brasil (Sallum Jr, 1999), e Alberto Fujimori, no Peru (Villalba, 2022), implementaram reformas neoliberais com grande vigor. Essas reformas incluíam a privatização de setores estratégicos, como energia, telecomunicações e transportes, além de uma abertura econômica mais agressiva para investimentos estrangeiros.

Com isso, o ciclo neoliberal, marcado pela desregulação econômica, repressão sindical e privatização de bens públicos, foi adotado mundialmente, incluindo os territórios do capitalismo periférico. No entanto, sob a esfera de influência das economias centrais, essas diretrizes resultaram na reprimarização das economias latino-americanas e na regressão da estrutura produtiva, com a redução da participação do setor industrial e o crescimento do setor de commodities (Mâncio; Moreira, 2011). No Brasil, por exemplo, a participação da indústria no PIB caiu de 20% em 1991 para 11,29% em 2011, reforçando a dinâmica das exportações e importações brasileiras (Carvalho e Carvalho, 2013), e atualmente essa situação permanece estagnada (Lamoso, 2020).

A base material e o sentido ao qual se orienta a industrialização na América Latina são, desde então, [pós-Segunda Guerra Mundial] fundamentalmente dados pelo capitalismo estrangeiro; e embora isso se realize a partir das condições existentes, isto é, tendo um mercado interno já relativamente estruturado, o referido capital reorienta este mercado em função das novas pautas de consumo que o sistema lhe permite desenvolver (Bambirra, 2015, p. 33).

Assim, o neoliberalismo na América Latina reforçou a divisão internacional do trabalho, na qual os países periféricos se especializaram na exportação de matérias-primas, enquanto passaram a importar produtos industrializados das economias centrais. Essa dinâmica assegura a transferência de valor para as nações imperialistas, ao mesmo tempo em que aprofunda as relações de dependência dessas economias em relação ao capital internacional (Marini, 2014).

Nesse contexto, a região tornou-se cada vez mais vulnerável às crises do capitalismo global. A crise financeira de 2008 por exemplo, também conhecida como a *Crise do Subprime*, teve início nos Estados Unidos, no setor imobiliário, e se

espalhou para o sistema financeiro global, resultando na falência de grandes bancos e na queda acentuada na produção industrial, aumento do desemprego e diminuição no comércio global. As economias periféricas, dependentes de exportações de commodities, sofreram severamente com a redução da demanda global.

Os governos das economias defensoras e propagadoras do neoliberalismo, que pregava a desregulamentação dos mercados e a liberalização financeira, intervieram com pacotes de resgate financeiro para estabilizar os bancos e evitar o colapso completo do sistema financeiro. Isso incluiu a injeção de dinheiro público no sistema bancário, enquanto as populações enfrentaram austeridade, cortes em serviços públicos e aumento do desemprego.

Essa lógica de privatização dos lucros e socialização dos prejuízos (Furtado, 1973) também se manifesta nas ações dos Estados latino-americanos, que intervêm para proteger os donos dos meios de produção locais por meio de subsídios e financiamentos de bancos públicos, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) no Brasil. Contudo, uma parcela significativa do fundo público encontra-se comprometida com o pagamento dos juros da dívida pública, levando os governos a contrair novos empréstimos para manter a estabilidade e legitimidade estatal em tempos de crise (Carcanholo, 2017). Esse ciclo, paradoxalmente, reforça a influência de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), cujos recursos vêm acompanhados de condições que orientam as políticas econômicas dos países em direção à perpetuação da dependência e da subordinação ao capital internacional (Marini, 2005; Lima, 2011b).

Assim, diante dessas crises do capital global, o redirecionamento dos recursos públicos para políticas de liberalização econômica, desregulamentação e privatização renova a integração das economias periféricas às imperialistas, mas essa integração ocorre de forma desigual e subordinada, reforçando a divisão internacional do trabalho e os pactos de dominação imperialista.

A liberalização do fluxo de capitais, a privatização, o aumento dos endividamentos interno e externo, a prioridade com pagamento de juros em detrimento de gastos com o setor público e com as políticas sociais consistiram em um conjunto integrado de mudanças para servir aos interesses do capital portador de juros e do grande capital internacional. Foram mudanças em total sintonia com a conjuntura externa e com a necessidade de ampliação das fronteiras de rentabilidade financeira dos

países imperialistas e aprofundaram significativamente nossos laços de dependência (Brettas, 2020, p. 170).

Em tempos de crise econômica e social, a disputa pelo fundo público torna-se ainda mais evidente. Como argumenta Behring (2022), o Estado, orientado pelas diretrizes neoliberais, direciona esses recursos para preservar a acumulação de capital e mitigar os impactos sobre as classes econômicas dominantes, enquanto as políticas sociais sofrem com cortes e austeridade. Essa dinâmica reflete a prioridade dada à estabilidade do mercado dependente, para garantir a continuidade da transferência de valor imperialista, em detrimento das necessidades da população mais vulnerável.

No Chile, a privatização dos sistemas de pensão é um exemplo claro dessa lógica neoliberal. O processo resultou em uma alta concentração de mercado, criando um monopólio onde três grandes fundos de pensão administram 70% dos segurados (Mkandawire, 2004). As comissões cobradas por esses fundos têm se mostrado regressivas, impactando de forma desproporcional os trabalhadores de menor renda, e aprofundando a desigualdade dentro do sistema previdenciário.

O próximo tópico abordará as políticas sociais no Brasil, analisando como elas se ajustam frente às novas vertentes neoliberais, e os desafios que surgem nesse contexto.

1.3 Políticas sociais no Brasil frente a novas vertentes neoliberais

O Brasil, como muitas outras nações latino-americanas, experimentou uma série de transformações econômicas e sociais ao longo das últimas décadas. A transição para o neoliberalismo, iniciada nos anos 1980 e intensificada nos anos 1990, teve profundas implicações para relações produtivas e, conseqüentemente, para as políticas sociais no país. A forma como o Estado brasileiro lida com a desigualdade está intrinsecamente ligada ao modelo econômico que determina seu nível de intervenção na realidade social (Ribeiro; Salvador, 2021).

A reflexão sobre as políticas sociais no Brasil, à luz dos conceitos de Gøsta Esping-Andersen (1991), sugere que essas estratégias são moldadas por uma complexa interação entre aspirações social-democratas e realidades que frequentemente espelham práticas liberais e corporativistas. Tradicionalmente, o país apresenta um modelo em que o Estado desempenha um papel significativo na regulação e provisão de serviços sociais, o Sistema Único de Saúde e a política de educação pública destacam a universalidade do acesso como valores centrais para a proteção e o desenvolvimento social (Sposati, 2018). Entretanto, o sistema contributivo de previdência social, mesmo que público, ecoa o caráter de um sistema corporativista, em que benefícios são atrelados ao status no mercado de trabalho e há uma forte estratificação nas prestações sociais.

De mesmo modo, frequentemente a população busca o mercado como uma forma de complementação à política social insuficiente do Estado, através dos planos de saúde privados, adesão ao mercado educacional privado e a submissão a condições de trabalho precárias em troca de meios de subsistência, cria-se diferentes níveis de proteção social que dependem das capacidades aquisitivas das famílias (Sposati, 2018; Behring; Boschetti, 2006), indicando características de um modelo liberal altamente mercadorizado (Esping-Andersen, 1991). Nessa perspectiva, podemos indicar a existência de uma natureza híbrida e fragmentada do sistema de proteção brasileiro, com fortes características neoliberais enraizadas.

Para Behring e Boschetti (2006), as políticas sociais no Brasil, embora limitadas pelas estruturas econômicas e políticas existentes, têm o potencial de redistribuir renda e riqueza, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. No entanto, as autoras destacam que essa redistribuição é frequentemente

insuficiente para alterar de forma significativa as bases estruturais da desigualdade, funcionando mais como paliativos do que como soluções definitivas.

De acordo com Mkandawire (2004), realizar análises sobre os impactos das políticas sociais é extremamente desafiador. Elas podem desempenhar diferentes papéis dependendo do contexto, alcançar objetivos não planejados inicialmente, e é impossível separar sua influência no cenário macroeconômico, tornando essa leitura altamente complexa. Um dos exemplos mais populares no contexto brasileiro é o programa de transferência de renda Bolsa Família, implementado em 2003/2004. De acordo com Neri, Vaz e Souza (2014), o Bolsa Família tem um papel crucial na redução da pobreza extrema e na diminuição da desigualdade de renda no Brasil, ao mesmo tempo em que desempenhou um efeito multiplicador na economia, embora sua interpretação e avaliação seja continuamente revista e discutida.

De acordo com os autores (Neri; Vaz; Souza, 2014), cada real gasto no programa resultou em um aumento de R\$1,78 no produto interno bruto (PIB), evidenciando um possível impacto positivo sobre a atividade econômica, em razão da possibilidade de consumo no mercado dessas famílias: “Quanto mais direcionadas para os mais pobres, maior seu efeito sobre o consumo” (p. 202), tornando-se um programa extremamente focalizado.

No entanto, considerando a ligação entre as relações de produção capitalistas e as políticas sociais, à medida que o capital entra em crise frente à necessidade de ampliação da acumulação, contradições de natureza econômica, social, política, cultural e sanitária são expostas. Diante disso, antigas e novas tendências políticas e econômicas disputam entre si para redesenhar as funções do Estado conforme seus interesses, incluindo o neoliberalismo.

Caracterizamos esse período, então, como uma inflexão, ou nova fase do neoliberalismo, agudizada em profundidade, velocidade e violência em relação ao período anterior. [...] Ao assumir sua forma “ultra”, como adjetivo, o neoliberalismo entra em nova rodada de aprofundamento de seus pressupostos apoiado em formas exponenciais de bonapartismo nos regimes democráticos liberais e seus governos (Demier, 2019), de expropriação de bens comuns, exploração do trabalho e apropriação extraeconômica de trabalho necessário e de criação de capitais fictícios ampliando uma crise sistêmica multifacética que coloca em risco a sobrevivência da humanidade (Cislighi, 2021, p. 17).

Acerca da referida conjuntura,

Entendemos por ultraneoliberalismo essa mais recente forma do neoliberalismo, que não se resume ao Brasil, pois pode ser observada em vários países no mundo. A maioria dos autores do campo crítico, adotando ou não esse termo, concordam que o neoliberalismo sofre uma inflexão que aprofunda seus pressupostos, como consequência da crise financeira de 2008. Apesar de a crise ser centralmente das atividades do setor privado financeiro, e fazer parte de um momento estrutural de crise do capital que se arrasta por décadas, ela foi apresentada, mais uma vez, como uma crise do Estado, que de fato, absorveu os prejuízos do capital por meio de fundo público, com a justificativa de que bancos e instituições financeiras eram “grandes demais para quebrar” o que afetaria o conjunto da sociedade (Behring, Cislighi e Souza, 2020, p. 106)

Essa realidade coloca em destaque as questões trabalhistas e previdenciárias como preocupações prioritárias para a classe burguesa, uma vez que essas questões estão diretamente relacionadas ao conflito entre capital e trabalho e oferecem oportunidades para ampliar a acumulação de riquezas (Ribeiro; Salvador, 2021, p. 106). No Brasil, esse cenário foi exasperado no governo de Temer (2016 a 2018) e continuou durante a gestão de Bolsonaro (2018 a 2022), que implementaram reformas - ou contrarreformas¹² - trabalhista em 2017, previdenciária em 2019, além de promoverem um estrangulamento orçamentário da seguridade social (Sposati, 2018).

Essa conjuntura ultraneoliberal é reforçada pela intensificação da miséria e da violência estatal permeada de discurso de ódio, resultado de uma maior desregulamentação e precarização do trabalho, bem como de níveis cada vez mais profundos de discriminação, violência, desmonte da proteção social e retirada de direitos, retomando e aprofundando características patriarcais e de mandonismo brasileiro (Schwarcz, 2019), enquanto valores como individualismo e a competitividade são elevados ao discurso e cultura dominante.

Em um contexto mais abrangente, de acordo com Paiva (2006), quando ocorre o aumento do desemprego e a perda de direitos em uma determinada área, como a previdência e trabalhista, ocorre um movimento inversamente proporcional nessa relação ao sobrecarregar outras redes de segurança igualmente precárias, a exemplo da educação, saúde e assistência social, o que revela fragilidades históricas das estruturas de proteção social.

¹² O termo "contrarreforma" é utilizado para indicar que essas mudanças não representaram uma evolução ou melhoria nos direitos sociais e trabalhistas, mas sim um retrocesso em relação às conquistas históricas da classe trabalhadora. Trata-se de uma perspectiva crítica que evidencia como essas medidas foram orientadas para atender aos interesses do capital, promovendo a desestruturação de direitos e a intensificação da exploração da força de trabalho, em oposição à noção de "reforma" como algo que avança no sentido de progresso social.

Nessa perspectiva, ao analisar as políticas sociais brasileiras, Brettas (2020) destaca que não existia uma proteção social ampla e suficientemente estruturada antes da inserção do neoliberalismo, diferentemente dos países europeus. Essa especificidade latino-americana fez com que as políticas sociais construídas posteriormente combinassem elementos de coerção e busca de legitimação política, características do ultraliberalismo, materializando as condições necessárias para realizar a superexploração e a reprodução da dependência no país.

Essas políticas sociais contemporâneas aprofundam o caráter focalizado da proteção social das economias periféricas ditas subdesenvolvidas, restritivo e seletivo, voltado principalmente para os indivíduos em situação de extrema pobreza, na lógica do ajustamento à dinâmica do mercado que, supostamente, seria capaz de atender às necessidades da população (Brettas, 2020).

Em outras palavras, as políticas sociais pautadas pelo ultraliberalismo gradualmente deixaram de estar disponíveis para os segmentos pobres, até então beneficiários, e passaram a se concentrar na população miserável e desprovida de direitos básicos, enquanto simultaneamente aprofunda a coerção estatal sobre aqueles que questionam tais retrocessos dos direitos. O acesso a esses benefícios sociais é então associado a um estigma social, caracterizando as famílias usuárias como incapazes ou preguiçosas, intensificando fraturas nas formas de organização e convívio da classe trabalhadora (Esping-Andersen, 1991).

Compreende-se, portanto, o papel estratégico e contraditório das políticas sociais mediadas pelo Estado, cenário protagonizado pelas relações entre as classes sociais na busca por estratégias de dominação e sobrevivência. O neoliberalismo, ao impor valores competitivos e inverter percepções sobre a realidade social da população, trata-se de uma estratégia de uma classe dominante para renovar sua esfera de influência sobre o Estado.

Nesse sentido, ao avaliar os impactos neoliberais nas políticas sociais diante das especificidades da América Latina, deve-se considerar as condições históricas e estruturais que marcam a dependência econômica e a superexploração da força de trabalho (Marini, 2005), que condicionam a implementação e os limites das políticas públicas.

Nesse contexto, o desenvolvimento das políticas sociais na América Latina reflete uma estrutura econômica profundamente desigual, onde precisam lidar com

as contradições do capitalismo manifestadas localmente e, ao mesmo tempo, buscar acomodar os interesses dos atores internacionais. Nessa realidade, o Estado opera em um campo de crédito, mediando as contradições entre o capital e o trabalho, enquanto suas ações são frequentemente limitadas pela exigência do capital financeiro global (Carcanholo, 2017)

Assim, no contexto econômico e ideológico neoliberal, as políticas sociais se materializam fragmentadas e insuficientes para enfrentar as profundas desigualdades estruturais (Iasi, 2017) do contexto dependente, sendo constantemente ajustadas para contornar pressões sociais, quanto para atender às demandas de austeridade e ajuste fiscal (Behring, 2022).

Conseqüentemente, a precarização do trabalho, a informalidade e a exclusão social persistem, e o papel das políticas sociais oscila entre uma função compensatória e a manutenção da ordem social, sem romper com as bases estruturais que perpetuam a dependência e a desigualdade. Quando essas políticas se mostram insuficientes para manter o controle, e a classe trabalhadora se organiza e contesta essa realidade, garantir governos autoritários e centralizadores volta a ser uma estratégia para legitimar o poder político segundo os interesses da classe dominante (Schwarcz, 2019).

Assim, as políticas sociais cumprem um papel contraditório: embora sejam vistas como essenciais para garantir certo grau de coesão social, elas são continuamente ajustadas para não comprometer a reprodução da dependência e a superexploração da força de trabalho. Essa contradição é a cerne da crise multifacetada que assola a região, na qual a implementação de políticas sociais mais robustas esbarra nas exigências impostas pela lógica do capital global e pelos proprietários dos meios de produção locais, que se beneficiam dessa dinâmica imperialista (Souza, 2017).

Em suma, sob uma leitura crítica do capitalismo imperialista, desvela-se a conjuntura particular das políticas sociais no Brasil, e em toda a América Latina, longe de serem um caminho para a emancipação, mas subordinadas à lógica de um sistema que perpetua a exploração e a dependência. O neoliberalismo e suas variações, ao intensificar as formas de controle econômico e de repressão política, não só aprofunda as desigualdades sociais, como também agrava as condições de

vida das classes trabalhadoras, reforçando a perpetuação da dependência estrutural da região no cenário global.

Compreender essa inter-relação complexa entre as relações sociais de produção e as formas de intervenção estatal é essencial para a análise crítica das políticas sociais no Brasil e na América Latina. A partir desta análise é possível dimensionar suas implicações para a classe trabalhadora e seus impactos na perpetuação ou mitigação das condições de exploração.

CAPÍTULO 2 - A educação superior no capitalismo imperialista

A educação superior exerce um papel fundamental na construção e desenvolvimento do conhecimento humano. Na sociabilidade contemporânea, a educação atua como base para a formulação e interpretação de políticas públicas e planos econômicos, permeados pela construção de diferentes projetos políticos. Além disso, é um vetor de inovação tecnológica e produtiva, ao mesmo tempo em que forma profissionais especialistas em determinadas áreas e intelectuais capazes de sustentar ou questionar consensos. Para alcançar esses objetivos, as universidades e outras instituições de educação superior são historicamente (re)organizadas em resposta a diferentes projetos educacionais, os quais, por sua vez, são moldados pelas relações sociais que sustentam projetos de sociedade mais amplos.

Para Marx (1998, p. 48), numa sociedade de classes, as ideias dominantes “não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...]” de cada época. São, portanto, “[...] a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação”. Assim, as ideias que prevalecem em cada período histórico são, na verdade, uma justificativa ideológica para a dominação dessa classe sobre as demais.

As ideias têm uma relação fundamental com a educação, pois a educação é um dos principais meios pelos quais as ideias são transmitidas, reforçadas e legitimadas em uma sociedade (Bourdieu, 1998). Portanto, as ideias dominantes se tornam parte do sistema educacional, ajudando a moldar a maneira como as pessoas percebem o mundo e suas próprias posições dentro dele. Dessa forma, a educação não apenas transmite conhecimentos, mas também ideias que sustentam e reforçam a ordem social vigente.

Entretanto, essas relações sociais, políticas e educacionais não são estabelecidas de forma isolada por cada país. O capitalismo imperialista, como fase atual do modo de produção, impõe as necessidades de seu sistema econômico como mundial, transformando as dinâmicas regionais em função de seus objetivos expansionistas (Marine, 2014). Nos países periféricos, especialmente na América Latina, é atribuído um papel de dependência dentro da divisão internacional do trabalho, capturando a lógica de suas instituições e universidades.

Nesse cenário, a educação superior assume uma função estratégica, sendo mobilizada para sustentar e justificar a estrutura global do capitalismo, tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Embora os elementos gerais ou universais do sistema, como a exploração da classe trabalhadora, a busca incessante pelo lucro e a acumulação de capital nas mãos de uma classe dominante, sejam comuns a ambos os contextos, a forma como esses processos se manifestam nas economias periféricas carrega particularidades.

Nos países dependentes, como os da América Latina, a superexploração da força de trabalho, a dependência tecnológica e financeira, a transferência de valor e a subordinação política e econômica às economias centrais refletem condições históricas e estruturais específicas (Marine, 2014), que são particularmente justificadas e reforçadas pelas características da educação superior nesses territórios.

A trajetória das universidades no Brasil evidencia essas especificidades, marcadas pelos legados do passado colonial, pela contínua e forte influência política e acadêmica externa, e pelas interferências internacionais que ajustam a formação da força de trabalho às demandas do mercado global, independente da necessidade ou interesses locais. Esse processo inclui, ainda, a exigência de uma influência educacional e política brasileira na América Latina, intensificando a capacidade de domínio do capitalismo imperialista na região. Além disso, as desigualdades no acesso à educação, agravadas pelas precárias condições de vida e trabalho nas economias dependentes, perpetuam a reprodução dessas dinâmicas e reforçam a posição subalterna das universidades e das classes trabalhadoras nesses contextos.

Esse cenário revela importantes contradições na educação superior brasileira, evidenciadas pelas reformas universitárias, pelas cisões no sistema educacional, pela implementação de projetos educacionais neoliberais, pelo aprofundamento da dependência econômica e pelas diferentes estratégias que buscam redirecionar a função social da educação na sociedade. Essas questões são exploradas no presente capítulo, que são organizadas da seguinte forma:

Na primeira seção, é analisada a necessidade da qualificação da força de trabalho dentro da dinâmica do capitalismo global, oferecendo uma base conceitual para entender seu papel nas economias modernas. A segunda seção investiga essa qualificação no contexto de economias dependentes, destacando as particularidades

da educação nesses cenários. Na terceira seção, discutimos a mercantilização da educação sob a ótica neoliberal, aprofundando a análise sobre a dependência econômica estrutural. Por fim, a quarta seção aborda a educação superior no Brasil e seu papel subimperialista, explorando temas como a produção de ciência internacional, a fuga de cérebros e outras formas de transferência de valor no capitalismo imperialista

2.1 - Educação superior na dinâmica capitalista geral

Um dos elementos universais do capitalismo é a acumulação de capital e a centralização de poder econômico e político sob uma classe, o que leva a expansão e a complexificação das forças produtivas (Marx, 2013). Nesse cenário, a educação superior desempenha um papel estratégico, tanto na qualificação da força de trabalho, aqui entendida como um “complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (Marx, 2013, p. 242), quanto na reprodução das relações sociais hegemônicas. Para cumprir essa função, as instituições que desenvolvem a educação superior são constantemente reformuladas, ajustadas às exigências de um sistema econômico global dinâmico, que requer a legitimação e a sustentação de sua estrutura produtiva e social.

Quando foi necessário desenvolver profissionais liberais e pesquisadores para sustentar a superestrutura jurídica e política, as universidades francesas e alemãs, entre as décadas de 1910 e 1930, remodelaram-se para formar a força de trabalho necessária a esses objetivos (Cunha, 2007b). O mesmo ocorreu com as universidades dos Estados Unidos na década de 1950 para o desenvolvimento da base econômica norte-americana voltada para o mercado. No Brasil, a criação de instituições de educação superior no século XIX “buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas [...]” (Sampaio, 2008, p. 2). Esses processos históricos evidenciam a intrínseca conexão entre a educação superior e as forças produtivas das sociedades.

Com a globalização dos mercados impulsionada pela busca incessante pelo lucro, em que capitalistas competem entre si para reduzir custos, aumentar a produtividade e maximizar a acumulação e concentração de capital (Coelho, 2016), as universidades tornam-se centros de inovação que servem ao interesse do mercado, priorizando áreas que prometem gerar mais lucro e alimentando o ciclo de desenvolvimento capitalista, enquanto também se tornam cada vez mais competitivas, seja por recursos, prestígio, alunos e rankings internacionais.

Entretanto, por se constituírem à imagem do capitalismo, as instituições de educação superior também estão sujeitas aos ciclos de crise que são inerentes ao

sistema. De acordo com Marx (2013), o constante crescimento e acumulação de capital gera crises periódicas de superprodução, recessões e reestruturações econômicas. Durante esses períodos, as universidades enfrentam cortes de financiamento e ajustam suas políticas em resposta à crise. Isso se reflete na reestruturação de currículos e áreas de pesquisa para atender às novas demandas do mercado e do setor produtivo global (Laval, 2019). Além disso, há reduções salariais, demissões de docentes e funcionários, e, no caso das universidades privadas, aumentos nas mensalidades como forma de compensar a perda de receita.

O cenário de crise no capital e na educação destaca um dos elementos estruturais do capitalismo: a desigualdade social. O sistema capitalista cria uma divisão entre a classe dominante, que controla os meios de produção e concentra a riqueza, e a classe dominada, cuja sobrevivência depende da venda de sua força de trabalho (Marx, 2008). Essa conjuntura resulta em disparidades econômicas e sociais que não só afetam as condições de vida da classe trabalhadora, mas também criam barreiras materiais e políticas que dificultam seu acesso ao sistema educacional, especialmente à educação superior (Pacheco; Ristoff, 2004). Assim, a competição por vagas nas universidades, sobretudo nas instituições com mais recursos e de maior visibilidade, torna-se altamente desigual, refletindo e reforçando a estrutura de classes do capitalismo.

Embora as universidades sejam frequentemente apresentadas como instituições que promovem igualdade de oportunidades (ONU, 1948; UNESCO, 2017), o acesso à educação superior historicamente tem sido condicionado por fatores como classe social, origem racial e geográfica (Pacheco; Ristoff, 2004; Corrêa, 2021). A educação superior, ao ser divulgada como um mecanismo de ascensão social, mascara as desigualdades inerentes ao sistema capitalista mundial, legitimando a concentração de riqueza e a exclusão de grandes parcelas da população das oportunidades reais de acesso à educação. Esse processo, ao invés de promover a mobilidade social, reforça a estratificação social e as divisões internas da classe trabalhadora.

Antes do advento do capitalismo, a educação atrelada às universidades era compreendida principalmente como um caminho para exercer ofícios tradicionalmente familiares, motivado por senso de vocação, lealdades românticas e

pelo prestígio social associada a essas ocupações (Marx; Engels, 1998). Com o surgimento do capitalismo, essa lógica foi transformada:

A burguesia despojou de sua auréola sagrada todas as atividades até então veneráveis, contempladas com piedoso recato. Ela transformou o médico, o jurista, o clérigo, o poeta, o homem das ciências, em trabalhadores assalariados, pagos por ela. A burguesia arrancou às relações familiares o seu comovente véu sentimental e as reduziu à mera relação monetária (Marx; Engels, 1998, p. 10)

No contexto capitalista, o acesso à educação e às profissões, antes dotadas de um valor social intrínseco, passou a ser encarado como um investimento pessoal voltado para o retorno econômico. A busca pelas universidades agora é determinada pelas oportunidades financeiras que cada profissão pode oferecer, e não mais pelas ilusões morais e sagradas que ocultavam as relações de exploração pré-capitalistas. Nas relações mediadas pelo mercado, o valor de um médico ou cientista é avaliado pela sua capacidade de gerar lucro e sustentar áreas estratégicas das forças produtivas capitalistas, escancarando as relações de exploração de uma classe sobre a outra (Marx; Engels, 1998).

Nesse contexto, à medida que as forças produtivas avançam — impulsionadas por novas tecnologias, automação e globalização — surgem novas exigências relacionadas a um maior quantitativo de força de trabalho com habilidades e competências para acompanhar o processo produtivo. Nesse contexto, a educação superior é reformulada para incluir novas frações específicas da classe trabalhadora, ajustando currículos e metodologias com o objetivo de preparar a força de trabalho para operar e desenvolver as ferramentas e tecnologias necessárias ao avanço produtivo capitalista global, ao mesmo tempo em que reproduz os pensamentos dominantes e preserva a legitimidade política e social das instituições educacionais.

A Educação Básica, o Ensino Superior e a Educação Profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade; e que o projeto da classe burguesa não precisa da universalização da Educação Básica, e sim reproduz a escola dual e uma Educação Profissional restrita para o “cidadão produtivo”, adaptado às necessidades do capital (Marcelino, 2018, p. 112).

No entanto, o acesso a essas universidades continua sendo mediado por processos seletivos altamente competitivos, que refletem os valores e interesses dos

grupos dominantes (Bourdieu, 1998). Além disso, a exigência de dedicação de tempo, somada aos altos custos relacionados a taxas, materiais didáticos e mensalidades, torna o acesso inviável para grande parte da população (Pacheco; Ristoff, 2004). Esses obstáculos não apenas mantêm a estrutura elitista das universidades (Zago, 2006), como também aprofundam as divisões internas na classe trabalhadora e reforçam a hegemonia política e social da burguesia (Gramsci, 1978).

Essa configuração institucional permite à classe dominante controlar não apenas quem tem acesso à educação superior, mas também o que é acessado dentro dessas instituições. Tal divisão reflete a essência do capitalismo, que depende da especialização do trabalho e da hierarquização das funções para garantir a maximização do lucro e a acumulação de capital. Nesse sentido, as reformas universitárias não ocorrem de forma isolada ou autônoma, mas respondem diretamente às exigências das relações sociais de produção:

Os novos projetos pedagógicos não nascem das idéias dos intelectuais; ao contrário, eles são determinados pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que apresentam diferentes demandas a cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em função das características que assume a divisão social e técnica do trabalho (Kuenzer, 2019, p. 1).

Esse cenário reflete a relação dialética entre educação e trabalho. À medida que as forças produtivas se especializam e se diversificam, evidencia-se a necessidade de aprofundamento da divisão social e técnica do trabalho, o que impõe novas demandas às universidades. Estas, por sua vez, reorganizam-se para reproduzir e perpetuar essas divisões, enquanto o próprio sistema educacional também se fragmenta, adaptando-se às necessidades do mercado e contribuindo para a manutenção das estruturas sociais capitalistas.

Dessa forma, a educação superior se fragmenta, reforçando a hierarquização do saber e a formação de uma força de trabalho cada vez mais segmentada, ajustada aos papéis específicos dentro da estrutura econômica capitalista. As universidades com maior acesso a recursos públicos e inserção em redes globais se dedicam ao desenvolvimento de pesquisas avançadas e inovações nas forças produtivas, formando líderes e gestores que interagem com o mercado internacional. Por outro lado, as instituições voltadas para a classe trabalhadora se concentram na transmissão de conhecimentos práticos, direcionados para atender as demandas

imediatas do mercado, em áreas de menor prestígio social e menor remuneração (Marcelino, 2018).

Na medida em que diferentes grupos sociais têm acesso a tipos distintos de formação, de acordo com seu papel dentro da estrutura econômica, a educação superior, aprofunda a divisão social do trabalho:

A Escola Técnica deveria se preocupar exclusivamente com a formação técnica de um cidadão de segunda categoria, para os quais não importavam os conhecimentos teóricos. Esse cidadão era o trabalhador, vislumbrando assim a ideia de que as universidades foram feitas para a elite e as escolas para os trabalhadores (Pacheco, 2015, p. 45).

Essa estratificação hierárquica do conhecimento, profundamente entrelaçada com a divisão e distinção entre as frações das classes sociais, também evidencia demarcações de raça e gênero. De acordo com Marcelino (2018, p. 84), no Brasil, “as primeiras iniciativas de oferta de educação profissional visavam os filhos dos trabalhadores pobres e negros”, destinando-os para trabalhos manuais e menos complexos, adaptados às necessidades da fase do sistema econômico da época. Enquanto a educação destinada às mulheres esteve voltada para os cuidados de demais membros da família e trabalhos domésticos (Saffioti, 1969; Louro, 2001).

Nos Estados Unidos, no final do século XIX até meados do século XX, as leis segregacionistas raciais aplicadas à vida pública e privada nos estados do sul, conhecidas como leis de Jim Crow¹³, impediam pessoas negras de frequentarem universidades, instituições historicamente constituídas por pessoas brancas (Oliven, 2007). Esse exemplo histórico ilustra como a educação é usada como ferramenta estrutural para sustentar determinada ordem social e econômica de cada tempo, com consequências sociais, educacionais e econômicas que persistem ao longo de gerações de trabalhadores.

No entanto, esse processo não ocorre sem contestação e resistência por parte dessa classe. Embora o controle do capital sobre a educação superior seja predominante, as mobilizações da classe trabalhadora evidenciam contradições e questionam as estruturas. Com o acirramento da luta de classes, a classe dominante realiza concessões e brechas para aliviar as tensões e evitar rupturas significativas

¹³ O termo *Jim Crow* originou-se de uma canção e dança de blackface chamada *Jump Jim Crow*, apresentada pelo artista branco Thomas Dartmouth *Daddy Rice* na década de 1830. Rice pintava seu rosto com cortiça queimada para parecer negro e caricaturava pessoas negras de maneira estereotipada e ofensiva, perpetuando uma imagem racista (Brito, 2019).

que poderiam ameaçar a estabilidade do sistema vigente. Esses processos marcam períodos de disputa entre diferentes vozes e perspectivas, oscilando entre a transformação e a conservação das relações sociais predominantes em cada época (Behring; Boschetti, 2006).

Diante desse movimento contestatório, no início da década de 1960, criam-se as Faculdades e Universidades Historicamente Negras nos Estados Unidos, comumente chamadas de HBCUs¹⁴, como estratégias para aprofundar e difundir o pensamento intelectual negro:

As HBCUs abriram as portas da oportunidade educacional para muitos afro-americanos que antes eram legalmente privados de uma educação. Além disso, essas instituições proporcionaram aos estudantes afro-americanos um ambiente acolhedor para explorar suas identidades e culturas coletivas (NMAAHC, [2024], *online*, tradução nossa).¹⁵

As HBCUs, que continuam ativas até os dias atuais, vão além da oferta de educação curricular formal, promovendo também a preservação e fortalecimento da cultura e identidade afro-americana. Essas instituições desempenham um papel fundamental na formação de líderes, intelectuais e ativistas negros (NMAAHC, [2024]). No entanto, sozinhas elas não conseguiam resolver o problema da segregação e exclusão em todo o sistema educacional dos EUA, particularmente nas universidades mais prestigiadas e seletivas. Nesse cenário, as ações afirmativas foram introduzidas ainda na década de 1960 como uma política para ampliar o acesso de negros a essas instituições, tradicionalmente inacessíveis para eles (Oliven, 2007).

No Brasil, o debate sobre ações afirmativas na educação superior ganhou força na década de 1990, revelando perspectivas antagônicas e tocando “em inúmeros pontos nevrálgicos da sociedade brasileira, pondo a nu as contradições sociais mais profundas de nosso país” (Oliven, 2007, p. 43). Assim, frente a intensa mobilização social, em 2012 ocorreu a aprovação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com uma subcota específica para

¹⁴ HBCUs - *Historically Black Colleges and Universities*.

¹⁵ “HBCUs opened the door of educational opportunity for many African Americans who were once legally denied an education. Additionally, these schools, provided African American students with a nurturing environment to explore their collective identities and cultures”.

negros, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda, de acordo com a composição demográfica de cada estado.

Logo após, houve uma alteração importante na Lei de Cotas em 2016, por meio do Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, em que inclui explicitamente a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Na sequência, uma nova atualização em 2023 pela Lei nº 14.723, incluindo estudantes quilombolas como beneficiários das cotas, ampliando a abrangência da política para grupos historicamente marginalizados.

Entretanto, embora fundamentais, as políticas de inclusão refletem um contexto social e político dinâmico, permeado por contradições. Por um lado, as históricas mobilizações da classe trabalhadora evidenciam não apenas a luta pelo acesso à educação superior, mas também pela garantia de condições materiais e simbólicas que permitam a permanência e a conclusão dos estudos. Essas demandas revelam o reconhecimento do papel estratégico da educação na construção de ferramentas para o desenvolvimento do intelectual orgânico, que, segundo Gramsci (2000), articula a luta política e cultural com as realidades e demandas das classes oprimidas.

No entanto, a contradição surge justamente na forma como essas políticas são implementadas e operacionalizadas dentro de uma estrutura educacional que, hegemonicamente, serve aos interesses da classe dominante (Gramsci, 2000). Embora a inclusão por meio das cotas possa ampliar o acesso de outras frações da classe trabalhadora às universidades, a educação ofertada continua inserida em um sistema que reproduz a lógica do capital e a divisão social do trabalho:

Cursos distintos levam a carreiras diferentes, mas não podemos afirmar que mulheres e homens escolhem suas carreiras apenas por vocação ou preferências. Tais escolhas estão carregadas de significados capazes de aproximar ou distanciar homens e mulheres, seja por razões de aprendizado, razões sociais ou pelos símbolos que permeiam o exercício de cada tipo de atividade (Barros; Mourão, 2018, p. 5).

Adicionalmente, essas medidas que garantem a ampliação do acesso à educação superior promovem a legitimidade de suas instituições, o que torna essas estratégias úteis para a classe dominante difundir seu discurso hegemônico sobre a classe trabalhadora:

Pode-se dizer que a política de ação afirmativa nas universidades têm muito a ver com os valores norte-americanos: elementos das minorias, inclusive as mulheres, passam a ter a sua chance de vencer na vida, de cada grupo são cooptados os melhores para participar nas esferas econômica, acadêmica, política e, na medida em que eles são bem sucedidos, passam a servir de exemplo aos demais. Essa política é talhada para reforçar a idéia de tipo ideal americano como *the winner*, o vencedor, e não se dirige para a solução dos problemas que afetam um significativo segmento da população – *the losers*, os perdedores –, aqueles que são deixados à margem na reestruturação econômica da sociedade capitalista e que ainda por cima devem carregar o ônus da responsabilidade de sua precária condição (Oliveira, 2007, p. 38)

Esse contexto da educação superior, marcado por movimentos de conquistas, retrocessos e dominação, revela tensões significativas: enquanto a classe trabalhadora busca na educação uma via de emancipação, a burguesia utiliza o mesmo sistema educacional como um instrumento de universalização de suas relações e na qualificação da força de trabalho para atender às suas demandas econômicas, reforçando a estrutura de exploração.

Nesse processo de qualificação, ocorre uma contraditória mudança no valor desse trabalhador/estudante. De acordo com Marx (2010), "o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, *quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão*. O trabalhador se torna uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias cria" (p. 80, *grifos nossos*).

Sob os signos simbólicos e ideológicos da classe dominante (Gramsci, 2000), as instituições de educação superior voltadas para a classe trabalhadora desempenham um papel fundamental na qualificação e adaptação dessa força de trabalho, aumentando sua capacidade produtiva. À medida que a produção se expande, mais mercadorias são geradas e, conseqüentemente, mais valor é criado. Esse valor excedente¹⁶, apropriado pela classe dominante, converte-se em mais-valia. Apesar do aumento da produção e da riqueza global, os trabalhadores qualificados não se beneficiam proporcionalmente desse crescimento.

A qualificação profissional aparece como uma necessidade do capital para recompor sua rentabilidade e como uma necessidade do campo do trabalho que, historicamente, defende a bandeira da universalização da educação e a compreende como estratégia de enfrentamento ao desemprego. Mas, o capital, com a mediação do Estado, empreende iniciativas que, além de subordinar as necessidades do trabalho a sua racionalidade, restringindo as possibilidades de realização da hegemonia das classes subalternas, tenta

¹⁶ Em linhas gerais, para Marx (2010), o valor excedente é a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o valor pago aos trabalhadores na forma de salários.

eliminar o componente do antagonismo inerente às relações sociais capitalistas (Amaral, 2005, p. 11).

Essa dinâmica reflete o interesse da classe dominante na expansão da educação superior, pois, ao qualificar os trabalhadores, garante um fluxo contínuo de força de trabalho apta a promover a acumulação de capital. Entretanto, enquanto os capitalistas acumulam mais riqueza com a qualificação da força de trabalho e a modernização dos meios de produção, os trabalhadores recebem apenas um salário que não acompanha o ritmo da riqueza que ajudam a gerar. Isso gera um empobrecimento relativo, mesmo diante da maior capacidade produtiva da humanidade, ampliando a distância econômica entre capitalistas e trabalhadores.

Em razão disso, Marx (2010) também sugere que, à medida que os trabalhadores produzem mais mercadorias, eles se tornam cada vez mais alienados do produto de seu trabalho e do processo produtivo. Dessa forma, ao qualificar essa força de trabalho para ser capaz de intensificar a geração de mais-valia, as universidades capitalistas contribuem para a “desumanização do homem pela educação para o trabalho na sociedade do capital” (Macri; Pisciotta, 2010, p. 25). Nesse processo, o trabalhador é reduzido a meras engrenagens na máquina de produção capitalista, perdendo sua individualidade e criatividade, com o seu valor desassociado de seu bem-estar e necessidades humanas, mas vinculado às condições mínimas para a sua reprodução.

Esse enfoque utilitarista da educação superior, fundamentado na estratificação de classe e do conhecimento, e focado na formação de habilidades técnicas e práticas específicas, contribui para um cenário onde os estudantes são treinados para seguir procedimentos padronizados e executar tarefas repetitivas, em detrimento do desenvolvimento da capacidade crítica, inovadora e criativa¹⁷. De acordo com Gisi (2006), esse cenário pode ser visto até mesmo em cursos que não são diretamente relacionados à esfera produtiva, como na formação de professores “cada vez mais aligeirados, com ênfase na instrumentalização técnica e o que parece importar mais não é a qualidade da formação” (p. 13).

Assim, a direção da educação superior passa a ser determinada pelas relações sociais de produção capitalistas, marcada por flutuações da demanda do mercado e pela desvalorização de setores improdutivos, desvinculada das

¹⁷ No capítulo 3, tópico 3, essa discussão será retomada e aprofundada no debate da educação a distância, as agendas tecnocapitalistas e o posicionamento das universidades no contexto neoliberal.

necessidades humanas ou pelos interesses da sociedade. Essa abordagem resulta na alienação da classe trabalhadora de sua capacidade intelectual, semelhante à alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho.

A ênfase na padronização da educação, avaliações em massa e no cumprimento de metas institucionais, distancia os estudantes do sentido mais profundo e pessoal de sua educação (Laval, 2019). Dentro desse modelo de universidade capitalista, a alienação reforça a função dos intelectuais tradicionais descritos por Gramsci (1978), preparando os estudantes para desempenhar papéis dentro da estrutura existente, sem questionar suas bases ou promover transformações sociais significativas.

(...) além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Semeraro, 2006, p. 135).

Assim, a adesão da classe trabalhadora às universidades, como parte do processo de qualificação e adequação da força de trabalho às relações sociais de produção modernas, torna-se fundamental para a classe dominante alcançar os objetivos universais do capitalismo: a hegemonia ideológica burguesa e a acumulação de capital através da exploração da força de trabalho. Os trabalhadores, em vez de verem o fruto de seu trabalho e seu desenvolvimento profissional como fontes de realização pessoal e coletiva, tornam-se peças em um mecanismo voltado para a maximização do lucro. Nesse contexto, a desigualdade social e educacional marca a realidade da classe trabalhadora que, ao identificar as condições sociais de sua própria classe, mobiliza-se, contesta e disputa por diferentes projetos de educação e sociedade.

A história da educação, portanto, está associada ao desenvolvimento capitalista, e suas características revelam aspectos da luta de classe, das relações sociais e do desenvolvimento das forças produtivas. Entretanto, essa dinâmica não se dá igualmente em todo o mundo. No próximo tópico discutiremos sobre a educação superior no sul global, considerando as realidades históricas e estruturais nesta região.

2.2 - Educação superior e desenvolvimento das forças produtivas imperialistas

A educação superior, dentro da dinâmica de universalidade e particularidade capitalista, atua como uma ferramenta para a reprodução das relações sociais de produção em todo o mundo, mas assume características específicas nos países periféricos. Embora siga os princípios gerais de qualificação da força de trabalho e ajuste às demandas do mercado, a educação se adapta às particularidades da dependência e subordinação dessas economias, reforçando sua posição na posição global e perpetuando as desigualdades econômicas e sociais.

A fase imperialista do capital estabelece uma dinâmica de interdependência mundial e desigual, em que a divisão social e técnica do trabalho capitalista é elevada e estabelecida em âmbito internacional. Esse contexto é viabilizado pela imposição de papéis produtivos para cada nação, o que redireciona a economia de continentes inteiros aos interesses de uma burguesia expansionista e imperialista (Luce, 2014). Para sustentar essas relações entre centro e periferia, a educação superior é acionada, adicionando particularidades na estrutura de suas instituições.

No capitalismo imperialista, a educação superior tem a função primordial de produzir uma força de trabalho altamente desenvolvida para atender às necessidades das corporações e conglomerados monopolistas que dominam a economia global, e exportar conhecimento e domínio intelectual. Nos países periféricos, a educação superior desempenha um papel diferente, mas ainda alinhado com as necessidades do capitalismo imperialista.

A divisão internacional do trabalho imposta às economias dependentes, como o Brasil, orienta o desenvolvimento de suas forças produtivas para setores de exploração e exportação de commodities. Esses setores, como a mineração, o agronegócio e o petróleo, produzem itens de baixo valor agregado e baixa complexidade técnica, mas que são essenciais para o desenvolvimento das economias imperialistas:

A irrupção do capitalismo monopolista cria pressões extremamente fortes sobre a organização, o funcionamento e o desenvolvimento de economias capitalistas periféricas. O seu espaço econômico estratégico não está nestas economias, mas nas economias capitalistas centrais. Matérias-primas, capacidade de consumo ou de produção, comércio externo, recursos humanos, excedente econômico, tudo, enfim, é mobilizado de dentro para fora, posto a serviço das necessidades básicas

ou não, e do crescimento daquelas economias e do mercado capitalista mundial (Fernandes, 1975b, p. 271).

Dessa forma, as instituições de educação superior mantêm seu papel geral de qualificar, adaptar e alienar a força de trabalho em relação ao seu processo intelectual e produtivo. No entanto, no contexto da dependência, incapaz de promover uma industrialização ou a inovação tecnológica, essas instituições estão limitadas a formar trabalhadores para setores primários e de baixa complexidade, que não demandam grandes investimentos em educação nem uma estrutura universitária e científica robusta. Essa dinâmica contribui para a perpetuação da dependência acadêmica, tecnológica e econômica dos países periféricos em relação às economias centrais.

Sem transformações profundas nas estruturas de poder e na organização econômica, a educação continuará a reproduzir essas dinâmicas de dependência, formando trabalhadores para setores subordinados e reforçando as relações globais de exploração. Assim como a industrialização isolada não é capaz de superar a lógica da dependência (Coelho, 2016), a educação também não o fará, uma vez que ambas sustentam e perpetuam essa estrutura.

Diante desse cenário, a burguesia e seus representantes que se privilegiam dessa conjuntura, desenvolvem estratégias para reproduzir a dinâmica centro-periferia, impedindo a superação da dependência. O sistema de patentes, ao transformar conhecimentos coletivos da humanidade em propriedade intelectual, é uma dessas estratégias e expressa o movimento de manutenção da estrutura imperialista no âmbito do desenvolvimento científico e tecnológico internacional (Faria, 2012), perpetuando a disparidade nas capacidades produtivas mundiais.

A Convenção de Paris para a Proteção da Propriedade Industrial, em 1883, foi o primeiro acordo internacional significativo a estabelecer regras para patentes, que ainda são seguidas. Posteriormente, o Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (Acordo TRIPS) vinculou a proteção da propriedade intelectual às regras do comércio internacional, tornando-se obrigatório para todos os países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Essas proteções jurídicas conferem a determinados grupos o direito exclusivo de usar, fabricar, vender e comercializar invenções por um período determinado, a

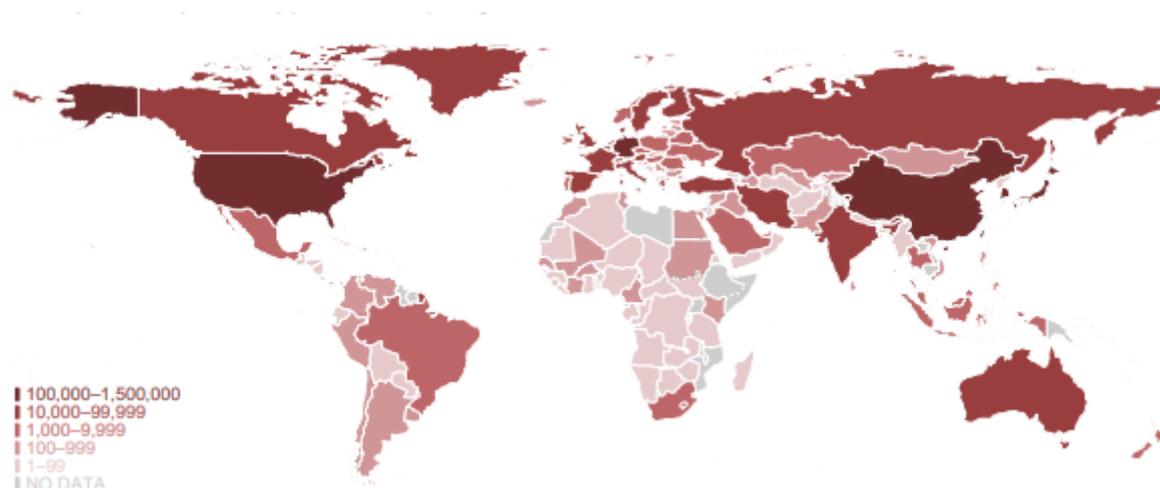
partir da data de depósito do pedido. Segundo Faria (2012, p. 1), a defesa histórica de um suposto "direito natural" às patentes ignora o fato de que elas são construções sociais e legais, refletindo relações de poder e interesses econômicos específicos. Sob uma retórica de incentivo à inovação e recompensa ao inventor, as patentes restringem a disseminação livre do conhecimento científico e tecnológico, o que pode, paradoxalmente, limitar o avanço do conhecimento coletivo e obstruir o desenvolvimento de indústrias de alta tecnologia em países periféricos (Faria, 2012).

Adicionalmente, as invenções e inovações são resultados de um trabalho coletivo, e não apenas de indivíduos isolados. Marx, citado por Amorim (2009, p. 37), destaca que "é o trabalho geral, todo trabalho científico, toda descoberta, cada invenção. Está condicionado, em parte, pela cooperação com seres vivos, e, em parte, pela utilização dos trabalhos de antecessores". Portanto, ao transformar o produto do conhecimento em propriedade privada e atribuir o mérito exclusivamente ao criador individual, oculta-se o fato de que o trabalho intelectual é intrinsecamente histórico e socialmente determinado.

No entanto, frente às dinâmicas capitalistas globais de contínua expansão da acumulação e da competição entre as diversas frações da burguesia internacional, a conversão do conhecimento coletivo em propriedade privada e mercadoria, por meio de mecanismos que sustentam as relações sociais de produção, torna-se imprescindível para assegurar vantagens produtivas e dificultar a concorrência. Nesse cenário, os detentores de patentes estabelecem monopólios e controlam os termos de acesso e uso dessas tecnologias, com o objetivo de maximizar e concentrar capital (Moraes Neto, 2008).

O mapa I e a tabela I a seguir mostram a visão global da solicitação de patentes e uma comparação regional detalhada ao longo de uma década (2007-2017):

MAPA I - Solicitação de patentes entre os países, comparação global.



Fonte: World Intellectual Property Organization, WIPO (2018).

Tabela I - Descrição das solicitações de patentes por continente.

Região	Número de pedidos (2007)	Número de pedidos (2017)	Participação residente (%) 2007	Participação residente (%) 2017	Participação mundial (%) 2007	Participação mundial (%) 2017	Crescimento médio (%) 2007-2017
África	14,100	16,000	13.9	17.6	0.8	0.5	1.3
Ásia	932,500	2,062,500	69.6	83.7	49.7	65.1	8.3
Europa	339,300	355,700	63.7	59.9	18.1	11.2	0.5
América Latina e Caribe	58,100	57,600	11.4	15.1	3.1	1.8	-0.1
América do Norte	496,300	642,000	49.6	46.4	26.4	20.3	2.6
Oceania	34,700	35,100	13.3	10.0	1.9	1.1	0.1
Mundo	1,875,000	3,168,900	60.0	71.0	100.0	100.0	5.4

Fonte: Dados retirados e texto traduzido do World Intellectual Property Organization, WIPO (2018).

A análise combinada do mapa I e da tabela I revela disparidades significativas na capacidade de produção e registro de inovações tecnológicas entre diferentes regiões do mundo. Os dados apresentados incluem tanto as solicitações de patentes realizadas por residentes no país quanto aquelas feitas por não residentes, ou seja, pesquisadores e instituições de outros países que pretendem produzir e/ou comercializar determinados produtos em territórios estrangeiros.

Regiões que abrangem Estados Unidos, China, Japão e países da Europa Ocidental aparecem em tons mais escuros no mapa I, indicando uma quantidade muito maior de pedidos de patentes, que variam de 100.000 a mais de 1.500.000, enquanto muitos países do Sul Global, especialmente na África e América Latina, registram números significativamente menores de patentes (menos de 1.000 em alguns casos) ou nem apresentam dados disponíveis.

Essa concentração evidencia a assimetria de desenvolvimento tecnológico entre as economias centrais e periféricas, sugerindo que o sistema de patentes favorece as economias mais avançadas industrial e tecnologicamente, enquanto limita o acesso das regiões menos desenvolvidas a essas inovações. Os dados também mostram o aumento expressivo do número de patentes na Ásia, que passou de 932.500 pedidos em 2007 para mais de 2 milhões em 2017, representando um crescimento médio de 7,4%. Isso reflete o crescimento tecnológico de países asiáticos, particularmente China e Coreia do Sul, que têm se consolidado como potências industriais.

Em contraste, África e América Latina mantiveram uma participação significativamente menor tanto em 2007 quanto em 2017, com crescimento baixo ou praticamente estagnado. A África, por exemplo, passou de 14.100 para 16.000 pedidos de patentes no período, enquanto a América Latina registrou uma leve queda no número de solicitações. Segundo Jorge (2019), o Brasil contabilizou apenas 7.447 patentes em 2019, um número substancialmente inferior ao panorama global, evidenciando as disparidades geradas por projetos políticos nacionais dependentes que impactam diretamente a organização e a distribuição de recursos, investimentos e infraestrutura de pesquisa. Isso contrasta com as economias centrais, que detêm maior capacidade de inovação e proteção de propriedade intelectual.

Pela centralidade e importância da transferência de valor produzida a partir da importação de ciência e tecnologia vinculadas ao pagamento de royalties, reforça-se a dependência científica e tecnológica em favor dos capitalistas das economias centrais, fato que ocasiona diretamente a garantia de poucos recursos para o Ensino Superior no país (Corrêa, 2021, p. 68).

Essa realidade confirma a perpetuação da dependência tecnológica e industrial das economias periféricas, que continuam com participação mínima no

cenário global de patentes. Quando os países periféricos compram tecnologias ou utilizam conhecimentos científicos desenvolvidos por empresas ou instituições de países centrais, eles pagam por esses produtos ou serviços, gerando uma saída de recursos financeiros (o valor) para os países que os desenvolvem. Esse pagamento ocorre em forma de royalties ou licenças, que são taxas pagas pela utilização de tecnologias patenteadas ou pelo uso de propriedade intelectual.

A transferência de valor, outra particularidade do contexto dependente, descreve como os países periféricos exportam riqueza para os países centrais, contribuindo para a manutenção da dependência econômica, tecnológica e científica (Marini, 2014). Devido a dinâmica estrutural imperialista, incapazes de reterem esse valor e utilizarem esses recursos para desenvolverem suas próprias capacidades tecnológicas e científicas, os países dependentes perpetuam essa transferência, o que acaba limitando seus investimentos em setores estratégicos, como a educação superior (Corrêa, 2021). Assim, o sistema de patentes se configura como um dos principais mecanismos sobre a educação e a ciência que perpetuam a manutenção da dinâmica centro-periferia imperialista.

A indústria farmacêutica exemplifica bem essa dinâmica. Esse setor defende os direitos de patentes com base em três principais argumentos: o alto risco da produção, os elevados custos de pesquisa e desenvolvimento, e a necessidade constante de inovação. No entanto, estudos apontados por Angell (2007) e Faria (2012) questionam esses argumentos, mostrando que a indústria tende a inflacionar os custos de desenvolvimento de novos medicamentos, enquanto seu verdadeiro foco está na maximização de lucros e na extensão do monopólio sobre medicamentos essenciais.

A patenteação de medicamentos permite que empresas estabeleçam preços altos, o que dificulta o acesso a tratamentos em países periféricos, perpetuando a desigualdade no acesso à saúde. As patentes são estendidas por meio de patentes secundárias, retardando a entrada de medicamentos genéricos no mercado e prolongando o monopólio, o que afeta diretamente a população mais vulnerável dos países dependentes. Conforme aponta Faria (2012), essa prática é amplamente criticada, pois, embora se argumente que ela incentiva a inovação, muitos dos medicamentos lançados são *me-too drugs*, isto é, variações de medicamentos já existentes, sem avanços terapêuticos relevantes.

Um estudo recente divulgado pelo periódico francês *La Revue Prescrire* analisou 998 medicamentos aprovados pelas agências reguladoras dos EUA e Europa entre 2002 e 2011 e constatou que mais da metade deles (51%) não apresentou benefícios terapêuticos em relação a produtos previamente disponíveis. Ademais, cerca de 15% dos novos medicamentos analisados apresentou mais riscos do que benefícios aos pacientes. Apenas 1,5% dos medicamentos pesquisados foram considerados “reais inovações” do ponto de vista terapêutico (Folha de S. Paulo, 2012, apud. Faria, 2012, p. 92).

O Brasil, mesmo com a promulgação da Lei dos Genéricos, número 6.360, de 23 de setembro de 1976, ainda é amplamente dominado por empresas transnacionais e enfrenta barreiras para desenvolver medicamentos localmente. Além disso, o mecanismo “*pipeline*”, adotado após pressão dos EUA, concedeu patentes retroativas sem exame local, transferindo significativas parcelas do orçamento público para grandes empresas farmacêuticas transnacionais (Faria, 2012, p. 48). Essa dinâmica reproduz a dependência de medicamentos patenteados e limita a capacidade desses países de enfrentar crises de saúde pública.

Não distante, a dependência tecnológica, intensificada pelo controle das patentes e da propriedade intelectual, é um dos principais resultados dessa divisão internacional do trabalho. Nesse cenário, os países centrais mantêm o controle sobre setores de alta tecnologia e inovação, incluindo a pesquisa científica e a produção de conhecimento, enquanto as universidades no contexto periférico são direcionadas para a formação da força de trabalho compatível com atividades de menor complexidade tecnológica e baixo valor agregado, ou para atender às demandas de empresas transnacionais que operam localmente, atuando também como consumidoras de conhecimento produzido nas economias centrais.

Essa divisão internacional do trabalho intelectual pode ser observada na capacidade dos países em desenvolverem ciência e educação. Negri (2022) discute como, em países como Alemanha, França, Estados Unidos e Coreia do Sul, o papel central na economia imperialista possibilita financiamento robusto e a criação de instituições de pesquisa cruciais para consolidar sistemas de ciência e tecnologia avançados. Em contrapartida, em países como o Brasil, a condição de dependência resulta em uma capacidade limitada de gerar produção científica de impacto.

Nos países que ocupam o centro da economia capitalista imperialista, foi possível estabelecer instalações de pesquisa dedicadas ao desenvolvimento da *big*

science. Esses projetos de pesquisa científica de grande escala envolvem grandes grupos de pesquisadores e instituições especializadas, exigindo investimentos substanciais e resultando em inovações tecnológicas que ampliam a hegemonia científica desses países.

De fato, os grandes laboratórios nacionais norte-americanos, por exemplo, construídos no contexto dos investimentos na big science, possuem impactos disseminados na sociedade. Para Tassely (1991), além de contribuir para o avanço da ciência básica, parcela crescente da pesquisa dos laboratórios nacionais, na época, vinha sendo direcionada ao desenvolvimento de novas tecnologias, em seus estágios iniciais, contribuindo para a ampliação do investimento industrial em inovação (Negri, 2022, p. 105).

Esse domínio é refletido em indicadores de produção científica. De acordo com o SCImago Journal Rank (SJR), que avalia a visibilidade de periódicos indexados na base Scopus® desde 1996, os Estados Unidos lideram com o maior número de publicações e citações científicas a nível global, representando cerca de 30% de todos os documentos científicos produzidos entre 1996 e 2022. A China ocupa a segunda posição, com 15% de participação. O Brasil, embora seja o décimo quarto em termos de produção científica, encontra-se em décimo sétimo lugar em citações, contribuindo com menos de 2% do total de documentos científicos. Esse contraste ilustra a desigualdade no impacto da produção científica entre as economias centrais e periféricas, diretamente relacionada à capacidade de investimento em ciência e tecnologia.

Quanto às colaborações científicas, Silva (2007) destaca que a cooperação entre países do Norte é geralmente mais equilibrada em termos de recursos, conhecimento e poder de decisão. Em contraste, a cooperação entre o Norte e o Sul tende a ser mais assimétrica, com os países desenvolvidos determinando os projetos e programas, além de manterem a propriedade dos resultados obtidos. Essa dinâmica reflete uma hierarquia global no campo da ciência, onde os países do Sul permanecem em posição subordinada, mesmo quando participam de iniciativas internacionais.

A consequência dessa assimetria é a perpetuação de um ciclo em que a produção científica nos países periféricos continua a ter menor impacto e visibilidade internacional. Esse cenário evidencia a posição central das economias desenvolvidas no sistema global de produção do conhecimento: elas não apenas

produzem a maior parte das pesquisas de maior impacto, mas também definem as agendas científicas e os parâmetros globais de qualidade. Assim, os países periféricos são relegados a uma posição de consumidores ou coadjuvantes na ciência mundial.

Nas economias dependentes, desafios como a escassez de recursos, infraestrutura precária e a dependência tecnológica são frequentemente apontados como os principais obstáculos ao desenvolvimento científico (Negri, 2022). No entanto, esses problemas são, na verdade, manifestações das relações sociais de produção impostas pelo imperialismo.

À medida que as relações de dependência se aprofundam, a classe dominante local intensifica seu controle sobre o fundo público, priorizando seus próprios interesses em detrimento de investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação. Como observam Ribeiro, Oliveira e Garcia (2023), no Brasil, essa dinâmica resultou em uma redução de mais de 75% nos investimentos nessas áreas na última década, comprometendo a capacidade do país de desenvolver uma ciência autônoma e voltada para suas necessidades. Esse cenário é consequência de um projeto nacional subordinado à lógica de reprodução dos pactos de dependência, o que limita a capacidade de o país competir com as economias centrais e sustentar uma infraestrutura científica robusta, como a *big science*.

As universidades, inseridas em uma esfera de influência imperialista, operam sob condições estruturais que perpetuam a divisão internacional do trabalho. Ainda que o país disponha de recursos financeiros para ampliar os investimentos em ciência e tecnologia, esses esforços são barrados por obstáculos impostos pela superestrutura, como o regime de patentes, e pela ausência de interesse político da burguesia nacional em desafiar essa divisão. Questionar essa lógica de dependência implicaria ameaçar a posição privilegiada das classes locais, que se beneficiam da dominação imperialista.

Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente 'impostos de fora para dentro'. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade e condição humana (Fernandes, 1975b, p. 223).

Sob o controle do Estado capitalista dependente, as universidades são moldadas para atender às exigências de reprodução das relações produtivas imperialistas. O rebaixamento das condições de qualificação da força de trabalho, a divisão internacional do trabalho e as restrições no acesso a tecnologias e conhecimento, reforça a superexploração da classe trabalhadora. Essa superexploração, caracterizada pela desvalorização salarial, demandas excessivas de produtividade e precarização das condições de trabalho, facilita a transferência de valor das periferias para os centros imperialistas, perpetuando a dependência estrutural (Souza, 2017).

A desvalorização da ciência e da educação superior nesse contexto cria um ciclo vicioso. O valor social da educação e da qualificação é continuamente minado por estratégias imperialistas, que aprofundam a dependência e desencorajam as novas gerações a buscar formação superior em áreas não relacionadas à esfera produtiva local. Esse desestímulo pode levar a um declínio na qualidade e quantidade de profissionais especializados, além de incentivar a migração de força de trabalho qualificada para o exterior, agravando ainda mais a precarização das estruturas científicas e tecnológicas no país. Nos próximos tópicos, serão discutidos os impactos dessas dinâmicas nas novas gerações e na produção científica das economias dependentes.

2.3 - Educação como mercadoria e a ótica neoliberal: aprofundando a dependência

O neoliberalismo, como perspectiva econômica e política, reconfigura as funções do Estado de acordo com as necessidades expansionistas do capital, defendendo o mercado como o principal regulador das relações sociais e econômicas (Brettas, 2020). Essa lógica está inserida no contexto mais amplo do capitalismo imperialista, cujas características universais e particulares moldam as políticas sociais e educacionais em diferentes regiões do mundo, aprofundando a divisão entre centro e periferia.

As características universais do capitalismo imperialista referem-se à interdependência global das economias, que se submetem às demandas do mercado financeiro internacional. Nesse cenário, as reformas neoliberais provocam impactos profundos na classe trabalhadora em diversos continentes. No âmbito da educação superior, enquanto parte da superestrutura que sustenta e legitima essas forças produtivas, ocorrem reestruturações e submissão em escala global das instituições educacionais às exigências do mercado, com consequências específicas para cada território, grupos de estudantes e profissionais da área.

Nesse contexto, como apontado por Mitchell (2004), as prioridades educacionais têm sido alteradas em diferentes partes do mundo, inclusive na Europa, onde as universidades passaram a valorizar o pragmatismo individual e o desenvolvimento de habilidades focadas no sucesso econômico, em detrimento da formação de cidadãos engajados em processos democráticos. A inversão de mentalidade das instituições educacionais globais também é ressaltada por Imig e Sellars (2020):

Os princípios fundamentais das economias neoliberais e de suas supostas eficiências, que influenciaram muitos dos sistemas educacionais, políticas e práticas ao redor do mundo, são evidentes nas cinco características com "C" do modelo escolar atual: Competitividade, Conformidade, Conservadorismo, Convenção e Comércio (Imig; Sellars, 2020, p. 9, tradução nossa).¹⁸

¹⁸ *"The foundational principles of neoliberal economies and efficiencies, which have infected many of the world's education systems, policies and practices are evidenced in the five capital C characteristics of current schooling: Competitiveness, Conformity, Conservatism, Convention and Commerce"*

A redefinição do papel da educação, impulsionada por essas mudanças, promove uma concepção individualista e competitiva, na qual a diferenciação social se torna uma recompensa para aqueles que se adequam às lógicas mercadológica, marginalizando aqueles que resistem a essa dinâmica (Carcanholo; Baruco, 2011). Os autores Smith, Jeffery e Collins (2018) reforçam essa análise ao observar que, na América do Norte e outras regiões ocidentais, a lógica neoliberal nas universidades tem impactado profundamente educadores e estudantes, submetidos a uma sobrecarga de trabalho crescente, enquanto políticas de austeridade exigem maior produtividade com recursos cada vez mais escassos.

Essa sobrecarga manifesta-se em uma competição intensa por bolsas de pesquisa, somada à necessidade de desempenhar múltiplas funções, que incluem atividades administrativas além do ensino, pesquisa e extensão. Tal cenário força educadores, pesquisadores e estudantes a buscar constantemente resultados que atendam às métricas impostas pelas lógicas neoliberais, intensificando o ritmo de trabalho e a pressão na vida acadêmica (Smith; Jeffery; Collins, 2018).

Além disso, essa lógica produtivista contribui para a formação de um exército industrial de reserva¹⁹, composto por trabalhadores qualificados que, diante da sobrecarga acadêmica e da escassez de postos de trabalho estáveis, acabam submetidos a condições precarizadas de emprego. A criação dessa massa de profissionais disponíveis reforça a pressão sobre os salários, mantendo-os baixos, enquanto o excesso de força de trabalho qualificada disponível fortalece a posição das instituições e corporações que se beneficiam dessa dinâmica. Assim, o sistema neoliberal não apenas precariza as condições de trabalho no setor acadêmico, mas também alimenta um ciclo de acumulação de capital, no qual a oferta excedente de trabalhadores qualificados sustenta a exploração e maximização dos lucros pelas empresas educacionais e seus parceiros no mercado global.

O problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque

¹⁹ O conceito de exército industrial de reserva refere-se à parcela da população trabalhadora que, em um dado momento, encontra-se desempregada, mas permanece disponível para ser incorporada ao mercado de trabalho conforme as necessidades do capital. Esse exército de reserva inclui trabalhadores que, ao perderem seus empregos, exercem pressão sobre os que ainda estão empregados, obrigando-os a aceitar condições de trabalho mais precárias, devido à constante ameaça de substituição. A ideia central é que esse contingente de trabalhadores desempregados e subempregados não é apenas um subproduto das dinâmicas do mercado de trabalho, mas um mecanismo essencial à lógica de acumulação capitalista (Marx, 2013).

anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis (Mészáros, 2011, p. 69).

Assim, no contexto de precarização do trabalho qualificado, das crescentes expectativas institucionais e do ideário produtivista quantitativista, que prioriza o número de publicações, projetos e atividades em detrimento de uma educação voltada para os interesses dos estudantes e para a formação crítica (Laval, 2019), as universidades neoliberais enfrentam altos índices de evasão e adoecimento entre docentes e discentes (Smith; Jeffery; Collins, 2018). Diante dessa realidade, surge o movimento contestatório *slow scholarship*, ou escolaridade lenta, que propõe a desaceleração do ritmo acadêmico, enfatizando a importância de promover conexões mais profundas entre as pessoas, a cultura e o processo de ensino-aprendizagem (Hartman; Darab, 2012).

Ao desafiar os imperativos neoliberais que dominam a educação, movimentos como o *slow scholarship* evidenciam o papel ativo da classe trabalhadora ao expor as tensões entre a valorização das relações humanas e intelectuais e as pressões por produtividade acelerada e quantitativa. Esse movimento revela a contradição entre o modelo educacional que prioriza o desenvolvimento humano e a cultura crítica e a lógica mercantilista que submete a universidade às demandas do mercado. Para Hartman e Darab (2012), "Boas ideias realmente precisam de cuidado [...] elas surgem de pessoas pensantes que têm espaço, tempo e recursos para conversar, debater, experimentar, escrever, desafiar, ensinar e aprender" (p. 53, tradução nossa).²⁰

No entanto, a lógica neoliberal impõe metas que condicionam o acesso a recursos e oportunidades, tornando a desaceleração um privilégio inalcançável para grande parte desses profissionais. O desmonte dos sistemas de proteção social (Sposati, 2018), a proliferação de contratos temporários, a precarização das condições de trabalho e a crescente competitividade acadêmica e no mercado aumentam a pressão sobre os trabalhadores para atender a exigências cada vez mais rigorosas, essenciais para a manutenção de suas posições e a garantia de sua subsistência (Smith; Jeffery; Collins, 2018).

Uma das estratégias neoliberais que reforça esse cenário é a adoção de agendas tecnocapitalistas, centradas no uso de tecnologias que ampliam o controle

²⁰ "good ideas do need nurturing [...] they come out of thinking people having space and time and resources to talk, argue, experiment, write, challenge, teach and learn".

sobre o trabalho acadêmico. Adam (2018) aponta que, por meio de plataformas digitais, o desempenho dos trabalhadores é rastreado, medido e avaliado com base em métricas quantitativas, que condicionam o cumprimento de metas de produtividade ao acesso a recursos e oportunidades.

Complementarmente, Lockley (2018) argumenta que o crescimento dessas plataformas reflete uma inicial convergência de interesses entre universidades e o setor tecnológico, apresentada como uma aliança para aumentar a produtividade e supostamente democratizar a educação²¹. Contudo, essa colaboração resultou na adoção de práticas gerenciais típicas do setor corporativo, como o foco em resultados mensuráveis, controle rigoroso, redução de custos e maximização de lucros, em detrimento de um modelo educacional centrado no desenvolvimento humano e social.

Como consequência, Mullen (2018) argumenta que os estudantes deixam de ser vistos como sujeitos capazes de refletir e construir conhecimento, e passam a ser tratados como usuários de plataformas digitais que coletam e analisam dados de seu desempenho. De forma complementar, Laval (2019) destaca que, sob a lógica empresarial da educação, o estudante passa a ser percebido como um consumidor de serviços educacionais, focado na obtenção de certificações para melhorar sua empregabilidade, enquanto o educador se transforma em um prestador de serviços, avaliado por métricas de produtividade e submetido a controles gerenciais que priorizam os interesses econômicos das instituições.

Assim, ao considerar esse panorama geral, torna-se evidente o profundo impacto do neoliberalismo nos projetos educacionais ao redor do mundo, promovendo a mercantilização da educação e a incorporação de valores concorrenciais e produtivistas nas universidades. Contudo, os efeitos e a implementação dessas políticas neoliberais são moldados pelas condições estruturais e históricas específicas de cada região. Isso significa que, embora o processo de mercantilização seja uma expressão universal do capitalismo neoliberal, há particularidades que variam significativamente entre economias centrais e periféricas.

²¹ A discussão sobre a Educação a Distância (EaD), assim como as estratégias de acesso e permanência estudantil, serão propriamente abordadas no terceiro tópico do terceiro capítulo desta tese.

Nas economias centrais, o neoliberalismo promove o alinhamento das universidades às exigências do capital transnacional, reforçando sua hegemonia científica, tecnológica e econômica no cenário global (Corrêa, 2021). Sob pressão por produtividade e competitividade, essas instituições passam a responder diretamente às demandas do capital imperialista, o que leva ao desenvolvimento acelerado das forças produtivas, ainda que às custas da autonomia universitária e da intensificação da exploração do trabalho intelectual.

Por outro lado, nas economias periféricas, a vinculação das instituições educacionais ao mercado global perpetua a subordinação dessas regiões no sistema capitalista, adaptando-se às necessidades das cadeias produtivas controladas pelas economias centrais (Semeraro, 2006). Isso ocorre porque, segundo Mâncio e Moreira (2011), os efeitos do neoliberalismo sobre a estrutura produtiva da América Latina levaram à reprimarização das economias da região, repactuando a divisão internacional do trabalho e aprofundando as relações de dependência.

Nesse contexto, o sistema de educação superior, enquanto parte da superestrutura e associado à dinâmica de um mercado dependente, qualifica e adapta a força de trabalho para sua exploração num modelo econômico dependente e extrativista, de baixa complexidade técnica e valor agregado. Dessa forma, as instituições educacionais contribuem para a manutenção da divisão internacional do trabalho e aprofundam as relações de dependência econômica e científica da região, imprescindíveis para a realização da transferência de valor vinculada (Corrêa, 2021).

Conseqüentemente, esse cenário neoliberal resulta na diminuição de vagas altamente qualificadas nos setores produtivos das economias dependentes, ao mesmo tempo em que o mercado produtivista educacional continua a formar e certificar um número crescente de profissionais. Diante desse contexto, trabalhadores são condicionados a aceitarem empregos abaixo de sua qualificação, recebendo salários menores, para manterem suas condições de subsistência. Entre 2010 e 2019, no Brasil, a proporção desses “trabalhadores sobre-educados saltou de 36,95% para 43,41% – este aumento impactou todas as regiões do país” (Silva; Monte, 2024, p. 17).

Enquanto aqueles que não são integrados no mercado de trabalho dependente, ficam relegados ao já amplo exército industrial de reserva dessas

regiões. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios (NUBE) em 2021, metade dos indivíduos que se formaram na educação superior entre 2019 e 2020 encontram-se desempregados. Além disso, o estudo revelou que 28% dos mais de oito mil participantes estavam sem emprego há mais de um ano (Sobrinho, 2021). Esse cenário exerce uma pressão sobre a precarização dos salários e das condições de trabalho, afetando tanto os empregados quanto os subempregados.

Assim, apesar do aumento do valor da força de trabalho promovido pela educação superior, onde o trabalho morto (materializado em livros, softwares, laboratórios e outras infraestruturas) se alia ao trabalho vivo (realizado por professores e técnicos administrativos) para criar um novo valor agregado a essa força de trabalho, não se observa, nas economias dependentes, uma valorização proporcional dos salários desses trabalhadores. O capital se apropria desse valor ampliado sem revertê-lo em melhorias nas condições de vida e trabalho, perpetuando, dessa maneira, a superexploração da força de trabalho qualificada (Amaral; Duarte, 2023).

Sinteticamente, as expressões da dependência, a partir do capitalismo financeiro e neoliberal, estão associadas diretamente aos processos de desindustrialização, à ampliação do desemprego e da população excedente, à crescente subtração de direitos, à cassação das liberdades e à perda das conquistas civilizatórias, que têm levado a classe trabalhadora e a sociedade ao avanço da precariedade de suas condições de vida e de trabalho (Cardoso; Teixeira, 2023, p. 18).

Portanto, a dinâmica da educação superior no contexto neoliberal está profundamente vinculada à forma como o sistema capitalista organiza as relações entre capital e trabalho, especialmente nas economias dependentes, onde o valor gerado pelos trabalhadores qualificados é apropriado pelas economias centrais (Amaral; Duarte, 2023). Essas dinâmicas são perpetuadas e intensificadas por meio da agenda neoliberal imposta à América Latina, promovida pelos agentes do capitalismo imperialista (Carcanholo, 2017).

Sob o pretexto do controle da dívida pública e do alegado excesso de gastos estatais com as necessidades sociais da população, incluindo a educação, os países latino-americanos são pressionados a implementar terceirizações, expandir o mercado educacional, diversificar o financiamento por meio de parcerias com o setor

privado, cobrar mensalidades nas instituições públicas²² e vender serviços educacionais (Orso, 2007; Silva, 2015).

Nesse contexto, a expansão dos cursos universitários no Brasil, sustentada por políticas neoliberais impulsionadas por diretrizes de órgãos internacionais, ocorreu predominantemente através do setor privado. Em 2020, 87,6% das instituições de educação superior no país eram privadas, concentrando 86% do total de matrículas de estudantes (INEP, 2022b). Ao longo da última década, de 2010 a 2020, a rede privada cresceu 89,8%, enquanto a rede pública teve um crescimento modesto, de apenas 10,7% no mesmo período (INEP, 2022b).

De acordo com Seki (2020), o cenário de expansão da educação privada no Brasil ocorreu através da formação de oligopólios, orientados pelo capital financeiro internacional, mas sustentados pelo fundo público nacional. Conglomerados como Kroton, Anima, Estácio/Anhanguera e Ser Educacional beneficiaram-se de legislações permissivas, da falta de controle de qualidade, e de incentivos governamentais, como imunidades tributárias concedidas a empresas do setor educacional e transferências de fundos públicos.

A oferta de bolsas financiadas com recursos públicos para custear matrículas em instituições privadas é um dos maiores exemplos desse cenário²³. Além de disseminar a ideia de que o setor privado está supostamente democratizando o acesso à educação superior, na tentativa de ocultar os interesses capitalistas (Bambirra, 2015), o Estado neoliberal destina recursos públicos para financiar a educação em instituições privadas, consolidando os conglomerados educacionais massificados em detrimento da expansão da infraestrutura das universidades públicas (Sguissardi, 2015).

Essa dinâmica de oligopolização e financeirização da educação compromete a autonomia científica e tecnológica desses territórios, que passam a ser cada vez mais direcionados pelos interesses de investidores internacionais. De acordo com Barreto e Leher (2008), sob a esfera de influência organismos internacionais

²² Até o momento, em 2024, as universidades públicas possuem autorização para cobrar por cursos de pós-graduação lato sensu, mas são vedadas impor mensalidades nos cursos de graduação. Entretanto, há diversas propostas legislativas e discursos políticos que buscam alterar esse cenário (Brasil, 2017; Brasil, 2020).

²³ Estratégias como PROUNI - Programa Universidade para Todos, e outras como REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Future-se - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, serão abordados no próximo tópico ao discutir as reformas universitárias brasileiras

operadores do capital imperialista, ocorre “um esvaziamento do conceito de universidade” (p. 433), onde as instituições se voltam mais para a certificação do que para a produção de conhecimento sobre suas próprias realidades, enfraquecendo o papel histórico da universidade como espaço de reflexão e inovação científica.

Por outro lado, as universidades públicas brasileiras, embora inseridas em um contexto de dependência econômica e política, ainda possuem uma autonomia relativa assegurada pela Constituição Federal de 1988. Essa autonomia confere certa margem de ação frente à precarização da educação, permitindo que essas instituições adaptem suas atividades acadêmicas e científicas às demandas sociais e regionais. Contudo, essa autonomia é limitada pelas restrições orçamentárias impostas pelo Estado dependente, que concentra o controle sobre os recursos e interfere, inclusive, na escolha de seus dirigentes²⁴.

No entanto, diferentemente dos conglomerados educacionais privados, que estruturam suas atividades com foco predominante na maximização do lucro e na rentabilidade dos cursos oferecidos, as universidades públicas possuem a prerrogativa de orientar seus currículos e projetos de pesquisa com base nas demandas sociais, culturais e científicas da comunidade em que estão inseridas. Essa característica lhes permite maior possibilidade para atuar de maneira alinhada aos interesses coletivos, promovendo o desenvolvimento científico e tecnológico voltado para o enfrentamento de desafios locais e nacionais, sem a obrigatoriedade de atender às lógicas de mercado ou buscar resultados financeiros imediatos, embora constantemente essas instituições são pressionadas para esse fim.

Como resultado, de acordo com a publicação do Clarinete Analytics para a CAPES (apud. UNIFESP, 2019), 95% de todas as pesquisas realizadas e publicadas no Brasil são provenientes de cientistas vinculados a universidades públicas, resultando em mais de 250.000 artigos na base de dados Web of Science, abrangendo todas as áreas do conhecimento. Segundo o Leiden Ranking, da Holanda, entre as 20 universidades que mais publicam no Brasil, nenhuma delas é privada (apud. UNIFESP, 2019). As únicas instituições não públicas em destaque no

²⁴ Durante seu governo (2019-2022), Jair Bolsonaro desrespeitou sistematicamente as classificações das listas tríplices para a escolha de reitores das universidades federais, nomeando candidatos menos votados ou que sequer haviam sido indicados pela comunidade acadêmica. Essa prática violou o princípio de autonomia universitária, previsto no artigo 207 da Constituição Federal, e foi amplamente criticada por docentes, estudantes e entidades representativas do setor.

Brasil são as Pontifícias Universidades Católicas - PUCs (Santos, 2018), instituições filantrópicas e confessionais, sem vínculos com os oligopólios empresariais mencionados anteriormente.

No entanto, embora esses rankings tragam visibilidade para determinadas instituições consideradas de excelência, eles indicam influências externas e reduzem a complexidade da educação a números e posições em uma tabela (Laval, 2019). Os critérios utilizados, como quantitativo de produção científica, citações e colaborações internacionais, são frequentemente moldados por padrões e expectativas baseados nas realidades das universidades dos países centrais, o que reforça a hierarquia global do conhecimento. Como resultado, mesmo que algumas universidades periféricas, como as públicas e confessionais brasileiras, consigam eventualmente se destacar, isso ocorre principalmente quando importam os modelos e exigências científicas das economias centrais, perpetuando a lógica do colonialismo educacional (Florestan, 1980) e da dinâmica da dependência.

As características produtivistas e competitivas das universidades no contexto neoliberal das economias imperialistas se infiltram nas instituições educacionais mais elitizadas do contexto brasileiro, redimensionando suas dinâmicas e prioridades em detrimento da solidariedade acadêmica:

Mesmo que isso [limitação da solidariedade acadêmica] ocorra, não haverá produtivismo sem colaboração, sem o trabalho silencioso e anônimo de um sem-número de avaliadores de periódicos que disponibilizam o seu tempo e sua expertise para avaliar os trabalhos de seus pares. Tal colaboração, entretanto, ocorreria de forma algo alienada, sem a noção de participação em uma comunidade de pesquisadores. Em suma, não pode existir produtivismo sem colaboração, embora possa haver produtivismo sem solidariedade (Patrus; Dantas; Shigaki, 2015, p.1).

Além disso, a fixação nos rankings pode levar universidades de países periféricos a priorizar áreas de pesquisa e desenvolvimento que são mais valorizadas nos países centrais, em detrimento das necessidades locais e regionais. Isso reflete a dinâmica da divisão internacional do trabalho no capitalismo imperialista, onde os países periféricos são pressionados a produzir bens e serviços que atendam às necessidades das economias imperialistas, frequentemente em detrimento de suas próprias economias e sociedades.

Portanto, mesmo diante das especificidades das universidades públicas, sem vínculos diretos com o mercado, elas não estão imunes aos efeitos e influências do

contexto de dependência que permeia seus territórios. Assim, mediadas por um discurso neoliberal, há uma erosão da liberdade acadêmica e uma tendência a seguir fórmulas pré-estabelecidas, em vez de inovar ou responder às necessidades específicas dos estudantes e da sociedade (Laval, 2019).

Nesse contexto, o Banco Mundial se alinha novamente às estratégias de desmantelamento da universidade pública, como evidenciado no relatório "Um ajuste justo" (2017). O documento destaca uma suposta ineficiência e alto custo por aluno nas universidades públicas em comparação às instituições privadas, omitindo deliberadamente a capacidade de elaboração de pesquisa e da produção de conhecimento realizadas por essas instituições.

De acordo com Caires (2019), essas ingerências externas na educação reforçam um discurso falacioso de que "o capital privado – seja via parcerias, endowment (doações de ex-alunos, por exemplo) ou cobrança de mensalidades – seria a salvação para o financiamento da ciência e da universidade" (*online*). De acordo com Vahan Agopyan (apud Caires, 2019), ex-reitor da Universidade de São Paulo (USP), os recursos provenientes dessas fontes privadas não chegaram a cobrir 8% do atual orçamento da instituição. Esse dado sugere que as reformas promovidas por pressões externas não visam, necessariamente, assegurar o financiamento sustentável das universidades públicas, mas sim desvincular o orçamento público da educação superior.

Neste contexto, as transformações orientadas por políticas neoliberais direcionam os fundos públicos em favor de grupos hegemônicos, alinhados a interesses internacionais (Salvador; Ribeiro, 2023). Consequentemente, enfraquece-se a capacidade das universidades públicas de desempenharem suas funções essenciais, como pesquisa, extensão e inclusão. Isso se reflete na dificuldade de manter estruturas fundamentais como laboratórios, equipamentos tecnológicos, hospitais universitários, museus, além de comprometer a implementação de políticas de permanência estudantil, aspectos que são fundamentais para o pleno desenvolvimento da educação superior.

Esses fatores, como sugere Agopyan (apud Caires, 2019), não podem ser adequadamente medidos pela simples lógica de cálculo de recursos por aluno, pois envolvem dimensões mais amplas e complexas relacionadas ao papel social e científico da universidade pública. Assim, ao promover uma narrativa que

desvaloriza as universidades públicas e omite suas capacidades de produção e difusão de conhecimento, o Banco Mundial reforça a estrutura acadêmica dependente, garantindo que os países periféricos continuem a consumir, em vez de produzir, o conhecimento oferecido pelas nações centrais (Rodrigues, 2017).

Outrossim, a atenção dos representantes do capital internacional sobre as instituições de educação superior, especialmente aquelas que não são administradas diretamente pelo mercado dependente, reflete uma preocupação com o potencial dessas instituições para desafiar os imperativos neoliberais. As universidades públicas e comunitárias sem fins lucrativos historicamente se destacam como espaços de resistência e contestação, seja por meio da produção de conhecimento crítico à hegemonia vigente, seja pela organização política de seus membros, incluindo estudantes e docentes:

[...] Da campanha “O Petróleo é Nosso” na década de 1940, do enfrentamento ao nazi-fascismo e durante a resistência à última ditadura civil-militar, passando pelas “Diretas Já”, pelo movimento dos “caras pintadas” contra o governo Collor, a luta contra os governos neoliberais nos anos 1990 e pelas jornadas de junho de 2013 por um país melhor, a UNE [União Nacional dos Estudantes] fez parte dos principais movimentos populares da história recente brasileira (UNE, [2024], *online*).

Os principais episódios que marcaram a história da PUC-SP, e do país, neste período foram: o crescimento do movimento estudantil em 1968/69 que teve na PUC-SP um dos seus principais centros, assim como o assassinato de cinco de seus estudantes; o acolhimento de professores cassados ou aposentados compulsoriamente e alunos perseguidos e/ou expulsos; a contratação de perseguidos políticos que saíam das prisões ou que regressavam do exílio [...] (PUC-SP, [2024], *online*).

Noticiada amplamente pela imprensa, permanece na memória a cena histórica protagonizada pela reitora [Nadir Gouvêa Kfoury], ao deixar o secretário da Segurança de São Paulo, coronel Erasmo Dias, de mão suspensa no ar, ao se recusar a cumprimentá-lo na noite em que a polícia que ele comandava invadiu violentamente a PUC-SP, onde se realizava um encontro para a retomada da UNE, em 1977: não dou a mão a assassinos, disse do alto de sua altiva indignação (Wanderley; Raichelis, 2011, p. 783).

Para Gramsci (2000), ao explorar as contradições e experiências vividas na educação, o trabalhador-estudante em exercício do seu papel de intelectual tem o potencial de reconhecer as condições sociais, econômicas e políticas que afetam sua classe. Nesse processo, ele pode se engajar ativamente na transformação dessas condições, assumindo o papel de intelectual orgânico, que desafia a hegemonia dominante e busca alternativas que beneficiem sua classe.

Assim, diante das potencialidades contestatórias que emergem da função social da educação, que resistem à lógica neoliberal e imperialista, os mecanismos coercitivos do Estado são acionados (Osório, 2014). No contexto atual, essa dinâmica é observada tanto em economias periféricas quanto nas centrais, embora sob motivações diferentes.

Nos Estados Unidos, por exemplo, diante do conflito entre Israel e o Hamas, marcado pela forte influência política e financeira norte-americana, estudantes se mobilizaram para exigir que as universidades recusassem financiamento e cortassem laços com empresas diretamente envolvidas na região e no conflito. Contudo, com a educação superior fortemente subordinada aos interesses neoliberais, a resposta das instituições e do Estado foi a repressão, com o uso de forças policiais para dispersar e prender estudantes em universidades de prestígio, como Columbia, Universidade do Sul da Califórnia, Harvard, Yale e Emerson College, entre outras (Globo, 2024; SILVA, 2024).

Essa não foi a primeira vez que o Estado estadunidense recorreu a mecanismos coercitivos contra a sua própria população para proteger os interesses imperialistas da classe dominante. “Em 1970, quatro estudantes em Ohio foram mortos, quando a Guarda Nacional abriu fogo contra manifestantes”, que protestavam contra o envolvimento dos EUA na Guerra do Vietnã (BBC, 2024).

Nas economias dependentes, embora essas regiões não estejam diretamente envolvidas na disputa imperialista, mecanismos semelhantes de repressão também são empregados para silenciar vozes dissidentes que questionam as relações de poder estabelecidas. Em 2024, a Universidade Estadual no Rio de Janeiro (UERJ) recorreu ao Estado para mobilizar uma ofensiva militar contra estudantes que protestavam contra a decisão da reitoria de corte na política de assistência estudantil institucional (Globo, 2024; UERJ, 2024). Segundo Toledo (2024) “cerca de 1,2 mil estudantes de graduação da universidade podem ser afetados pela decisão” (*online*).

Essa experiência não é isolada, pois as forças coercitivas do Estado são frequentemente acionadas para reprimir movimentos que denunciam a retirada de direitos sociais. Um exemplo marcante ocorreu em 2016, durante os protestos contra as medidas de congelamento dos investimentos sociais por 20 anos, que incluíam a política de educação. Nesse contexto, houve uma repressão violenta contra

estudantes e professores. Conforme registrado pelo CFESS (2016), "a polícia militar e o batalhão de choque, em um ataque desproporcional e covarde, afastaram e expulsaram toda a manifestação da Esplanada, impedindo que as pessoas acompanhassem a votação dentro do Congresso Nacional" (online).

Além disso, os discursos negacionistas e o obscurantismo intelectual estão intrinsecamente ligados aos mecanismos coercitivos do Estado, uma vez que ambos são utilizados para instaurar e fortalecer práticas repressivas e autoritárias (Escobar, 2021). Quando representantes estatais promovem ou toleram essas retóricas, como exemplificado pelos discursos de estigmatização e deslegitimação contra as universidades públicas feita pelo então ministro da Educação Abraham Weintraub durante o governo Bolsonaro (2017-2021)²⁵, tais narrativas se transformam em ferramentas ideológicas que legitimam a repressão estatal, facilitando a implementação de medidas coercitivas.

Esses ataques à universidade e à ciência resultam em "[...] populações inseguras que buscam soluções migrando ou apoiando movimentos reacionários que julgávamos ultrapassados" (Dowbor, 2017, p. 10), alimentando um sentimento de repúdio às relações sociais, culturais e acadêmicas vivenciadas nos campi universitários.

Portanto, enquanto economias centrais, como EUA, usam a coerção para preservar sua força imperialista e influência global; nas economias dependentes, como o Brasil, as forças coercitivas do Estado são historicamente empregadas para garantir a reprodução das bases da superexploração, isso inclui o desmantelamento das universidades públicas em prol da crescente educação mercadológica, como um braço dos imperativos neoliberais para aprofundar as relações de dependência na região.

Assim, diante do contexto neoliberal da educação superior, as universidades nas economias centrais alinham-se cada vez mais aos interesses capitalistas imperialistas, perdendo autonomia e priorizando a produtividade e competitividade em detrimento de uma formação crítica. Já nas economias periféricas, a mercantilização da educação consolida a divisão internacional do trabalho, moldadas pelos padrões e exigências impostas pelas economias centrais,

²⁵ Dentre as manifestações e ações promovidas no governo de Bolsonaro, estão: alegação de balbúrdia nas universidades públicas, polícia no campus, corte nas bolsas de pesquisa, extinção de concursos públicos, fim de programas de idiomas e limitação de participação de cientistas em eventos internacionais (Ker, 2020).

viabilizando a transferência de valor para os países imperialistas, perpetuando a desigualdade global.

Em conclusão, a mercantilização da educação superior, portanto, não só desfigura o papel social da universidade como também reforça as relações desiguais de poder no sistema capitalista global, tornando a educação uma ferramenta de manutenção da dependência econômica e cultural entre centro e periferia.

2.4 - A educação superior no Brasil, a fuga de cérebros e o subimperialismo

A educação superior no Brasil, capturada pela lógica do capitalismo imperialista, apresenta-se como uma peça fundamental na sustentação da dependência econômica e política do país. Para entender essa dinâmica, é essencial distinguir os elementos universais do capitalismo e suas particularidades em regiões como o Brasil, onde a formação subimperialista se manifesta. Essas relações manifestam estrutura de poder, exploração e dependência que, através da superestrutura, incluindo instituições educacionais, sustentam as dinâmicas do sistema capitalista global. Este capítulo examina como a educação superior brasileira, em vez de promover a autonomia intelectual e produtiva, reforça papéis da divisão internacional do trabalho, gerando particularidades que contribuem para a manutenção da dependência regional e global.

Se o caráter explorador do capitalismo é universal, as formas específicas que essa exploração assume variam conforme o contexto. A relação de dependência entre os países do centro e da periferia do capitalismo representa esse aspecto particular das dinâmicas globais. O conceito de dependência descreve como os países periféricos são estruturalmente subordinados aos países centrais, cuja prosperidade é, em parte, construída sobre a exploração das economias dependentes (Marini, 2014).

Nesse contexto de dependência, emerge a figura do subimperialismo, que acrescenta uma camada extra de complexidade às dinâmicas do capitalismo imperialista. O subimperialismo, como uma nova manifestação da particularidade da dependência, descreve o papel que algumas economias dependentes assumem ao mediar as relações entre o centro e a periferia (Luce, 2014).

À medida que as forças produtivas se desenvolvem nos países centrais, as relações de produção se expandem e encontram novas formas de expressão em economias dependentes, criando um papel intermediário crucial na mediação dessas relações. Esse processo intensifica a transferência de valor para as economias imperialistas, mas também permite a existência de economias subimperialistas²⁶:

²⁶ Importa ressaltar que não se trata de escalas desenvolvimentistas. Conforme Luce (2014), estes países sub imperialistas nunca irão ascender à economia central pois essa posição no capitalismo global reproduz a dependência e os distanciam das economias centrais.

Um dos aspectos originais com que atualmente se apresenta a nova política de dominação consiste em favorecer o desenvolvimento industrial de um dentre os países, aquele que melhores perspectivas oferece para essa expansão, a fim de utilizá-lo como instrumento de domínio sobre outras áreas, que, por motivos econômicos ligados à alta posição do dominador, este já não pode explorar diretamente. O mundo periférico está entrando na fase em que se vê ameaçado de assistir ao surgimento de um imperialismo subsidiário. É o momento em que o centro dominante principia a perder os meios de que se valia para exercer o poder direto sobre regiões atrasadas tradicionalmente espoliadas, e se acha compelido a substabelecer, na pessoa de outro país, um procurador, para efeito de prosseguir, agora de maneira indireta, a velha e sempre proveitosa exploração. A nação capitalista altamente industrializada encontra-se a braços com contradições que lhe dificultam a marcha habitual: o crescente desemprego operário, a obsolescência de máquinas válidas, a automatização, a produção militar socialmente sem consumo etc. Chega o momento em que lhe convém estabelecer uma sucursal no mundo periférico, criar um satélite industrial, ao qual procurará ajudar por todos os meios, a fim de que se desenvolva, desde que o faça utilizando-se das máquinas e técnicas superadas do centro dominador. Trata-se, para este, de tomar a seu cargo um país atrasado e fazê-lo repetir a fase de desenvolvimento pela qual já passou o centro, deste modo renovando benefícios que diretamente não pode mais obter (Pinto, 1960).

Esse representante imperialista dentro do contexto periférico age como um ator de mediação, apropriando-se de parte da transferência de valor de sua própria região, enquanto garante a manutenção dessa dinâmica. De acordo com Luce (2014), o Brasil cumpre esse papel na América Latina, reforçando tanto sua influência regional quanto a perpetuação da dependência global.

Nesse processo de mediação subimperialista, o Estado exerce um importante papel na viabilização dessa condição regional de dependência, especialmente “como fonte de elaboração do projeto nacional subimperialista (Escola Superior de Guerra, Itamaraty, etc.) e elemento que selou a unidade entre as diversas frações burguesas” (Luce, 2014, p. 55).

Nesse contexto, por meio das instituições estatais e do uso do fundo público, o subimperialismo brasileiro cria as condições para reorganizar as relações sociais e econômicas no cenário de dependência. Nesse cenário, a educação superior exerce uma dupla função fundamental: por um lado, qualifica a classe trabalhadora às exigências da estrutura produtiva e financeirizada, fornecendo força de trabalho para os setores estratégicos da economia subimperialista; por outro, reproduz os aspectos ideológicos necessários para a manutenção das relações de poder e influência regional.

De acordo com Corrêa (2021, p. 84), “as PPEs (políticas públicas educacionais) brasileiras evidenciam o fato de estarem condicionadas a produzir e reproduzir, dentro dos marcos do capitalismo, o desenvolvimento do subdesenvolvimento”. Isso implica que a formação da força de trabalho deve ser alinhada a essa estrutura, especializando as forças produtivas necessárias para captar parte do valor das nações vizinhas, mas sem a pretensão de competir com as economias centrais.

O subimperialismo *não é um fenômeno especificamente brasileiro* nem corresponde a uma anomalia na evolução do capitalismo dependente. É certo que são as condições próprias à economia brasileira que lhe permitiram levar bem adiante a sua industrialização e criar inclusive uma indústria pesada [...] mas não é menos certo que esse [o subimperialismo] não é nada mais do que uma forma particular que assume a economia industrial que se *desenvolve no marco do capitalismo dependente* (Marini, 2005, p. 179-180, grifos nossos).

Para compreender essa conexão entre a educação superior e a particularidade brasileira no capitalismo dependente, é necessário evidenciar o lugar histórico das universidades diante da reorganização das forças produtivas locais.

No período mercantilista, em que o acúmulo primitivo de capital dependia da exploração direta das colônias, a Coroa portuguesa proibiu a criação de universidades no Brasil por razões ligadas aos interesses econômicos, políticos e ideológicos que sustentavam a divisão internacional do trabalho. Durante a industrialização emergente das potências europeias, a economia portuguesa, relativamente frágil, dependia da exportação de produtos coloniais e da importação de bens manufaturados, especialmente da Inglaterra. Para manter esse sistema, era fundamental garantir que as colônias, como o Brasil, continuassem fornecendo matérias-primas e produtos agrícolas direto à metrópole, o que não exigia o desenvolvimento de líderes ou intelectuais na região.

Ainda na fase colonial, a aprendizagem dos ofícios se dava em padrões assistemáticos, sem a forma escolar. Somente com a vinda para o Brasil da família real portuguesa é que se criou a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. Naquele contexto, já se delineava uma formação escolar que se vê presente até os dias atuais: a educação propedêutica era oferecida nas escolas destinadas às elites, para a formação de futuros dirigentes da sociedade. As primeiras escolas de Educação Profissional são criadas com forte cunho assistencialista – destinadas a acolher órfãos e desvalidos, tirar os jovens da ociosidade (Marcelino, 2018 p. 113).

Nesse contexto, o Brasil foi o último país do continente americano a instituir universidades, com a criação tardia de sua primeira universidade nacional, hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1920. Esse período é marcado pela necessidade do desenvolvimento das forças produtivas mundiais, compatíveis com o avanço do capitalismo industrial, e a formação local de grupos dirigentes integrados aos interesses capitalistas globais.

Com isso, em 1934, funda-se a Universidade de São Paulo (USP) e a primeira cidade universitária no Brasil, associado à concepção universitária francesa que, nos moldes internacionais, promoveria o intercâmbio entre estudantes, integração e controle das atividades acadêmicas (Campos, 1940). No entanto, essa importação de modelos e conhecidos de universidades europeias ocorreu de forma empobrecida:

Um processo caracterizado por três níveis de empobrecimento: i) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre, de fato, é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades européias da época; ii) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado através de saltos históricos, estas “universidades conglomeradas” limitavam-se a absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais e, em terceiro, o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais (Lima, 2012, p. 5)

Diante da "senilização institucional precoce" das universidades brasileiras (Florestan, 1975, p. 98), a classe dominante local continuou sendo formada sob a influência política e ideológica externa, sem desenvolver um projeto autônomo de educação e sociedade (Rodrigues, 2017). Nesse contexto, as classes dirigentes locais, anteriormente subordinadas aos interesses colonialistas, e agora ao desenvolvimento do capital internacional, recebem uma educação que lhe permite manter sua posição de poder e reproduzir os valores do capitalismo global. Em contrapartida, a classe trabalhadora é direcionada para uma educação profissional restrita, suficiente apenas para torná-la produtiva e ajustada às demandas das forças produtivas (Marcelino, 2018).

De forma complementar, evidenciando uma relação acadêmica historicamente desigual e dependente, autores como Sapiro (2014), Helbron (2000) e De Swaan (1993), citados por Rodrigues (2017), descrevem que “quanto mais dominante o país, mais se traduz de sua língua e menos para sua língua, à qual se

convertem falantes e leitores – sendo o paradigma disso, atualmente, o inglês” (p. 299), idioma mais usado em economias altamente industrializadas e financeirizadas, como Inglaterra e Estados Unidos.

Essa dinâmica entre produtores (falantes) e consumidores (leitores) de conhecimento, coloca a universidade no contexto da divisão internacional do trabalho intelectual, transformando-a em um mecanismo de perpetuação da hegemonia política e cultural global. Sob a retórica de missão civilizatória da educação superior desenvolvida no centro capitalista, Meseguer e Burgess (2014) argumentam que os cientistas atraídos por essas economias possibilitam a transferências de ideias, valores, comportamentos e práticas mais avançadas para suas comunidades de origem. Em outro argumento, sugere-se que esses cientistas estrangeiros poderiam levar para seus países de origem aspirações democráticas, contribuindo para a queda de ditaduras nesses territórios (Barsbai *et al.*, 2017).

Ambos os argumentos, no entanto, posicionam os países dependentes como meros receptores passivos da produção intelectual e dos modelos políticos das economias centrais, em vez de reconhecê-los como criadores de conhecimento sobre sua própria realidade. Essa perspectiva perpetua a condição de subalternidade acadêmica e ignora o fato de que regimes autocráticos e a limitação da produção científica são, na verdade, consequências da dependência política e econômica (Maciel, 2014).

Autores como Boron (2013), Lira (2010) e Muñoz (2021) apontam para as relações entre as ditaduras empresariais-militares e o imperialismo, particularmente o estadunidense. Essas análises sugerem que há um interesse estratégico das economias centrais em apoiar e financiar ditaduras em outros territórios, como forma de ampliar sua influência política e econômica, manipulando transações e impondo agendas internacionais²⁷.

Em outras palavras, longe de importar valores democráticos, científicos e políticos superiores, qualquer movimento do centro à periferia, incluindo a migração de cientistas, não visa, nos moldes do capitalismo imperialista, o fortalecimento e a independência das economias marginalizadas. Pelo contrário, esses movimentos

²⁷ De maneira semelhante, David Sogge (2004) argumenta que as chamadas ajudas internacionais, embora não provoquem diretamente ditaduras, utilizam a dinâmica do gerenciamento e distribuição da assistência econômica e humanitária como mecanismos de controle e imposição geopolítica, perpetuando as relações de dependência.

aprofundam ainda mais as relações de dependência, consolidando a subordinação das economias periféricas aos interesses dos países centrais.

As específicas relações de dependências acadêmicas, enquanto parte do movimento universal do capitalismo imperialista, torna essa dinâmica evidente da educação superior no contexto brasileiro pois "assim como a indústria brasileira dependia do processo de transplantação de tecnologia, a Universidade brasileira também se constituía em um polo de adaptação dos conhecimentos advindos do centro do capital" (Silva, 2015, p. 53). Sob essa perspectiva, as reformas na política educacional no país foram estabelecidas, com fortes influências de organismos internacionais (Lima, 2011b).

A Reforma Universitária de 1968, implementada durante o período da ditadura militar sob o comando do Marechal Arthur da Costa e Silva, atendeu às demandas dos países centrais ao impor uma modernização conservadora às instituições de educação superior brasileiras (Orso, 2007) ao direcionar as universidades para uma formação tecnocrática-empresarial alinhada às necessidades do capital monopolista, com ênfase nas engenharias, economia, administração e outras áreas de interesse direto do capital internacional.

Essa orientação refletia a necessidade de formar uma força de trabalho que pudesse atender às demandas das empresas multinacionais e aos projetos de modernização da economia brasileira, mas sem questionar a estrutura social subjacente. "Ao final, as medidas serviram para desmobilizar, castrar e despolitizar os estudantes e a universidade, além de estimular a privatização do ensino" (Orso, 2007, p. 78).

Outro aspecto da reforma foi a racionalização de recursos, orientada pelo Banco Mundial (Lima, 2011b), e que resultou no estrangulamento orçamentário das universidades públicas (Orso, 2007). Isso limitou a capacidade das instituições de ensino de se dedicarem à pesquisa básica e ao desenvolvimento de áreas críticas para o país, enquanto incentivava a privatização e a mercantilização do ensino superior.

Esse estrangulamento orçamentário, dentro da lógica da dependência, é uma condição projetada para moldar a educação superior de acordo com as necessidades da burguesia interna, que não tem interesse no avanço científico ou na produção de conhecimento crítico, evitando rupturas com o pacto de cooperação

antagônica entre os burgueses imperialistas. Assim, mesmo as influências e projetos para a modernização das universidades visam apenas adequar a educação às novas demandas dos países centrais.

Nos anos 2000, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve uma significativa expansão das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com a criação de novos campi e universidades em regiões menos desenvolvidas do país (Bizerril, 2018). Embora essa expansão tenha aumentado o acesso à educação superior e, dessa forma, potencializado uma visibilidade acadêmica no âmbito da América Latina, ela também refletiu a lógica de formação de uma força de trabalho acelerada desconectada com a capacidade de financiamento para atender às demandas do mercado global.

Ao tratar do aporte de recursos [financeiros], é preciso ter clareza que ele irá se realizar conforme a capacidade orçamentária e operacional do MEC, o que deixa evidente que as universidades que aderirem ao REUNI sequer podem ter certeza dos repasses que serão feitos, uma vez que eles continuarão subordinados à política econômica do país que, como todos sabem, é voltada para a primazia do pagamento da dívida em detrimento dos investimentos em políticas sociais (Ferreira, 2011, p. 88-89).

O mesmo movimento ocorreu com a implementação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999 e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004, que, embora tenham ampliado o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, o fizeram principalmente através da expansão do setor privado, com a transferência de recursos públicos para instituições particulares via financiamento e concessão de bolsas de estudo.

Essa dinâmica não só incentivou o endividamento estudantil e contribuiu para a precarização das condições de vida dos estudantes e trabalhadores, como também consolidou a mercantilização do ensino superior. As universidades privadas, beneficiadas pelo financiamento público, ampliaram sua oferta de cursos, muitas vezes de curta duração e voltados para áreas tecnológicas ou de negócios (Miranda; Azevedo, 2020).

Durante esse período, também houve um crescente esforço para internacionalizar as universidades brasileiras e melhorar sua posição em rankings globais. Embora isso tenha trazido benefícios, como a maior visibilidade internacional e a ampliação das colaborações acadêmicas, também reforçou a

dependência das universidades em relação aos padrões e paradigmas estabelecidos pelas instituições dos países centrais.

O programa Future-se, lançado em 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro, representa a continuidade dessa lógica. O programa propõe uma maior autonomia financeira para as universidades federais, incentivando parcerias público-privadas e a captação de recursos junto ao setor privado. Entretanto, essa proposta representou uma tentativa de intensificar a privatização e a mercantilização da educação superior, subjugando as universidades às demandas do mercado.

Esses indícios históricos demonstram como a educação superior no Brasil tem sido consistentemente moldada para atender às demandas do capitalismo global. As reformas universitárias e as políticas públicas de expansão da educação superior, embora tenham ampliado o acesso e modernizado as instituições para assegurar uma influência regional, também perpetuam a subordinação do Brasil às economias centrais. Essa dinâmica limita a capacidade do país de desenvolver uma política educacional que priorize seu próprio desenvolvimento social e econômico de forma autônoma.

Essa dependência acadêmica estrutural tem consequências diretas na retenção e valorização da força de trabalho qualificada, intensificando o fenômeno da fuga de cérebros. Caracterizada pela emigração de profissionais altamente qualificados em busca de melhores oportunidades de pesquisa, remuneração e condições de trabalho, a fuga de cérebros é um reflexo das limitações nas condições de trabalho acadêmico em um país, que frequentemente levam ao desemprego ou ao subemprego.

Essas dificuldades são agravadas pelo contexto de dependência econômica e tecnológica, em que a divisão internacional do trabalho assevera as limitações sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional e acadêmico dentro de um país que tem como foco produtivo bens de baixa complexidade técnica. Aqueles que permanecem frequentemente se veem integrados ao exército industrial de reserva e/ou a superexploração.

De acordo com estimativas da ONU, os baixos salários, o desemprego, a falta de investimentos e de políticas públicas para a defesa e promoção da ciência constituem as principais causas responsáveis pela fuga de talentos da África e da América Latina para os países industrializados. Segundo pesquisa da Organização Internacional de Migração (OIM) mais de 40 mil

cientistas latino-americanos abandonam anualmente seus países para instalar-se nas nações ricas (FIOCRUZ, [2022]).

O Brasil, em seu papel subimperialista na América Latina, tanto recebe um fluxo de trabalhadores qualificados dos países vizinhos quanto exporta essa força de trabalho para as economias centrais. No final do século XIX e início do século XX, o Brasil se tornou um destino atraente para imigrantes qualificados de diversas partes do mundo, representando 7,3% da população do país na época, especialmente devido à crise na Europa e em outras regiões da América Latina (Pacheco, 2023).

Segundo o relatório anual de 2020 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2020), essa dinâmica de atração do Brasil permanece relevante. Entre 2010 e 2019, os maiores números de registros de imigrantes de longo prazo foram de nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros. O estudo de 2022 do mesmo observatório reafirma a consolidação das migrações Sul-Sul, com o Brasil como um importante receptor (OBMigra, 2022). No entanto, o perfil educacional desses imigrantes mudou significativamente.

Em 2011, a maioria da força de trabalho recebida pelo Brasil possuía pelo menos um diploma universitário (51,9%), mas em 2021 esse índice caiu para apenas 21,2% (OBMigra, 2022). Essa mudança pode indicar uma menor capacidade do Brasil de se afirmar como uma referência subimperialista regional, capaz de atrair e captar força de trabalho qualificada dos países vizinhos. Por outro lado, o Brasil continua submetido a uma relação de dependência, que o mantém preso às relações desiguais de intercâmbio global. Os índices de mobilidade estudantil refletem essa assimetria, reiterando o formato unilateral nas trocas e relações da comunidade científica mundial (Balbachevsky, 2005).

Segundo dados do Institute of International Education (IIE, 2012), o Brasil tinha 32.051 estudantes em mobilidade no exterior, representando 0,4% do total global, enquanto, no mesmo período, recebia 15.221 estudantes estrangeiros, ou 0,2% do total. Em contraste, os Estados Unidos, em 2012, abrigavam 764.495 estudantes internacionais, que contribuíram com aproximadamente US\$22,7 bilhões para a economia local, enquanto apenas 273.996 americanos estudaram no exterior, sendo a Europa o principal destino (Begalla, 2013). Esses dados reforçam a colaboração predominantemente entre países do Norte global, evidenciando a

dinâmica desigual nas trocas educacionais e científicas que caracteriza o sistema internacional.

Esse contexto evidencia o Brasil como um foco regional na América Latina, ao mesmo tempo em que seus próprios pesquisadores buscam oportunidades nas economias centrais (CNPq; CAPES, apud. Mattos, 2016). Esse movimento de fuga de trabalhadores qualificados insere-se em um contexto mais amplo de migração da força de trabalho, aspectos do subimperialismo, ao atrair e reter parte do valor associado à força de trabalho qualificada proveniente dos países vizinhos, enquanto simultaneamente transfere valor para as economias imperialistas.

Isso ocorre, pois, a qualificação de trabalhadores geralmente requer um investimento significativo em educação e treinamento, o que envolve o uso de recursos (infraestrutura educacional, tecnologia, livros e artigos, etc.). Esses recursos são produtos de trabalho passado, ou seja, de trabalho morto. Quanto mais qualificada a força de trabalho, maior é o investimento acumulado em sua formação, o que representa um volume maior de trabalho morto.

Portanto, uma força de trabalho qualificada geralmente representa uma maior quantidade de trabalho morto em comparação com trabalhadores não qualificados, devido ao maior investimento necessário em sua formação e à natureza dos meios de produção com os quais trabalham. Essa maior proporção de trabalho morto reflete a complexidade e o valor agregado na produção que depende de trabalhadores qualificados.

Dessa forma, a emigração de trabalhadores qualificados de países dependentes para países centrais ou subimperialistas representa uma significativa transferência de valor às economias centrais, para além de enfraquecer as capacidades produtivas e tecnológicas das nações de origem, perpetuando sua condição de subalternidade técnica em relação às economias mais desenvolvidas.

Entretanto, é importante destacar que, embora uma parcela de trabalhadores qualificados se mudem permanentemente para países centrais ou subimperialistas devido às relações de dependência que seus territórios enfrentam, a maioria desses imigrantes com diploma universitário encontra dificuldades para se inserir em suas respectivas áreas de formação. Segundo o Sistema Econômico Latino-Americano (apud Valery, 2009), aproximadamente 60% desses imigrantes acabam trabalhando

em outras atividades, o que pode ser considerado uma forma de subutilização dessa força de trabalho qualificada (Oliveira; Oliveira, 2020).

[...] muitos trabalhadores e trabalhadoras migrantes, frequentemente, ocupam empregos temporários, informais ou desprotegidos, expondo-os a um maior risco de insegurança, demissões e deterioração das condições de trabalho. A crise da COVID-19 exacerbou essas vulnerabilidades, especialmente para as trabalhadoras migrantes, uma vez que estão sobrerrepresentadas em empregos mal remunerados e pouco qualificados e têm acesso limitado à proteção social e menos oportunidades de acesso a serviços de apoio (Organização Internacional do Trabalho - OIT, 2021).

O trabalho de imigrantes é funcional à acumulação capitalista (Basso, 2013) e o seu controle atende aos interesses produtivos locais, seja pela demanda de força de trabalho com menor valor, ou ainda pela sua alta qualificação (Eberhardt; Miranda, 2017), repelidos ou atraídos por representações da burguesia, como o Estado, mercado de trabalho ou instituições de pesquisa

A subutilização da força de trabalho qualificada reflete a dinâmica intrínseca à dependência estrutural, onde as habilidades e conhecimentos desses profissionais são sistematicamente desvalorizados e subaproveitados nos países receptores. Esse processo não apenas privilegia os trabalhadores nativos para ocupar empregos mais valorizados e melhor remunerados, mas também consolida a divisão internacional do trabalho. Nessa divisão, os países centrais mantêm o controle sobre os setores mais avançados e inovadores, enquanto os países periféricos, ao perderem seus quadros mais qualificados, veem suas capacidades de desenvolvimento autônomo e tecnológico severamente comprometidas. Essa dinâmica perpetua a posição subordinada dos países dependentes, ao mesmo tempo em que reforça a hegemonia econômica e tecnológica dos países centrais no sistema capitalista global.

No caso da migração desses trabalhadores para países subimperialistas, como o Brasil, além dos impactos já mencionados, soma-se a superexploração característica desses territórios dependentes. Ao migrar, essa força de trabalho continua inserida na estrutura de dependência perpetuada pelo Estado e pelas políticas públicas, e passa a compor a superpopulação relativa (Marx, 2013), caracterizada pela alta informalidade nas relações de trabalho (Oliveira; Oliveira, 2020). Isso ocorre pois, mesmo no contexto subimperialista, o sistema econômico e

social não é estruturado para absorver plenamente a força de trabalho qualificada, perpetuando a precarização e a subutilização dessas habilidades.

No processo em que a centralidade do desenvolvimento capitalista não está assentada, corretamente, no desenvolvimento da capacidade produtiva do trabalho, o centro da reprodução capitalista não passa pela formação de força de trabalho especializada nem pela produção de ciência e tecnologia (Corrêa, 2021, p. 68).

Dessa forma, a educação superior no Brasil desempenha um papel que se alinha à sociabilidade imperialista, reproduzindo tanto a sua condição de dependência, quanto dos demais países periféricos. Capturadas por essa lógica, essas universidades subimperialistas viabilizam a transferência de valor ao direcionar a formação ou migração da força de trabalho para os setores produtivos pré definidos pelas nações centrais, proporcionando as bases para a superexploração da força de trabalho e da dependência tecnológica e científica.

Essas instituições também são responsáveis por formar os "burocratas e técnicos operadores dos signos e conhecimentos necessários à reprodução do status quo vigente" (Corrêa, 2021, p. 37), que perpetuam a divisão internacional do trabalho de acordo com as necessidades das economias dominantes, incapaz de impulsionar uma estrutura econômica autônoma. Assim, o Brasil se consolida como uma referência subimperialista regional, sem, contudo, questionar as estruturas de poder que garantem a sua subordinação no capitalismo global

No entanto, diante da necessidade de formar e manter uma força de trabalho qualificada capaz de reproduzir a condição subimperialista, a educação superior brasileira esbarra nos limites impostos pela profunda desigualdade socioeconômica, amplificada pela superexploração da classe trabalhadora. É nesse cenário que a assistência estudantil emerge, em sua contraditória relação a ser explorada no próximo capítulo, viabilizando e tensionando a continuidade dessa dinâmica da dependência.

CAPÍTULO 3 - Assistência estudantil no capitalismo dependente

A assistência estudantil no Brasil, concebida como uma estratégia para garantir a permanência de estudantes na educação superior pública, é marcada por uma trajetória histórica complexa, atravessada por tensões entre diferentes projetos de educação no contexto do capitalismo imperialista. Inserida em uma dinâmica que reflete as contradições do desenvolvimento capitalista em países dependentes, a assistência estudantil não atua de forma isolada, mas compõe um conjunto de instrumentos que respondem às exigências de qualificação da força de trabalho e às demandas sociais por democratização do acesso à educação superior.

Nesse cenário, destacam-se as influências neoliberais e o avanço de estratégias como a Educação a Distância (EaD), que reconfiguram projetos de educação e sociedade em alinhamento aos interesses do capital transnacional, reforçando a lógica de repactuação imperialista. Essas iniciativas, embora revestidas de discursos de democratização e inclusão, evidenciam contradições que precisam ser analisadas criticamente.

A relação entre assistência estudantil e EaD no Brasil só pode ser compreendida à luz de sua vinculação a projetos de educação que transcendem essas políticas ou formatos, configurando-as como mecanismos estratégicos para atender a determinados objetivos socioeconômicos e políticos. Este capítulo, portanto, aborda as particularidades históricas e os desafios contemporâneos da assistência estudantil e da EaD, problematizando seu papel no contexto das relações sociais vigentes e ressaltando as implicações dessas estratégias na consolidação de projetos educativos que, ao mesmo tempo, reproduzem e resistem à lógica do capitalismo imperialista.

Destarte, as políticas de assistência estudantil, constituídas por um conjunto de programas e ações institucionais, foram desenvolvidas por universidades públicas brasileiras com o objetivo de mitigar os impactos das profundas desigualdades socioeconômicas no percurso educacional. Ao oferecer suporte em áreas como alimentação, moradia, transporte e saúde, essas estratégias buscam, entre outras metas, "reduzir as taxas de retenção e evasão" (Brasil, 2010, art. 2, inciso III), garantindo que o acesso à educação superior seja acompanhado por condições de permanência desses estudantes.

A relevância dessas políticas é evidenciada pelos dados da última pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais (ANDIFES, 2019), que revela os desafios enfrentados pelos estudantes, que impactam diretamente sua permanência e desempenho acadêmico. O estudo aponta que 24,7% dos estudantes enfrentam algum tipo de dificuldade, com percentuais ainda mais elevados entre determinados grupos: 32,2% entre os que ingressaram por meio de cotas, 29,9% entre os egressos de escolas públicas, 37,9% entre aqueles que estudam em campi localizados em municípios com baixos Índices de Desenvolvimento Humano, 28,2% na região Norte, e 38,8% entre os estudantes com renda familiar de até meio salário mínimo ou 30% com renda entre meio e um salário mínimo e meio per capita.

Pacheco e Ristoff (2004) apontam a questão financeira como uma das principais causas da evasão universitária. Exemplos disso podem ser encontrados na pesquisa realizada sobre instituições de ensino superior localizadas em Caxias do Sul/RS (Fey; Lucena; Fogaça, 2011), e no estudo sobre o curso de administração em uma faculdade de Goiânia (Borges, 2011). Ambos os estudos destacam a ausência de programas de incentivo, como bolsas de estudo e apoio financeiro ao estudante, como fatores determinantes para a alta taxa de desistência.

Dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho (Vargas, 2008, p. 50).

Além disso, Furtado e Alves (2012) ressaltam a distância entre a residência do estudante e a universidade como um fator crítico para a permanência estudantil, sugerindo que essa variável pode refletir tanto a capacidade financeira das famílias quanto a disponibilidade dos serviços públicos de transporte e educação para o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Nessa linha, Veloso (2002) destaca que as causas da evasão universitária transcendem as capacidades individuais dos estudantes, estando intrinsecamente ligadas a questões sociais e financeiras. David e Chaym (2019) corroboram essa visão, identificando que fatores como a desvalorização das profissões, dificuldades econômicas e a insuficiência de apoio institucional são determinantes para que

muitos estudantes abandonem seus cursos, especialmente em contextos de precarização das condições de vida e vulnerabilidade socioeconômica.

Diante desse cenário, emergem diferentes perspectivas políticas e sociais que buscam explicar e conceituar as consequências da evasão. Essas abordagens vão desde ao ideário meritocrático neoliberal, responsabilizando o indivíduo pela desigualdade de oportunidades educacionais, até análises que envolvem o papel da educação superior e conceitos como capital social²⁸, destacando as relações e redes construídas no processo educacional:

Os impactos da evasão envolvem o evadido, afetando seu nível de empregabilidade e desenvolvendo sentimentos de fracasso e até incapacidade intelectual, a instituição, que falha em cumprir seu papel de formar pessoas que contribuam com a sociedade. E também a sociedade, que acaba perdendo grande parte de seu potencial capital social (Nagai; Cardoso, 2017, p. 211).

No entanto, é na realidade social capitalista que são evidenciadas tanto as causas como as consequências dessa unidade do diverso que constitui a relação evasão e permanência. Por um lado, a educação superior é propaganda como a chave para a ascensão social e para a entrada no mercado de trabalho, mas, por outro, as estruturas que sustentam o sistema de educação e as barreiras manifestadas pela precarização das condições de vida impedem que muitos estudantes completem sua trajetória acadêmica, garantindo um controle não apenas de quem acessa, mas de qual estudante permanece na universidade.

Esse processo está associado às exigências do desenvolvimento das forças produtivas no contexto das relações transnacionais do capital. Nas economias dependentes, as estruturas produtivas são sistematicamente sufocadas, enfraquecendo as capacidades nacionais de formar uma força de trabalho qualificada e de promover inovação tecnológica e científica. Além disso, há um processo estrutural de transferência de valor para as economias centrais, o que implica a superexploração do trabalho e agrava a precarização das condições de vida dos estudantes.

²⁸ Para Pierre Bourdieu o conceito de capital social refere-se à conexões, conhecimentos e reconhecimento social que uma pessoa possui, resultantes de sua participação em redes sociais, familiares, profissionais e comunitárias, e pode ser convertido em outras formas de capital, como capital econômico - recursos financeiros e materiais - ou capital cultural - habilidades, conhecimentos e qualificações educacionais (Rodrigues, 2017).

Nessa perspectiva, a evasão reflete as contradições estruturais que vinculam o acesso e a permanência na educação superior ao sistema capitalista global, o qual hierarquiza o valor da educação conforme as demandas das economias centrais. Sob essa lógica, a assistência estudantil emerge integrada às instituições de educação superior não apenas para ocultar essas contradições, mas também como mecanismo para a perpetuação dessa relação antagônica.

Nesse contexto, a assistência estudantil surge em um duplo papel, primeiro para aliviar as condições de superexploração enfrentadas pelos estudantes, mas que, paradoxalmente, também reforça a lógica dependente da economia ao promover a permanência da força de trabalho no sistema educacional, preparando-se para ocupar posições no mercado de trabalho que são fundamentais para a reprodução do capital em uma economia dependente.

Para explorar essas contradições, o presente capítulo é estruturado em três tópicos. O primeiro aborda a trajetória da assistência estudantil no Brasil, evidenciando como essas políticas se entrelaçam com as contradições do capitalismo dependente. O segundo tópico examina as características contemporâneas da assistência estudantil, considerando as legislações vigentes que promovem mudanças e levantam questionamentos sobre as estratégias de permanência universitária no país. Por fim, o terceiro tópico analisa as tensões entre diferentes projetos educacionais vinculados à assistência estudantil e à Educação a Distância (EaD), sob a retórica de democratização da educação superior no contexto da dependência brasileira.

3.1 - A história da assistência estudantil no Brasil dependente

O termo *assistência* estudantil remete, em grande parte, ao campo das políticas sociais, com uma ênfase particular na política de assistência social, que historicamente tem sido caracterizada por um enfoque focalizado, ou seja, destinada aos mais pauperizados entre aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade social, promovendo acesso a direitos e a promoção da cidadania para esse grupo em específico (Sposito, 2003).

De forma semelhante, a assistência estudantil, ainda que parte da política educacional, incorpora elementos de natureza social, econômica e política. Sua natureza focalizadora se evidencia em diferentes experiências e transformações legislativas, destacando sua ligação tanto com as políticas voltadas para os grupos mais vulnerabilizados da classe trabalhadora quanto com o desenvolvimento da educação superior no país.

Dessa forma, a assistência estudantil na história revela não apenas uma sequência de eventos, mas a narrativa sobre o desenvolvimento das relações sociais e suas contradições. Assim, a assistência estudantil não é apenas um tema periférico, mas um elemento central para entender como a educação superior e a formação da força de trabalho estão entrelaçadas com as dinâmicas do capitalismo dependente.

No Brasil, as primeiras experiências de assistência aos estudantes da educação superior surgem no início do século XX, com iniciativas pontuais e isoladas voltadas para atender algumas necessidades básicas dos estudantes. No entanto, essas iniciativas eram fragmentadas e restritas a grupos específicos, sem uma política pública sistemática voltada para a assistência estudantil em território nacional (Kowalski, 2012).

Um dos primeiros marcos significativos na história da assistência estudantil foi a criação da Casa do Estudante do Brasil em Paris, em 1928. Esta instituição foi criada para oferecer suporte aos estudantes brasileiros que realizavam seus estudos na Europa, refletindo as necessidades dos filhos das classes dominantes brasileiras da época. A Casa do Estudante continua a existir na França até os dias atuais, tombada pelo Patrimônio Histórico da França. Atualmente, ela acolhe principalmente estudantes de pós-graduação e pesquisadores brasileiros, além de se dedicar à

promoção da cultura brasileira. Sua manutenção é garantida por verbas repassadas pelo governo federal brasileiro e pelas contribuições dos próprios estudantes (Maison du Brésil, 2024).

Com a reestruturação e expansão da rede de ensino superior no Brasil na década de 1930, especialmente durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) no processo de ampliação da industrialização e urbanização do país, a necessidade de um suporte mais estruturado para os estudantes começou a ganhar relevância. Nesse período, a participação estudantil nas instituições foi fortalecida, culminando na criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937. A UNE emergiu como um importante espaço de controle social e pressão sobre o Estado, especialmente no que se refere à pauta da permanência universitária.

Nesse mesmo período, criou-se o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras através do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que promoveu maior autonomia das universidades nas sua organização didático administrativa, incluindo a participação social local através do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Diretórios Acadêmicos (DA), espaço coletivo de manifestação das necessidades demandadas pelos discentes (Cunha, 2007b).

O corpo discente de cada um dos institutos universitários e o dos institutos isolados de ensino superior deverão organizar associações, destinadas a criar e a desenvolver o espírito de classe, e defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes (Brasil, 1931).

Diante disso, surgiram algumas iniciativas isoladas de assistência ao estudante desenvolvidas isoladamente em algumas universidades, como a criação de residências estudantis e a concessão de bolsas. De acordo com Kowalski (2012), o acesso a esses recursos na época estava associado ao mérito de cada estudante, comprovado nos conselhos compostos por professores e outros estudantes, com forte caráter fiscalizatório da pobreza e desempenho.

No campo da moradia e alimentação, a primeira Casa do Estudante do Brasil foi inaugurada no início dos anos 1930, no Rio de Janeiro. Inicialmente, sua manutenção dependia de doações, incluindo contribuições do então presidente Getúlio Vargas. No entanto, o financiamento dessas iniciativas só foi formalmente regulamentado pelo Estado com o artigo 157 da Constituição Federal de 1934, que criou um fundo específico para esse propósito.

Outro aspecto significativo dessa legislação foi a determinação de que todas as instituições de ensino fossem envolvidas nesse processo, estabelecendo que "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (Brasil, 1934, art. 192), incluindo o apoio médico e social.

Nesse contexto, ao longo das décadas de 1940 e 1950, período em que o governo brasileiro estava fortemente influenciado pelas perspectivas desenvolvimentistas de equiparação às economias centrais, impulsionadas pela CEPAL, foram criadas diversas universidades públicas em vários estados, além da fundação de Universidades Católicas (PUCs). No entanto, apesar dos avanços relacionados à proteção do estudante, o acesso à educação superior continuava restrito a grupos específicos e privilegiados (Kowalski, 2012), mantendo as características de alta estratificação social da realidade brasileira.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a assistência estudantil foi reconhecida como um direito que deveria ser oferecido de forma equitativa a todos os estudantes brasileiros, e não mais restrita apenas àqueles matriculados em instituições específicas. A União Nacional dos Estudantes (UNE) desempenhou um papel crucial nesse processo, mobilizando sua base para pressionar pela inclusão de materiais didáticos e pela ampliação das moradias e dos restaurantes universitários, garantindo, assim, melhores condições de permanência para os estudantes.

De acordo com Sanfelice (1986), concomitante à organização do movimento estudantil em prol de suas pautas nessa época, havia uma mobilização paralela de setores associados à burguesia, especialmente os militares, imprensa e igreja, sob a pretensão de realizar uma modernização conservadora do sistema da educação superior, visando estabelecer padrões de produtividade e eficiência sobre as universidades.

Com o estabelecimento da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), a presença de capital e a influência política internacional foram significativamente ampliadas, principalmente através de empréstimos provenientes das economias centrais (Furtado, 2005). O regime autoritário buscava, dessa forma, expandir e complexificar o sistema produtivo nacional, em uma tentativa de aproximá-lo do

modelo dos países industrializados, na medida em que aprofunda sua dependência a eles (Coelho, 2016).

Nesse contexto, a educação superior foi vista pelos governos militares como um elemento crucial para alcançar esses objetivos, com investimento em laboratórios, aperfeiçoamento do corpo docente e a expansão da educação universitária (Cunha, 2007a) alinhada às demandas econômicas e produtivas do período.

Nesse momento da história brasileira, os instrumentos que até então foram importantes para pautar a assistência ao estudante, como o movimento estudantil e espaços de controle social, foram reprimidos e colocados na ilegalidade.

A sede da UNE, no Rio de Janeiro, foi atacada e incendiada no dia do golpe, 1º de abril de 1964. Em seguida, todas as entidades estudantis foram colocadas na ilegalidade. Centros acadêmicos foram fechados e, em 27 de outubro do mesmo ano, o Congresso aprovou o decreto que extinguiu a UNE e proibia greves e atividades políticas nas universidades (Memórias da Ditadura, [2024], *online*).

Durante a expansão da educação superior brasileira sob o regime militar, não apenas a organização e manifestação política dos estudantes foram fortemente reprimidas, mas também ocorreram interferências diretas do governo federal na administração universitária. Isso resultou em uma baixa autonomia dos professores, massificação do ensino e padronização dos currículos (Trindade, 2000). A massificação serviu tanto para "sufocar a rebeldia dos jovens" (Fernandes, 1975a, p. 106) quanto para ampliar o acesso à educação superior para a classe média do país (Kowalski, 2012), simulando um discurso de democratização da universidade, sem, contudo, envolver toda a classe trabalhadora nesse processo.

A assistência ao estudante também foi considerada como uma necessidade estratégica. O apoio financeiro oferecido aos estudantes de baixa renda era útil para conter tensões sociais, ao mesmo tempo em que contribuía para a formação de uma força de trabalho qualificada. Nesse contexto de controle estatal, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) em 1970 sob a gestão do governo militar, com foco em programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica (Imperatori, 2017). Além disso, o Bolsa Trabalho foi instituído pelo decreto 69.927/1972, fortemente inspirado no modelo das universidades

norte-americanas, condicionando o acesso dos estudantes aos benefícios mediante a prestação de serviços na própria instituição (Ramalho, 2013).

Com o aprofundamento do modelo econômico dependente em razão da dívida externa elevada, inflação descontrolada e estagnação econômica, agravada pela crise econômica global e pelas contradições internas do regime autoritário, levou a uma perda de legitimidade do governo militar no Brasil. Diante disso, a pressão dos movimentos sociais e a demanda por maior abertura política refletem a luta da classe trabalhadora contra a superexploração e a repressão política, resultando na abertura política do país e na reorganização das relações de dominação imperialistas.

Essa transição para a democracia e a eleição de um governo civil implicou uma mudança na forma de governar, mas manteve intactas as estruturas econômicas e políticas que perpetuam a dependência do Brasil em relação às economias centrais. A partir desse ponto, Kovalski (2012) denomina como uma nova fase da assistência estudantil no país, na qual as desigualdades na educação superior ainda persistem, mas uma nova agenda de políticas públicas redesenha as estratégias de permanência, agora formalmente denominadas assistência estudantil.

No fim dos anos 1980, o DAE foi extinto, e as ações de assistência ao estudante ficaram fragmentadas em cada instituição de ensino. A assistência passou a ser composta por ações escassas e pulverizadas. Além disso, da mesma forma que a assistência social, a assistência estudantil foi marcada por relações clientelistas, que impediam a sua consolidação (Imperatori, 2017, p. 288).

Em 1987, por meio de organização da comunidade universitária nacional, especialmente através da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), cria-se o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) com o objetivo de realizar estudos e propostas para a efetivação da assistência estudantil no Brasil e, assim, garantir o acesso e permanência de outros perfis de estudantes.

Em função dos inúmeros documentos produzidos ao longo dos encontros de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, tanto em nível nacional como regional é que foi deliberado no II Encontro Nacional, que aconteceu na cidade de Belo Horizonte - MG, nos dias 26 e 27 de agosto de 1987, a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários, o qual passaria a representar oficialmente e de forma permanente os Pró-Reitores da área. Este Fórum ficaria ainda, encarregado

de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante (FONAPRACE, 2012, p. 15).

A Constituição de 1988 marcou um ponto de inflexão ao estabelecer o direito à educação como um dever do Estado e criar instrumentos para uma gestão democrática da educação, o que endossou discursos em prol a estratégias de apoio ao estudante. No entanto, como aponta Kovalski (2012), a década de 1990 foi marcada pela limitação de recursos financeiros, o que impactou significativamente o financiamento das políticas de assistência estudantil, que já estavam fragmentadas após a extinção do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE).

Esse cenário de restrição financeira e desregulação econômica está profundamente associado ao fortalecimento do neoliberalismo na América Latina, especialmente no Brasil, após o regime militar. Essa vertente econômica liderou a reorganização das relações de dominação imperialistas, ampliando a influência do mercado e intensificando a dependência da região (Duarte, 2013). Durante esse período, o crescimento das universidades privadas ocorreu em detrimento das condições de manutenção das instituições públicas, favorecido por transferências do fundo público ao setor privado, e pela ausência de uma política consolidada de assistência estudantil (Vasconcelos, 2010),

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reflete essa tendência crescente ao retirar o papel do Estado no financiamento da assistência estudantil, deixando a responsabilidade de permanência dos estudantes nas universidades públicas em grande parte nas mãos das próprias instituições e dos próprios estudantes, fragilizando ainda mais o sistema de apoio àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, por meio da Lei 10.172, reforçou a presença de organizações da sociedade civil e do mercado na oferta da educação, contrariando as demandas de um amplo conjunto de entidades ligadas à educação pública (Kovalski, 2012).

A autora Mocelin (2019) observa que, apesar da histórica ausência de mecanismos regulatórios e de um financiamento estruturado para a assistência estudantil desde suas origens, esses desafios não foram suficientes para extinguir ou interromper totalmente as estratégias de apoio ao estudante. Mesmo diante dessas limitações, as instituições de educação superior e suas associações, como a

UNE, ANDIFES e FONAPRACE, de forma independente, continuaram a executar e pautar por programas e ações de suporte aos estudantes, garantindo que as iniciativas de assistência, embora fragmentadas, se mantivessem ao longo do tempo.

Nesse processo histórico, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em abril de 2007, reconfigurou todo o sistema de educação superior no Brasil ao expandir significativamente o número de vagas. Essa expansão permitiu a entrada de novos perfis de estudantes, vindos de realidades sociais diversas, que até então não tinham acesso às universidades federais. Essa nova demanda colocou uma pressão adicional sobre as frágeis estratégias de assistência estudantil existentes até então, evidenciando a necessidade urgente de reavaliar e fortalecer os mecanismos de suporte oferecidos aos estudantes para garantir sua permanência.

Diante desse cenário, e com base nas pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes realizadas em 1997 e 2004, que revelaram uma acentuada desigualdade socioeconômica entre os alunos, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Após anos de discussões e mobilizações da comunidade acadêmica, o PNAES foi oficializado em dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), no mesmo ano em que foi criado o REUNI.

Por meio do primeiro PNAES, em 2008, o governo federal retomou o financiamento da assistência estudantil no país. Em julho de 2010, durante o segundo mandato do presidente Lula (2006-2011), o PNAES obteve um novo marco legal com a publicação do Decreto nº 7.234, que ampliou o reconhecimento normativo da assistência estudantil no Brasil. Na mesma data, foi publicado o Decreto nº 7.233, que detalhou os procedimentos orçamentários e garantiu a autonomia universitária para o gerenciamento dos recursos, permitindo que cada universidade estabelecesse uma estrutura permanente de apoio aos estudantes, adaptada às suas realidades específicas.

Posteriormente, com a nova redação da PNE, publicada pela Lei nº 13.005/2014, o apoio ao estudante voltou a ser destacado, especialmente no art. 2º, inciso III, que estabelece como diretriz a “superação das desigualdades

educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Nesse contexto, o PNAES, em seu art. 3º, inciso II, determina que “cabará à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (Brasil, 2010, online), indicando áreas como alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Apesar da relativa autonomia de cada universidade federal para organizar suas estratégias de apoio ao estudante, o que resultou em uma diversidade de formatos de assistência estudantil no Brasil (Santos, 2020), o PNAES estabeleceu que apenas estudantes com renda per capita de até um salário e meio, nos cursos de graduação presencial, poderiam se beneficiar dos recursos deste decreto. Embora as universidades tivessem a possibilidade de ampliar esse critério utilizando seus próprios recursos, essa ampliação não foi adotada por nenhuma instituição. Pelo contrário, a pesquisa de Santos (2020) revela que quatro universidades, representando cerca de 6,3% da rede federal, optaram por restringir ainda mais o acesso, limitando-o a estudantes com renda per capita de até um salário mínimo, abaixo do estipulado pelo próprio PNAES.

Outras formas de focalização também foram adotadas por diferentes instituições, como impedir o acesso à assistência estudantil para portadores de diploma, ou seja, estudantes que já haviam concluído outro curso de nível superior anteriormente; estipular quantitativos pré-definidos de bolsas em editais, independentemente da demanda real do corpo discente; e até a adoção de múltiplas condicionalidades, como desempenho acadêmico satisfatório, ausência de reprovações por frequência ou sanções disciplinares, que, se não cumpridas, resultam na perda do apoio institucional ao estudante (Santos, 2020).

As decisões tomadas por algumas universidades, ao reorganizar a assistência estudantil institucional, refletem uma abordagem que, em parte, parece ser motivada pela necessidade de lidar com os recursos limitados disponíveis. O financiamento destinado ao PNAES não foi suficiente para atender à crescente demanda trazida pela ampliação do acesso às universidades, resultado do REUNI. Segundo Santos (2020), essa limitação financeira não apenas restringiu o acesso à assistência estudantil, mas também resultou na compressão dos valores das bolsas

oferecidas, em muitos casos inferiores para a manutenção e reprodução da vida dessa força de trabalho em processo de formação.

A limitação dos recursos destinados à assistência estudantil pode ser interpretada como parte de uma estratégia para manter a dependência, limitando a autonomia universitária e restringindo o acesso à educação superior e à formação qualificada a uma pequena parcela da população. Isso não apenas reforça a lógica da meritocracia e da competição que permeia o sistema educacional, mas também limita o potencial de inovação e transformação social que poderia emergir da educação superior pública.

Além disso, ao condicionar a assistência estudantil a critérios de desempenho e disciplinares, essa política se transforma em uma ferramenta de controle social, especialmente sobre os estudantes das frações mais vulnerabilizadas da classe trabalhadora. Bourdieu (1988) observa que a avaliação escolar na atual sociabilidade vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, operando também como um julgamento cultural e moral dos alunos, que está profundamente associado aos valores dominantes da sociedade

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

Dessa maneira, ao submeter os estudantes a normas que não apenas avaliam seu desempenho acadêmico em universidades inseridas em um contexto de dependência, como também sua conformidade com os padrões e expectativas culturais da classe dominante, a assistência estudantil acaba por reforçar as desigualdades estruturais.

Da mesma forma, uma sanção disciplinar, aplicada conforme o critério da instituição, pode resultar no bloqueio ou exclusão da assistência estudantil, levando potencialmente à evasão. Isso revela como essa estrutura pode ser utilizada para reforçar comportamentos alinhados às estruturas de poder existentes, cooptando intelectuais oriundos da classe trabalhadora para que mantenham a hegemonia dominante (Gramsci, 1978). Dessa forma, a assistência estudantil, ao invés de ser exclusivamente um mecanismo de inclusão, também atua como uma ferramenta para disciplinar e moldar esses estudantes, garantindo que se ajustem às

expectativas e normas impostas pelas relações de produção imperialistas vigentes, perpetuando assim as relações de poder e dominação.

A transformação do PNAES em política pública, pela Lei nº 14.914/2024, durante o novo governo do presidente Lula a partir de 2023, que regulamentou o programa há 14 anos através do decreto nº 7.234/2010, não trouxe mudanças significativas no contexto da dependência acadêmica-econômica. No entanto, enquanto o decreto de 2010, por ser um ato normativo do Poder Executivo, oferecia menor estabilidade jurídica, passível de alteração ou revogação sem a necessidade de aprovação legislativa, a lei de 2024, aprovada pelo Congresso Nacional, confere maior estabilidade e segurança jurídica ao PNAES. Isso garante a continuidade das políticas de assistência estudantil, mesmo diante de possíveis mudanças de governo, para além de introduzir possíveis novas dinâmicas para as estratégias de apoio e proteção ao estudante.

A transição do PNAES de programa para política pública será analisada criticamente a seguir, buscando compreender e detalhar os aspectos dessa nova lei. Baseando-se no histórico da assistência estudantil, o próximo tópico examinará o cenário atual da permanência universitária no contexto de dependência, explorando os possíveis impactos e dilemas que a nova política pode gerar no campo da educação superior brasileira.

3.2 - Entre Programa e Política: Transformações e Implicações da Assistência Estudantil na Atualidade Brasileira

A transição do PNAES de um programa para uma política pública em 2024 marca uma mudança legislativa substancial, passando de uma ação de governo para uma política de estado, mas também suscita preocupações críticas sobre a viabilidade e o impacto dessas alterações em um país profundamente marcado por desigualdades sociais e econômicas, especialmente no contexto do capitalismo imperialista.

Desde a regulamentação inicial do PNAES em 2010, por meio do decreto nº 7.234/2010, a comunidade acadêmica, com destaque para a ANDIFES, FONAPRACE, UNE e a Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), tem se mobilizado ativamente junto aos representantes do poder executivo e legislativo para expandir e transformar o PNAES em uma política de Estado (ANDIFES, 2024a). O projeto de lei nº 1.434, de 2011, foi elaborado e proposto com esse objetivo, permanecendo em tramitação no poder legislativo por quase 13 anos, até sua aprovação e publicação em 2024 como a Lei nº 14.914/2024.

O projeto propôs a manutenção do critério de renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo como requisito para acesso à assistência, além de reforçar o apoio direto a projetos de moradia estudantil e de restaurantes universitários subsidiados. Em maio de 2024, o projeto foi finalmente aprovado pelas Comissões de Educação e de Assuntos Econômicos do Senado Federal, sob a conclusão do senador Alan Rick, comunicada e publicizada pela ANDIFES:

A proposta não traz qualquer impacto econômico-financeiro para a União, tendo em vista que não há consignação de novas dotações orçamentárias para os programas citados. Alguns programas como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (atual PNAES) e o Programa Bolsa Permanência (PBP) já estão instituídos pelo Governo Federal. Dessa forma, trata-se de mera fixação em diploma legal dos programas, para dar maior segurança jurídica às ações, sem criação, nesse momento, de novas despesas (2024b, *online*)

Em 11 de junho de 2024, o Senado Federal aprovou por unanimidade o projeto de lei nº 5.395/2023 que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), posteriormente sancionado pela presidência em 3 de julho de 2024. Embora a sigla PNAES tenha sido mantida, seu significado foi alterado,

passando de *programa* para *política* refletindo a ampliação e formalização dessa estratégia de Estado.

Além da mudança na nomenclatura, as principais alterações na legislação da assistência estudantil abrangem tanto a criação de novos programas quanto a incorporação de iniciativas anteriores, baseadas nas diversas estratégias de apoio ao estudante desenvolvidas pelas universidades ao longo do tempo, resultando em uma política pública mais abrangente. Outra mudança importante está relacionada a definição do público-alvo, os objetivos e as áreas de atuação da assistência estudantil, trazendo novas responsabilidades e desafios.

Em relação ao público alvo, a nova PNAES não apenas manteve o foco nos estudantes de graduação presencial, mas também ampliou seu alcance para incluir estudantes de cursos de educação profissional técnica de nível médio. Estudantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) continuam excluídos²⁹. Além disso, caso haja disponibilidade orçamentária, prevê a possibilidade de atender estudantes de mestrado e doutorado³⁰, bem como estudantes de instituições de educação superior públicas que não integram a rede federal, através de convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios.

No entanto, essa ampliação do público-alvo, sem a correspondente previsão legal de um aumento significativo nos recursos financeiros, pode agravar o cenário de restrições orçamentárias e a focalização da assistência estudantil já em curso no país (Santos, 2020). Inserida em uma conjuntura macrossocial de redução e precarização das políticas sociais, essa dinâmica tende a reduzir ainda mais os valores das bolsas ofertadas ou levar as instituições a adotarem critérios adicionais que restringem o acesso de estudantes que, embora igualmente enfrentem dificuldades, ficam desassistidos no processo de permanência.

Sem a intenção de “novas dotações orçamentárias para os programas citados” (ANDIFES, 2024b), a nova PNAES adianta-se a esse possível conflito com

²⁹ A realidade da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de seus estudantes será explorada com maior profundidade no próximo tópico deste capítulo.

³⁰ A inclusão de estudantes de pós-graduação na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) representa um marco inédito no Brasil, onde a permanência desses estudantes/pesquisadores vinha sendo sustentada quase exclusivamente por bolsas de pesquisa, originalmente implementadas com outras finalidades. Até então, as iniciativas de apoio voltadas para esse público eram limitadas a experiências pontuais em algumas universidades, como a Universidade de Brasília (UnB), que reservava vagas específicas para pós-graduandos na moradia estudantil. Mais comum, porém ainda insuficiente, era o subsídio parcial nas refeições desses estudantes nos restaurantes universitários (Santos, 2020).

as instituições de educação superior e reduz o critério de renda para acesso à assistência estudantil no Brasil de 1,5 salário mínimo para um salário mínimo per capita, com prioridade para aqueles com renda de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo.

Com isso, para além da evidente focalização da permanência universitária, essa mudança cria um dilema significativo para as universidades federais. Anteriormente, fundamentadas pelo decreto de 2010 que garantia recursos para atender estudantes com renda de até 1,5 per capita, muitas dessas instituições incluíram estudantes que, com a nova PNAES, agora se encontram fora do novo critério estabelecido pelo governo federal.

Quando uma política altera seus critérios de acesso, surge uma questão crucial sobre o status dos beneficiários das regras anteriores. No plano social, a aplicação retroativa dessas mudanças pode levar à exclusão de estudantes que já dependiam desses recursos, comprometendo seriamente sua permanência na universidade. A Lei nº 14.914/2024 não enfrentou essa questão, deixando de estabelecer uma regra de transição que orientasse as instituições e garantisse a proteção dos direitos dos estudantes.

Caso o governo não apresente uma solução, as universidades terão de enfrentar decisões difíceis, considerando suas próprias condições financeiras e estratégicas, o que pode implicar em diferentes caminhos, como: 1) Manter o critério de 1,5 salário mínimo para todos os estudantes, assumindo com recursos próprios o financiamento daqueles que se encontram fora das novas regras; 2) Manter o suporte apenas para os que já recebem auxílio, mesmo que, sob os novos critérios, eles não fossem mais elegíveis, mas restringindo o ingresso de novos estudantes que se enquadrem nos novos critérios, o que proporciona uma transição menos abrupta, embora possa ser criticada por criar uma dualidade nos critérios de acesso; 3) Interromper o auxílio para os que não se enquadram nos critérios atualizados, uma medida que, embora mais alinhada às novas diretrizes, traria um impacto social negativo para os estudantes que dependem do auxílio para garantir sua permanência universitária.

Cada uma dessas opções apresenta desafios significativos. Financiar a continuidade do apoio com recursos próprios pode sobrecarregar ainda mais o já limitado orçamento das universidades, enquanto restringir ou interromper parcial ou totalmente o apoio institucional pode elevar as taxas de evasão entre estudantes em

situação de vulnerabilidade. Esse cenário evidencia a tensão entre as diretrizes nacionais e a realidade orçamentária das universidades brasileiras, além de expor as insuficiências da nova PNAES em atender à diversidade e à complexidade das necessidades estudantis.

Adicionalmente, a nova PNAES inclui explicitamente estudantes quilombolas, indígenas, de comunidades tradicionais, estrangeiros em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou refugiados, para além de, pela primeira vez, citar diretamente o enfrentamento à desigualdade étnico-racial, o que, embora essencial para uma política de equidade, corre o risco de se tornar apenas simbólica se não houver recursos suficientes para atender a essas demandas de forma adequada.

Outro aspecto relevante da nova PNAES é a criação e incorporação de diversos programas, abrangendo diferentes subáreas, que agora compõem essa política nacional. Ao integrar essas ações sob uma única política pública, para além de reconhecer e validar essas experiências históricas, introduz novos elementos ao cenário da assistência estudantil brasileira. Esses programas estão apresentados de forma sistematizada na tabela a seguir:

Quadro I - Programas e benefícios que compõem a nova PNAES

Programa	Descrição
Programa de Assistência Estudantil (PAE)	Similar ao previsto pelo decreto de 2010, com os benefícios organizados pelas universidades de acordo com as áreas prioritárias indicadas.
Programa de Bolsa Permanência (PBP)	Oferece assistência financeira a estudantes que frequentem cursos com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias, ou em curso presencial de educação profissional técnica de nível médio. Esse programa já existia antes da nova PNAES, mas foi incorporado a ela.
Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (PASES)	Especifica diretrizes e objetivos nesse campo, além de mencionar recursos específicos para a alimentação.
Programa Estudantil de Moradia (PEM)	Define diretrizes para moradia

	estudantil, com a previsão de regulamento futuro para especificações detalhadas
Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate)	Especifica diretrizes e objetivos nesse campo, e prevê a disponibilidade de veículo para a mobilidade dos estudantes entre suas atividades
Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir)	Focado na acessibilidade para estudantes com deficiências, incluindo a implantação de núcleos de acessibilidade. Esse programa já existia antes da nova PNAES, mas foi incorporado a ela.
Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe)	Destina-se a criar infraestruturas e apoio para estudantes que são mães ou pais de crianças menores de 6 (seis) anos
Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)	Introduz a responsabilidade de criação e manutenção de salas de estudo e acervos de livros em bibliotecas.
Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)	Prevê a promoção de uma cultura de cuidado mental e o acolhimento e acompanhamento de pessoas com sofrimento psíquico ou com transtornos mentais
Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)	Oferece assistência financeira a estudantes estrangeiros. Esse programa já existia antes da nova PNAES, mas foi incorporado a ela.
Benefício Permanência na Educação Superior	Oferece assistência financeira a estudantes a partir da inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Lei nº 14.914/2024.

De acordo com o quadro acima e o histórico da assistência estudantil no Brasil, analisada no tópico anterior, é possível observar que a PNAES, conforme estabelecida pela nova legislação, visa tanto consolidar e integrar estratégias já desenvolvidas anteriormente, quanto introduzir novos elementos e dar ênfase a áreas específicas.

No que se refere ao Programa de Assistência Estudantil (PAE), houve poucas novidades em relação ao seu antecessor, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) regulamentado pelo decreto nº 7.234/2010, incluindo a similaridade nos títulos de ambos os programas. A ideia do PAE é manter a função dessa legislação em orientar e fundamentar as universidades para que, “no âmbito de sua autonomia” (Brasil, 2024, art. 7), elas desenvolvam suas próprias políticas institucionais. De um texto a outro, poucos termos foram mudados que, mais a frente, serão abordados na análise dos demais programas aos quais o PAE faz conexão.

No entanto, é importante destacar que, mesmo após 14 anos, o lazer permanece ausente das legislações de assistência estudantil, não sendo incorporado ao PAE nem a qualquer outra parte desses documentos. Segundo Lombardi (2005), o lazer é essencial para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento humano integral. Complementando essa visão, Silva e Helleno (2012) apontam que há uma relação positiva entre a melhoria da qualidade de vida e o desempenho acadêmico. A falta de reconhecimento do lazer como um componente relevante na educação sugere, entre outras análises, uma visão limitada sobre a permanência estudantil e até mesmo sobre o papel da universidade, evidenciando uma concepção restrita da função da educação, desconcertada de seu papel social mais amplo.

A conjuntura neoliberal, profundamente interligada com as economias dependentes (Mâncio; Moreira, 2011), contribui para um cenário em que as instituições educacionais são pressionadas a focar exclusivamente no treinamento da força de trabalho para o mercado, dentro de um contexto imperialista que privilegia uma suposta eficiência, produtividade e competitividade. Esse enfoque, no entanto, ocorre em detrimento de uma formação humana integral (Laval, 2019), resultando na desvalorização e negligência de aspectos essenciais do processo educacional, como o lazer e o tempo livre.

No recente contexto brasileiro, conforme destaca Santos (2020), poucas universidades desenvolveram ações voltadas ao lazer de forma sistemática e atrelada à permanência estudantil. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se destaca ao criar uma Colônia de Férias próxima à praia local, administrada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Esse espaço permitia a

hospedagem de estudantes regularmente matriculados na universidade, bem como de servidores docentes e técnico-administrativos. Contudo, devido à pandemia de COVID-19, a colônia foi fechada temporariamente e, ao término do período de isolamento em 2022, suas atividades foram definitivamente encerradas, com o patrimônio sendo transferido para outra instituição para o desenvolvimento de atividades de outra natureza (ASSUFRGS, 2022).

Nesse contexto, a ausência de experiências e do reconhecimento explícito do lazer como parte da assistência estudantil pode acentuar as desigualdades. Estudantes com melhores condições socioeconômicas frequentemente têm acesso a oportunidades de lazer fora do ambiente universitário, enquanto aqueles em situação de vulnerabilidade, que dependem mais diretamente do apoio institucional, são privados dessas mesmas oportunidades. Isso aprofunda a disparidade de bem-estar entre diferentes grupos de estudantes, ampliando as desigualdades e impactando negativamente tanto a experiência universitária quanto o desempenho acadêmico dos estudantes.

Assim como o PAE, o Programa de Bolsa Permanência (PBP) também não representa uma inovação na nova PNAES de 2024. Criado em 2013 sob o nome de Bolsa Permanência, a Portaria MEC nº 389, posteriormente alterada pela Portaria nº 1.999/2023, centraliza no governo federal a oferta de assistência financeira para estudantes matriculados em cursos universitários com carga horária média de cinco horas diárias ou mais, além de contemplar a população indígena e quilombola, independentemente da carga horária.

Dado o critério que exige uma alta carga horária para acesso ao programa, excluindo a maioria dos estudantes dos cursos oferecidos no Brasil, e considerando que, a partir de 2016, o Bolsa Permanência passou a aceitar apenas inscrições de estudantes indígenas e quilombolas (Brasil, 2023, online), diversas universidades optaram por criar seus próprios auxílios permanência para suprir essa lacuna. Esses auxílios, baseados em critérios específicos de cada instituição, foram implementados por 27 universidades, representando 42,9% do total de 63 instituições analisadas (Santos, 2020).

Com a incorporação do Bolsa Permanência na nova PNAES, agora denominado PBP, manteve-se a exigência da carga horária mínima e o foco em estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação.

Entretanto, o PBP expandiu seu alcance ao incluir também estudantes de cursos de educação profissional técnica de nível médio, sem a exigência de carga horária mínima. Para que essa expansão tenha um impacto significativo na realidade social, é fundamental que o financiamento seja ajustado proporcionalmente ao aumento do número de beneficiários, o que, contudo, não é especificado pela Lei nº 14.914/2024.

Na sequência, assim como o PAE e o PBE, o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir) resulta da incorporação de um programa anterior, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). Criado em 2005, o programa original selecionava e financiava projetos de instituições federais que se destacavam em editais com propostas de melhorias nas condições de acessibilidade para pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. A partir de 2012, foi instituída uma dotação orçamentária específica para todas as instituições, eliminando a necessidade de concorrência entre projetos e possibilitando a criação de núcleos institucionais permanentes para o desenvolvimento dessas ações, posteriormente reconhecidos e fortalecidos pelo Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2013)

No entanto, conforme apontam Ciantelli e Leite (2016), a presença desses núcleos ou de estratégias similares ainda era pouco expressiva no sistema de educação superior no Brasil. As autoras destacam que “o estudo evidenciou que é necessário um maior investimento da universidade em ações de acessibilidade realizadas pelos núcleos” (p. 426). Com sua incorporação na PNAES, o programa Incluir prevê a implementação e a consolidação de núcleos de acessibilidade em todas as instituições da rede federal de educação. Contudo, a legislação não especifica as condições detalhadas para a efetivação dessas medidas, o que pode indicar desafios e limitações práticas para essas instituições no futuro.

Em seguida, assim como o PAE, PBP e o Incluir, o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) também já existia anteriormente à PNAES. Criado em 2003 pelo Decreto nº 4.875, o Promisaes tem como objetivo “fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura” (Brasil, [2024], *online*), por meio de apoio financeiro. Os estudantes estrangeiros beneficiados devem estar matriculados em cursos de graduação

presenciais no Brasil. A incorporação do Promisaes à PNAES não alterou sua estrutura, mas reforçou sua continuidade ao integrá-lo formalmente a essa política pública.

Por um lado, o Promisaes promove a solidariedade e a cooperação Sul-Sul, incentivando a troca de conhecimentos entre países considerados *em desenvolvimento* ou periféricos. Um estudo sobre estudantes angolanos no Brasil (Fonseca, 2009) pontua que “a língua portuguesa no Brasil desempenha como fator catalisador [...]. O fato de imitar o linguajar brasileiro expresso na televisão em novelas [...] dá conta de que esses jovens estabelecem também novos padrões culturais e comportamentais” (p. 4).

Por outro lado, esse programa também pode fortalecer a posição subimperialista do Brasil ao expandir sua influência política, cultural e econômica em nível regional, uma vez que esses “alunos africanos são vistos como consumidores de conhecimento, que vêm ao Brasil apenas para aprender” (Langa, 2014, p. 231). Dessa forma, ao fornecer apoio financeiro e acesso à educação superior brasileira para estudantes desses países, o Promisaes pode servir como uma ferramenta para exportar não apenas conhecimentos, mas também para reproduzir modos de pensar e estruturas que se alinham aos interesses subimperialistas, reforçando as dinâmicas de dependência.

Na sequência, em contraste com o PAE, PBP, Incluir e Promisaes, a Política Nacional de Assistência Estudantil introduziu programas que, formalmente, não existiam antes da Lei nº 14.914/2024, embora não sejam totalmente inéditos. O Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate), o Programa Estudantil de Moradia (PEM), o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases) e o Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe) formalizam áreas de apoio ao estudante que, em diferentes formatos, já vinham sendo implementadas localmente nas universidades brasileiras ao longo da história (Santos, 2020).

Agora, no âmbito da PNAES, são estabelecidas diretrizes e objetivos específicos para cada área em nível nacional, de forma interligada e complementar às disposições já definidas pelo PAE. No entanto, para garantir que os serviços oferecidos aos estudantes sejam consistentes e adequados em todas as universidades federais do país, assegurando que, independentemente da

localização ou das capacidades administrativas de cada instituição, todos os estudantes tenham acesso a um nível equitativo de apoio nessas áreas, seria essencial que a Lei nº 14.914/2024 especificasse as fontes de financiamento e as condições mínimas de estruturação para cada programa. Isso, contudo, não foi abordado na legislação.

Destarte, o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate) se insere em um contexto no qual estratégias relacionadas à mobilidade estudantil já são historicamente adotadas. De acordo com Santos (2020), os auxílios financeiros para custear o transporte municipal ou intermunicipal são comuns na rede federal, e cerca de 35 universidades oferecem algum tipo de serviço próprio nessa área, como os ônibus intercampi para o deslocamento de estudantes entre unidades e campi das instituições.

No entanto, o Pate propõe um foco diferente, direcionando-se ao atendimento de estudantes “provenientes de regiões em que não haja disponibilidade de transporte público” (Brasil, 2024, art. 20). Assim, enquanto o PAE aborda o transporte como uma área de intervenção e, com isso, permite a continuidade das ações institucionais já mencionadas, o Pate, de forma complementar, visa preencher possíveis lacunas nas políticas públicas de mobilidade locais, com o objetivo de garantir que os estudantes tenham acesso às atividades desenvolvidas nas universidades.

Adiante, no que diz respeito à moradia estudantil, 22 das 63 universidades federais no Brasil em 2020 não possuíam infraestrutura para oferecer moradias estudantis. Entre as que ofereciam, apenas 8, ou seja, 12,7% do total, disponibilizavam essa infraestrutura em todos os seus campi, evidenciando uma disparidade significativa entre as instituições. Por outro lado, o auxílio moradia estava amplamente presente na maioria das universidades, sob diferentes valores e critérios de inclusão (Santos, 2020).

Embora o Programa Estudantil de Moradia (PEM) enfatiza a importância dessa questão, com o objetivo de “viabilizar ao estudante moradia digna” (Brasil, 2024, art. 16, inciso II), ele não detalha as condições para a implementação do programa. O artigo 17 menciona apenas que esses aspectos “[...] serão definidos em regulamento” (Brasil, 2024), sem indicar uma data ou especificar qual órgão será responsável por essa regulamentação.

Na sequência, no campo da alimentação, 57 das 63 universidades federais no Brasil em 2020 contavam com restaurantes universitários, o que torna essa estratégia uma das mais amplamente adotadas pelas instituições de educação superior, representando 90,48% das universidades naquele ano (Santos, 2020). No entanto, esses serviços não estavam disponíveis em todos os campi, e os custos de acesso variam consideravelmente, desde isenção total até R\$ 8,56 por refeição.

Com a criação do Pases, a PNAES determina a “criação e a disponibilização de restaurantes universitários” (Brasil, 2024, art. 14) em articulação com o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), em todas as instituições federais de educação. A lei também amplia o público-alvo para incluir estudantes de pós-graduação e da educação profissional técnica. Anteriormente, algumas universidades já ofereciam apoio a esses grupos utilizando seus próprios recursos, muitas vezes exigindo uma maior contrapartida financeira desses estudantes em comparação com os demais, conforme decisões internas de suas comunidades acadêmicas (Santos, 2020).

Com a nova PNAES, a ampliação do público-alvo para acesso a esses restaurantes torna-se obrigatória para todas as instituições, permitindo que parte do financiamento federal destinado à política nacional de assistência estudantil seja utilizada para subsidiar esses estudantes. No entanto, embora o objetivo seja ampliar a cobertura e o acesso, a falta de especificação sobre a alocação de recursos adicionais necessários para essa expansão levanta preocupações quanto à capacidade de atender adequadamente ao possível aumento da demanda dos restaurantes universitários, sem sucatear essa oferta.

Além de atender aos estudantes matriculados, o artigo 14, parágrafo terceiro, do programa PASES permite que as universidades promovam o acesso à alimentação para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades onde estão localizadas, por meio da criação e gestão de restaurantes populares. Essa iniciativa deve ocorrer “mediante a obtenção de recursos financeiros adicionais, derivados de parcerias, convênios ou instrumentos congêneres com entes federados subnacionais” (Brasil, 2024).

Por um lado, essa medida pode fortalecer os vínculos entre as universidades e as comunidades locais, ampliando a rede de apoio e interação com o contexto social em que estão inseridas. No entanto, como essa iniciativa depende de

parcerias e convênios, é fundamental que seja cuidadosamente planejada para evitar comprometer os já limitados recursos destinados à assistência estudantil, nem desviar da finalidade da política de educação, à qual essas instituições estão vinculadas.

Posteriormente, no campo do apoio aos estudantes responsáveis por crianças, cria-se o Programa de Permanência Parental na Educação (Propape) em articulação com o PAE para o “acolhimento direcionadas às necessidades materno e paterno-infantis das famílias de estudantes” (Brasil, 2024, art. 22) e para resolver ambiguidades geradas pelo decreto que regulamentou o PNAES anterior.

Embora esse campo já fosse previsto pelo PNAES de 2010, o decreto nº 7234/2010 utilizou a nomenclatura *creches*, o que gerou uma sobreposição de funções entre a assistência estudantil vinculada à educação superior e a educação infantil prevista pela LDB (1996). De acordo com a LDB, todas as creches devem garantir acesso às crianças que residam nas proximidades da instituição (art. 4, inciso X), independentemente de seus pais serem ou não estudantes da universidade.

Esse cenário levou a uma pressão crescente sobre as vagas nas creches mantidas pelas universidades, o que dificultou que essa infraestrutura cumprisse seu papel original de apoiar estudantes que são pais ou responsáveis. Além disso, essa sobrecarga desencorajou outras instituições a alocar recursos para a criação ou manutenção dessas estruturas. Como consequência, de acordo com Santos (2020), apenas 21 instituições no Brasil implementaram ações voltadas para o atendimento dessas demandas específicas.

Como estratégia para superar esse conflito, a Lei nº 14.914/2024, ao tratar do PAE, altera o termo *creche* por *atendimento pré-escolar a dependentes* (Brasil, 2024, art. 5, inciso VII). Além disso, ao criar o Propepe, a PNAES detalhe os objetivos dessa área e, assim, especifica as diferenças dessa proposta em relação à educação infantil prevista pela LDB, reposicionando a infraestrutura da assistência estudantil para o acolhimento e suporte às necessidades de estudantes que são pais, mães e responsáveis por crianças menores de 6 anos, desvinculando-se da oferta da “primeira etapa da educação básica” (Brasil, 1996, art. 29).

Se essas mudanças forem bem-sucedidas e acompanhadas por recursos financeiros adequados para sua implementação, o PAE e o Propape poderão facilitar

a ampliação dessa modalidade de assistência estudantil para um maior número de universidades. Essa expansão ajudaria a reforçar a permanência de estudantes de ensino superior no Brasil que também desempenham o papel de pais ou responsáveis, assegurando-lhes o apoio necessário para conciliar suas responsabilidades acadêmicas e familiares.

Posteriormente, ao contrário dos demais programas destacados até esse momento, a criação do Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB) introduz um elemento substancialmente novo no campo de assistência estudantil, embora as ações e serviços aos quais esse programa se refere sejam comuns no campo da educação em geral. O PAB refere-se à espaços de estudo e pesquisa, atribuindo à assistência estudantil a responsabilidade financeira e administrativa de manter bibliotecas ou salas de estudo em funcionamento 24 horas por dia (art. 25, inciso I), além de garantir a atualização e expansão dos acervos (art. 25, inciso II).

Embora essas estruturas sejam reconhecidas como componentes essenciais para o apoio ao “desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social” dos estudantes (Nunes; Carvalho, 2016, p. 174), a inclusão dessas novas atribuições à assistência estudantil pode resultar em um deslocamento de recursos que, de outra forma, seriam alocados para áreas críticas como bolsas de estudo, moradia, alimentação, acessibilidade e saúde. Além disso, essa mudança pode indicar um desvio do foco principal da assistência estudantil, que tem sido direcionado para desenvolver ações com o objetivo de, diante das realidades sociais enfrentadas pelos estudantes, apoiá-los em seu processo de formação e permanência na educação, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Ainda nessa linha, em termos de suposta inovação no âmbito da assistência estudantil, a criação do Benefício Permanência na Educação Superior se destaca como uma estratégia de transferência de renda que, embora também centralizado no governo federal e com uma nomenclatura similar ao Bolsa Permanência mencionado anteriormente, possui características excepcionais. Não apenas é a única estratégia que não está estruturada ou vinculada a nenhum programa específico da PNAES, mas também se diferencia por estar associada ao Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico).

da União, especialmente as de transferência de renda, e o Poder Executivo ficará autorizado a instituir e conceder Benefício Permanência na Educação Superior a famílias de baixa renda cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo federal (CadÚnico) que tenham dependentes matriculados em cursos de graduação das instituições de ensino superior, nos termos do regulamento (Brasil, 2024).

O CadÚnico foi criado em 2001 pelo Decreto nº 3.877 e, atualmente, é uma ferramenta tecnológica utilizada para a coleta de dados autodeclarados pelas famílias, seguindo um formulário padrão e pré-definido, visando identificar a renda, composição familiar e outras informações do território. Esse processo é mediado por um trabalhador, geralmente com formação de nível médio e com frágeis vínculos trabalhistas (Sposati, 2021). O CadÚnico serve como pré-requisito para a inclusão das famílias nos principais benefícios e programas sociais do país, como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No entanto, a estrutura e o uso do CadÚnico têm suscitado críticas importantes. A ênfase na renda per capita, destacada por Sposati (2021) como sendo "abstraída das condições efetivas de vida da família" (p. 202), reforça uma lógica do acesso à proteção social baseada nos parâmetros de consumo e de mercado. Esse enfoque pode não capturar a complexidade das situações de vulnerabilidade, pois ignora aspectos essenciais das condições de vida das famílias que vão além de sua renda declarada.

A utilização desta tecnologia como o elemento determinante para o acesso aos benefícios e programas sociais implica, entre outras questões³¹, na ausência de uma avaliação socioeconômica mais ampla, realizada por profissionais qualificados capazes de capturar elementos sensíveis da realidade social. Sem essa avaliação, outros grupos da população que, embora também desprotegidos, podem não ter suas necessidades identificadas por essa tecnologia, resultando numa maior focalização do sistema de proteção social no Brasil e na exclusão de trabalhadores do acesso aos seus direitos.

A utilização de tecnologias de automação na gestão de benefícios de proteção social pode, portanto, levar à exclusão de grupos marginalizados, à perda de empregos (no campo da própria gestão desses benefícios) e à redução da qualidade do atendimento aos beneficiários; em última instância,

³¹ Outras questões importantes associadas ao uso de tecnologia em políticas sociais incluem a falta de acesso a equipamentos adequados, como computadores ou celulares (CETIC, 2019), o analfabetismo digital, a segurança de dados (Sposati, 2021) e os vieses algorítmicos de discriminação (Júnior, Guasque e Pádua, 2023).

pode perpetuar ou aumentar alguns traços (econômicos, psicológicos, políticos etc.) de desigualdade social, sob o poder impessoal do capital (Carnelossi; Tavares, 2023, p. 422).

Dessa forma, ao associar parte da assistência estudantil ao CadÚnico por meio do Benefício Permanência na Educação Superior, essas problemáticas são incorporadas às universidades, afetando diretamente o cenário de permanência estudantil. A excepcionalidade desse benefício pode ser interpretada como a criação de um laboratório de experimentação da PNAES, o que, no futuro, poderá levar à expansão do CadÚnico como elemento determinante para o acesso às demais estratégias de assistência estudantil.

Além disso, contrariando a autonomia dessas instituições reconhecida pela própria política nacional de assistência estudantil, no art. 7 (Brasil, 2024), a centralização da oferta e da forma do acesso à instrumentos do governo federal, como o CadÚnico, retira a capacidade dessas universidades em desenvolver metodologias, mecanismos e ações para atender às especificidades regionais e culturais dos estudantes, agravando as desigualdades existentes.

Adicionalmente, assim como essas tecnologias impactam as políticas sociais “[...] em detrimento da dimensão relacional construída entre trabalhador social/servidor público e o cidadão” (Carnelossi, 2022, p. 139), o mesmo pode ocorrer na educação superior. Ao substituir os espaços de acolhimento, escuta e orientação, inerentes ao processo de avaliação socioeconômica realizado por profissionais qualificados das universidades, pelo CadÚnico, enfraquecem-se os vínculos entre os estudantes e as instituições.

Além disso, como o CadÚnico é mediado por um roteiro padronizado e inflexível, conduzido por profissionais desvinculados das universidades, corre-se o risco de limitar a capacidade dessas instituições de compreenderem plenamente as necessidades específicas dos estudantes beneficiados pela política de permanência. Esse processo é um exemplo do que se pode chamar de algocracia, onde a tomada de decisões passa a ser orientada por programação, a partir de uma quantidade massiva de dados coletados por sistemas automatizados e burocráticos que, ao priorizarem a padronização e a eficiência técnica, desconsideram a complexidade das condições de vida da população (Carnelossi, 2022), como os estudantes.

Nesse processo, ao ocultar as raízes políticas e econômicas das desigualdades que afetam a permanência universitária, o CadÚnico se consolida

como uma estratégia que pode desviar o movimento estudantil e outras formas de organização da comunidade acadêmica do debate e da mobilização política e social sobre a função social da educação e as causas reais da não permanência estudantil em seus territórios, enquadrando essas questões em termos de gestão tecnocrática, sem questionar a dinâmica imperialista subjacente.

Nesse contexto, observam-se elementos que reforçam a influência e a dinâmica da dependência. Por um lado, ocorre a substituição da força de trabalho qualificada por cadastradores de nível médio, sem formação específica para atuar no campo social e frequentemente em condições de trabalho mais precárias e com salários mais baixos (Sposati, 2019), características da superexploração nos territórios dependentes (Amaral, 2012). Por outro lado, intensificam-se as interferências neoliberais nas instituições de educação, promovendo a despolitização e a focalização do acesso às estratégias de permanência com base na capacidade individual de consumo no mercado dependente.

Adicionalmente, a criação desse benefício pautado no fornecimento de bolsas financeiras em detrimento da estruturação de serviços permanentes e integrados às instituições de educação superior, reforma o processo de bolsificação da assistência estudantil. Trata-se de uma mercantilização das necessidades sociais, transformando serviços sociais que deveriam ser coletivos e universais (como moradia estudantil, alimentação e transporte) em produtos que podem ser acessados de forma fragmentada, muitas vezes sob a lógica de mercado. Além disso, reforça a responsabilização individual, colocando sobre os estudantes a carga de administrar os recursos recebidos para suprir suas necessidades, muitas vezes insuficientes frente aos desafios da permanência.

Concluindo as análises sobre o novo PNAES, destaca-se o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS). Historicamente, a saúde tem sido uma dimensão contemplada nas estratégias de permanência estudantil, desde a Constituição Federal de 1934, passando pela implementação do PNAES em 2010. Em 2020, mais de 57 universidades federais, representando mais de 90% do total de 63 instituições, ofereciam algum tipo de serviço relacionado à saúde (Santos, 2020). No entanto, é relevante observar que essas iniciativas não estavam necessariamente direcionadas à saúde mental, evidenciando uma lacuna

significativa na atenção integral ao bem-estar dos estudantes, que é essencial para sua permanência e desempenho acadêmico.

Dessa forma, de maneira complementar ao PAE, que prevê a atenção à saúde no art. 5, parágrafo 1, inciso IV (Brasil, 2024), a criação do PAS estabelece diretrizes e objetivos específicos para o campo da saúde mental, incluindo ações voltadas para o acolhimento e acompanhamento de estudantes em sofrimento psíquico ou com transtornos mentais (art. 27, inciso II). No entanto, apesar da importância de promover uma cultura de cuidado, o PAS pode levantar preocupações futuras sobre possíveis sobreposições com outras políticas públicas, como a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) do Sistema Único de Saúde (SUS).

A RAPS já existe como uma estrutura consolidada e abrangente para o cuidado da saúde mental em nível nacional, integrada ao SUS e voltada para o atendimento de toda a população, o que inclui os estudantes universitários. A criação de um programa específico como o PAS, dentro da política de assistência estudantil, pode gerar duplicidade de esforços e recursos, além de fragmentar o atendimento, o que poderia enfraquecer a resposta integrada que a RAPS oferece.

Nessa perspectiva, os programas que integram a política nacional de assistência estudantil, como moradia, alimentação, transporte e auxílios financeiros, também podem ser interpretadas como uma forma de sobreposição a outras políticas públicas já existentes. Exemplos disso incluem o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que oferece serviços e benefícios baseado em transferência de renda e apoio social para a população em situação de vulnerabilidade, indicando uma possível sobreposição à PAE, PBE e o Benefício Permanência.

Ou ainda o Pases com os serviços já previstos pelo Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), que abrange programas como restaurantes populares, cozinhas comunitárias e bancos de alimentos, destinados a garantir a segurança alimentar como um direito fundamental humano, sem distinções (Brasil, 2006). Outro exemplo de possível interposição envolve o PEM e o Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV), sendo o objetivo desse último proporcionar moradia para famílias de baixa renda, e não apenas para um único membro na condição de estudante.

Esse debate pode-se ampliar ainda para o Pate e sua possível sobreposição à Política Nacional de Mobilidade Urbana (Brasil, 2012) que aborda questões de infraestrutura, incluindo políticas públicas de transporte, com o objetivo de garantir o acesso de todas as pessoas às cidades e serviços, e não somente um público em específico, visando melhorar a qualidade de vida da sociedade como um todo. Ou ainda retomar questões já tratadas nesse texto, como a educação infantil e o Propepe, e a manutenção de infraestrutura como bibliotecas e o PAB.

Essa aparente sobreposição de políticas pode indicar um reflexo da fragmentação de um sistema de proteção social, onde diferentes grupos sociais têm acesso a diferentes tipos de benefícios, dispersando o financiamento e, potencialmente, reproduzindo a desigualdade e reforçando a estratificação social.

Por um lado, a existência da política de assistência estudantil reflete uma tentativa de preencher lacunas deixadas pelas políticas públicas gerais, seja devido à sua abrangência limitada, à burocratização excessiva das políticas existentes ou outras restrições impostas aos gastos sociais (Mandu; Azevedo, 2024). Esses desafios são intensificados por um contexto de recessão econômica permanente (Costa; Lanzara, 2024), em que o fundo público está comprometido com a dívida pública e os interesses da elite burguesa, geridos pelo Estado dependente brasileiro (Salvador; Ribeiro, 2023). Em contextos onde as outras políticas sociais não conseguem atender plenamente às necessidades específicas dos estudantes, principalmente em relação à permanência na educação superior, a assistência estudantil surge como uma resposta às demandas específicas dessa população.

Por outro lado, a existência de uma política pública de proteção específica aos estudantes universitários, e que funciona em paralelo a outras políticas públicas de seguridade social, também representa uma resposta às necessidades específicas desses estudantes que, através de mobilizações e tensões entre as classes, não podem mais ser ignoradas pelo Estado.

Ao ingressar em uma instituição de educação superior, é exigido do trabalhador uma considerável dedicação de tempo e esforço para realizar as atividades relacionadas ao processo educacional, não remuneradas, sendo que, quanto maior a complexidade e o nível de qualificação, maior o esforço e o tempo necessários³². Além disso, esse processo é frequentemente marcado por pressões

³² No próximo tópico, será discutida a condição do estudante trabalhador, que, enquanto cursa a educação superior, também vende sua força de trabalho no mercado ou em outras instituições.

acadêmicas, que podem resultar em transtornos mentais (Gomes; Junior; Cardoso; Silva, 2020); pelos elevados custos associados à vida universitária (Pacheco; Ristoff, 2004); e, em muitas situações, pela necessidade de esses estudantes se estabelecerem em cidades distantes de suas famílias para acessar essas instituições (Cervinski; Enricone, 2012; Augusto, 2019).

Essas condições podem não ser plenamente atendidas pelos programas sociais gerais, uma vez que foram criados com outras finalidades, justificando a criação de uma assistência específica para o público estudantil, complementando as políticas públicas mais amplas que, por vezes, podem não ser suficientemente flexíveis para responder às demandas locais e específicas dos estudantes vinculados às instituições de educação superior.

Portanto, embora exista o risco de sobreposição e a criação de um sistema paralelo, a integração entre as políticas pode, ao contrário, fortalecer a rede de proteção social como um todo, desde que seja bem articulada e coordenada com as demais políticas sociais. Nesse sentido, a assistência estudantil não deve ser vista como uma concorrente, mas sim como uma extensão complementar das políticas sociais existentes. Enquanto a seguridade social oferece uma rede abrangente de proteção contra vulnerabilidades socioeconômicas, a assistência estudantil concentra-se em promover a educação superior tanto como um elemento necessário para o avanço das relações sociais de produção, quanto como um fator para a promoção da educação como um direito fundamental.

Assim, ao ser apoiada por políticas públicas de assistência estudantil, a classe trabalhadora têm melhores condições para se engajar e viver o processo de educação de forma ampla e integral, enquanto atividade intrínseca à condição humana, que, de acordo com Gramsci (2000) que carrega consigo potencial de fomentar uma consciência crítica sobre as condições que afetam sua classe (Gramsci, 2000). Consequentemente, como discutido anteriormente, os movimentos estudantis e outras formas de pressão social desempenharam um papel ativo ao pautar pela criação de políticas públicas de assistência estudantil, visando ampliar o acesso de diversos segmentos da classe trabalhadora à educação superior. Assim, universidades e governos respondem a essas reivindicações como estratégia para manter a legitimidade dessas instituições perante a sociedade.

Por outro lado, a assistência estudantil contraditoriamente também atende aos interesses da classe dominante ao desempenhar um papel relevante na reprodução da dinâmica imperialista. Diante da necessidade de ampliar a acumulação de capital e de recompor parte do valor transferido para os centros imperialistas, a burguesia cede parte do fundo público para materializar a assistência estudantil, no entanto, a restrição de vagas nas instituições públicas e a focalização da assistência estudantil impede a universalização da educação.

Dessa forma, em meio a essa disputa e correlação de forças, torna-se possível a criação de políticas públicas como a PNAES, direcionadas especificamente para estudantes da educação superior e técnica, funcionando de maneira complementar às demais políticas sociais. Nessa conjuntura, garante-se a permanência e a continuidade da qualificação da força de trabalho de acordo com as exigências da reestruturação produtiva no contexto dependente.

Em conclusão, a nova PNAES integra programas antigos e novos, ao mesmo tempo em que enfrenta dilemas contemporâneos da assistência estudantil, consolidando-se como uma política pública voltada para os estudantes. Esse reconhecimento e expansão fortalecem objetivos antagônicos em disputa no campo da educação. No entanto, essa mudança traz desafios significativos, como a expansão do público-alvo e a introdução de novos programas sem uma correspondente ampliação de recursos financeiros, o que pode comprometer a sustentabilidade dessas estratégias. Além disso, a introdução de elementos tecnológicos e outras estratégias de focalização excessiva podem perpetuar a exclusão e a desigualdade, reforçando barreiras já existentes.

Ademais, com a ascensão de projetos societários orientados pelo neoliberalismo, ideologias individualistas, competitivas e centradas no mercado ganham força em meio ao cenário de terra arrasada resultante da superexploração nas economias dependentes. Esse contexto promove e expande outros formatos de educação, como a Educação a Distância (EaD), apresentado-a como uma resposta mais eficaz para adaptar a força de trabalho à estrutura econômica dependente, e como um pretense meio de democratizar o acesso à educação superior por meio do mercado, desviando a atenção de ambas as classes da questão da assistência estudantil. O próximo e último tópico deste capítulo se concentra em explorar e evidenciar esse conflito.

3.3 - A Educação a Distância (EaD) e a Assistência Estudantil

A relação entre assistência estudantil e Educação a Distância (EaD) no Brasil deve ser compreendida em sua intrínseca interação com projetos educacionais que transcendem essas políticas ou formatos, inserindo-as em disputas mais amplas sobre as funções da educação e da sociedade. Nada se explica sem a relação entre esses elementos e relações, que podem ser identificadas ao longo de sua trajetória histórica, onde se manifestam as contradições materiais e os processos de luta.

Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) tem sido considerada uma solução popular para ampliar o acesso à educação superior, especialmente para grupos da sociedade que historicamente eram excluídos dessas instituições, atendendo “quem não pode deixar suas casas e empregos” (Chaudry, 2010, p. 199, tradução nossa)³³. Embora promovido sob a retórica da democratização, a EaD frequentemente incorpora valores e práticas alinhados ao neoliberalismo (Toquero; Calago; Pormento, 2021), priorizando a eficiência econômica e a redução de custos em detrimento de uma educação integral e de alta qualidade, criando um sistema educacional específico para um grupo e reforçando a desigualdade educacional. Esta seção da tese examina como a EaD, ao operar dentro da lógica neoliberal e no contexto imperialista, disputa por projetos de educação e entra em sobreposição com a assistência estudantil, aprofundando as relações imperialistas, com impactos particularmente adversos em economias dependentes como a do Brasil.

Destarte, a Educação a Distância (EaD) refere-se à condução de processos educativos de forma não presencial, utilizando tecnologias de informação e comunicação para mediar a interação entre professores e estudantes fisicamente separados. De acordo com Nunes (2009), as raízes da EaD datam do século XVIII, quando cursos livres por correspondência eram oferecidos individualmente. Com o tempo, essa modalidade se ampliou, passando pela utilização de materiais impressos em instituições educacionais e, posteriormente, incorporando a rádio e a televisão como meios de transmissão, o que estendeu significativamente seu alcance. No entanto, foi com o advento da internet que a EaD realmente se desenvolveu, possibilitando a criação das chamadas *metauniversidades*, instituições de educação a distância com mais de cem mil alunos (Litto, 2009).

³³ “*who cannot leave their homes and jobs*”

No início do século XX, os cursos de datilografia por correspondência eram comuns no Brasil. Conforme destaca Alves (2009), já se percebia a influência das economias internacionais no país, por meio de escolas filiais de organizações norte-americanas que enviavam materiais didáticos pelos correios. A EaD chegou efetivamente ao ensino superior brasileiro em 1941, com a criação da Universidade do Ar, em São Paulo e no Rio de Janeiro, que utilizou a televisão para formar professores da educação secundária (Leyendecker, 2019).

Posteriormente, o apoio de organizações como a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), criada em 1971, impulsionou sucessivas tentativas de regulamentação e expansão da EaD no país. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 reconheceu oficialmente a EaD e atribuiu ao poder público a responsabilidade de promovê-la. Esse período é marcado pela ascensão do neoliberalismo no Brasil e, através da privatização e a mercantilização de vários setores, incluindo a educação, a EaD expandiu-se rapidamente através da iniciativa privada (Gomes, 2013).

Em 2005, como uma estratégia de ampliar a presença do Estado na oferta da EaD, o governo federal criou uma secretaria específica para coordenar as iniciativas públicas dessa modalidade, acompanhada pela implementação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁴. A UAB é estruturada através do conjunto de instituições públicas, mobilizadas e convocadas pelo governo federal, com o objetivo de articular e integrar um sistema nacional de EaD (Boim, 2024). Para a sua materialização, a UAB reservou parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a concessão de bolsas como forma de pagamento dos professores e tutores.

Embora a UAB tenha desempenhado um papel significativo para legitimar e integrar a EaD como parte do sistema de educação superior no Brasil, a verdadeira expansão da educação a distância no Brasil ocorreu por meio do mercado. Mais uma vez, o Estado foi um aliado importante nesse processo (Boim, 2024). O Decreto nº 9.057/2017 contribuiu para essa expansão mercadológica ao flexibilizar os

³⁴ Embora a UAB tenha sido inspirada pela *Open University* do Reino Unido, especialmente no que diz respeito ao uso da EaD, autores como Alves (2009) e Litto (2009) destacam que ela difere significativamente do conceito tradicional de Universidades Abertas. Estas, em sua forma clássica, caracterizam-se pelo acesso livre, sem exigência de exames de admissão ou de apresentação de certificados de formação prévia.

critérios de credenciamento para novos cursos EaD, facilitando o crescimento dessa modalidade através do setor privado.

Como resultado dessas iniciativas, “entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%” (INEP, 2022a, online). Em 2021, a EaD se consolidou como a principal forma de ingresso na educação superior no Brasil, representando 62,8% dos novos ingressos em cursos de graduação, enquanto a modalidade presencial foi responsável por 37,2% (INEP, 2022b, p. 14). Nesse mesmo período, a educação superior privada, responsável pela maior oferta de cursos a distância no país, cresceu de maneira acelerada, abrangendo 88% de todo o sistema de educação superior em 2018 (INEP, 2018).

Essa conjuntura, caracterizada pela “explosiva expansão da aprendizagem a distância nos últimos anos” (Litto, 2009, p.14), foi impulsionada por discursos de políticos que apresentam a EaD como uma estratégia de “interiorização da educação superior no país” (Haddad, 2009). Essa retórica é ainda reforçada por diferentes pesquisadores, que veem a EaD como um meio de “promover oportunidades educacionais” com “eficiência” (Nunes, 2009, p. 2), uma modalidade marcada por sua flexibilidade e adaptabilidade (Ayala, 2009; Nocente; Kanuka, 2002) com uma “trajetória de sucessos” (Alves, 2009, p.9), especialmente no que se refere a sua alegada contribuição no processo de democratização do acesso à educação superior (Alves, 2009; Nunes, 2009; Litto, 2009; Formiga, 2009, Gourley; Lane, 2009; Chaudry, 2010).

Por outro lado, outros autores questionam essa retórica hegemônica da EaD, destacando os potenciais perigos e injustiças que essa modalidade pode acarretar (Adam, 2018). Embora o número de ingressos tenha crescido, a pesquisa de Kuzilek, Hlosta e Zdrahal (2017) mostra que uma parcela significativa dos estudantes não conclui os módulos, resultando em altas taxas de retenção que excedem o tempo previsto para a finalização dos cursos, ou até mesmo na evasão desse estudante.

De acordo com Santos *et al.* (2008), a evasão é “[...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância” (p. 2). Esse cenário da EaD é visto em diferentes regiões do mundo, de acordo com Carr (2000) cursos a distância nos EUA

apresentam altas taxas de evasão, variando entre 20% a 50%, cenário similar aos países europeus, em que em média 20% desses estudantes abandonam seus cursos no Reino Unido e mais de 45% na Áustria, França e Portugal (OCDE, 2000).

No contexto das economias periféricas, conforme argumenta Musingafi (2015), a taxa de evasão é ainda mais elevada em países africanos, onde mais da metade dos estudantes abandona os cursos de EaD após o ingresso. Apesar da facilidade de ingresso, os fatores como o conflito entre horários de trabalho e estudo, ambientes domésticos inadequados para o aprendizado, barreiras tecnológicas e baixo suporte institucional, para além do constante sentimento de frustração e ansiedade que contribuem significativamente para o abandono dos cursos (Musingafi *et al.*, 2015).

No Brasil, “são poucos os estudos sistemáticos e dados nacionais sobre evasão” na EaD (Pedrosa; Nunes, 2019, online), o que dificulta a obtenção de informações abertas e consistentes sobre essas taxas no país. Uma das fontes disponíveis, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019), aponta para uma variação na evasão de estudantes da EaD no Brasil entre 21% e 50%. Entretanto, de acordo com o Correio Braziliense, apud. SEMESP³⁵, a 14ª edição da pesquisa Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024³⁶ indica que esse índice é ainda maior, atingindo 56,3% de estudantes evadidos em cursos a distância, podendo chegar a 64% quando se considera apenas o cenário da rede privada.

Diante desse cenário, ao questionar a imagem da EaD como potencial democratizador da educação superior, Lima (2011a) argumenta que essa modalidade é estruturada para massificar o acesso a esse nível da educação. Nessa perspectiva, a eficiência alegada refere-se a incorporação em larga escala de estudantes à EaD, de forma a compensar as potenciais evasões, sem, contudo, comprometer-se de forma efetiva com a garantia do direito à educação para cada estudante.

De acordo com a pesquisa de Smith, Jeffery e Collins (2018) em universidades canadenses, os estudantes de Serviço Social em cursos EaD entrevistados relatam receber menos serviços e apoio em relação àqueles estudantes que frequentam o campus em cursos presenciais. Não distante, “outro

³⁵ Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP).

³⁶ O acesso integral a essa pesquisa é restrita para assinantes e, por essa razão, utilizou-se da matéria do jornal Correio Braziliense para coletar os dados.

estudante de graduação expressou preocupações de que sua experiência com a educação a distância estava desconectada das ricas experiências de aprendizado disponíveis para os estudantes no campus” (Smith; Jeffery; Collins, 2018, p. 9, tradução nossa)³⁷, o que chama a atenção de outros importantes elementos da educação, especialmente relacionadas a vivências, experiências e socialização, que é potencialmente negligenciada nas modalidades a distância.

Adicionalmente, Thrun, fundador de uma grande organização de educação a distância nos Estados Unidos, Udacity, afirma a incompatibilidade da EaD na promoção da educação para estudantes em situação de vulnerabilidade nos países: “é um grupo para o qual esse meio não é adequado” (Lockley 2018, 148, tradução nossa)³⁸. Se a educação a distância não viabiliza o acesso dessa população mesmo nas economias centrais, “a capacidade deles de ajudar outros países é questionável” (Adam, 2018, p. 10, tradução nossa)³⁹.

Na periferia imperialista, a venda da força de trabalho ao mercado dependente não garante a subsistência do trabalhador e suas famílias (Osório, 2014), enquanto seus direitos sociais são constantemente ameaçados (Sposati, 2018) Nessa conjuntura, os trabalhadores recebem menos do que o necessário para assegurar sua própria reprodução (Marini, 2005), criando barreiras objetivas para que essa classe possa se dedicar integralmente à educação ou a qualquer outra atividade além de sua própria exploração em troca de um salário insuficiente.

No entanto, nas economias periféricas, a educação a distância (EaD) tem sido promovida como uma solução aos problemas educacionais desses territórios (Nunes, 2009). Porém, as condições de vida e trabalho precarizadas nas economias dependentes, em adição às problemáticas já identificadas em todo mundo, evidencia sérias limitações em torno dessa alegada promoção de oportunidades.

Nesses contextos de desigualdade social e educacional, em vez de ampliar e fortalecer estratégias históricas, como a assistência estudantil, com potencial de amenizar essas condições e garantir o acesso e permanência da classe trabalhadora nas universidades, o discurso predominante reforça a EaD como uma alternativa flexível às realidades desses estudantes. Essa retórica, de que a EaD se adapta à realidade do trabalhador (Saint, 1999), mas que deliberadamente

³⁷ *“another graduated student expressed concerns that his distance education experience was disconnected from the rich learning experiences available to on-campus students”.*

³⁸ *“it’s a group for which this medium is not a good fit”.*

³⁹ *“their ability to help other countries is questionable”.*

desconsidera a condição de precarização que essa classe está submetida, serve mais para mascarar a manutenção de estruturas desiguais do que para oferecer uma solução real para o problema da inclusão educacional.

Entre os diversos argumentos que promovem a EaD nessas economias, destacam-se as alegações sobre seu potencial democratizador da educação, especialmente no que diz respeito ao acesso de grupos específicos da sociedade:

A educação a distância é voltada especialmente (mas não exclusivamente) para adultos que, em geral, já estão no mundo corporativo e dispõem de tempo suficiente para estudar, a fim de completar sua formação básica ou mesmo fazer um novo curso. [...] Sua *clientela* tende a ser não convencional, incluindo adultos que trabalham; pessoas que, por vários motivos, não podem deixar a casa; pessoas com deficiências físicas; e populações de áreas de povoamento disperso ou que, simplesmente, se encontram distantes de instituições de ensino (Nunes, 2009, p. 2, grifo nosso).

Embora o autor não elabore sobre os motivos que impedem as pessoas a deixarem seus trabalhos e casas para ter acesso à educação, a Teoria da Reprodução Social (TRS) oferece uma explicação crítica para essa questão ao destacar as responsabilidades relacionadas ao trabalho reprodutivo, predominantemente realizada no interior das residências, e que recai desproporcionalmente sobre as mulheres, tornando-as o principal grupo que "não podem deixar a casa" (Nunes, 2009, p. 2).

Segundo Ruas (2021), o trabalho realizado no âmbito da reprodução social é o conjunto de atividades não remuneradas necessárias para a manutenção da vida, como cozinhar, cuidar de crianças, idosos e doentes, limpar a casa e sustentar o bem-estar físico e emocional da família. De acordo com a TRS, a integração crescente das mulheres no mercado de trabalho não elimina, mas ao contrário, reforça a sobrecarga gerada pelo trabalho reprodutivo não remunerado, social e historicamente atribuído às mulheres⁴⁰. Ruas (2021) sustenta que essa sobreposição de papéis – produtivo e reprodutivo – materializa a dupla exploração das mulheres no modo de produção capitalista, limitando sua plena participação nas esferas sociais, educacionais e políticas, o que aprofunda as desigualdades de gênero.

⁴⁰ Engels, ao se basear nos estudos do antropólogo estadunidense Lewis H. Morgan, afirma que, nas sociedades matrilineares e comunais, as mulheres desempenhavam um papel central tanto na organização social quanto na vida econômica dessas comunidades. Portanto, o trabalho reprodutivo contemporâneo não é algo dado ou natural, mas sim fruto de relações sociais vinculadas à propriedade privada e à patriarcalidade (Engels, 1984)

Ao direcionar a EaD para esse público, sob o argumento de que as tecnologias digitais na educação "tem proporcionado acesso às mulheres em suas portas" (Chaudry, 2010, p. 200, tradução nossa)⁴¹, reafirma-se esse local e a sobrecarga imposta às mulheres, exigindo-às conciliar a inconciliável dupla exploração do trabalho com o estudo online, sem fornecer mecanismos de apoio adequados, o que reproduz as desigualdades educacionais. Assim, a suposta flexibilidade da EaD não busca adaptar a educação às necessidades dessas mulheres, mas sim ajustá-la aos interesses do capital – perpetuando as precárias condições de vida e trabalho das mulheres e, ao mesmo tempo, moldando a força de trabalho às exigências das atuais relações sociais de produção.

Em contraste com a EaD, a educação presencial apoiada pela assistência estudantil propõe um conjunto de intervenções sobre a realidade dessas pessoas, enquanto estão na condição de estudantes, de forma a aliviar parte das pressões relacionadas ao trabalho reprodutivo e, assim, tenham condições concretas para se dedicar ao processo educacional de forma mais ampla.

Por exemplo, o Propepe oferece apoio às mulheres e outras pessoas que são responsáveis por crianças, fornecendo condições para que elas possam conciliar os cuidados com os filhos e a trajetória acadêmica, algo que a EaD, por sua própria natureza, não oferece. O Pases, ao oferecer acesso a refeições gratuitas ou subsidiadas, viabiliza segurança alimentar enquanto reduz a necessidade de realização de tarefas relacionadas à preparação do alimento. O PEM, ao fornecer moradia estudantil, reduz a pressão financeira relacionada à habitação, tempo e esforço relacionada à manutenção, e ainda proporciona a convivência comunitária que facilita o intercâmbio de ideias e redes de apoio extrafamiliar, em contraponto ao isolamento dos ambientes domésticos sobrecarregados com trabalho reprodutivo.

Dessa forma, a assistência estudantil pode atenuar alguns desafios, embora não elimine a necessidade de uma reestruturação mais ampla das relações sociais e da valorização do trabalho reprodutivo, mas oferece condições mínimas para que as mulheres e demais frações da classe trabalhadora acessem integralmente à educação. Essa não é a realidade da EaD, "acho que as instituições precisam reconhecer que, se você vai levar a universidade até as pessoas, precisa levar toda

⁴¹ *"has provided access to the females on their door steps".*

a universidade até elas. (Membro da faculdade em Tempo Integral)" (Smith; Jeffery; Collins, 2018, p. 12, tradução nossa)⁴².

Esse cenário também se reflete em outros grupos para os quais a educação a distância é frequentemente direcionada, como as pessoas com deficiência: "A EAD representa *uma solução* de grande importância, uma vez que os portadores de deficiências têm dificuldade para chegar à escola ou à universidade" (Litto, 2009, p. 15, grifo nosso). No entanto, essa visão acaba por desresponsabilizar o Estado e as instituições de suas obrigações de garantir acesso físico e equitativo, ignorando ou ocultando estratégias que, historicamente, têm possibilitado o acesso das pessoas com deficiência à educação. Exemplos disso são os Núcleos de Acessibilidade, o PNAES de 2010, que financiou diferentes programas e auxílios para esse grupo (Santos, 2020), e o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir) do PNAES de 2024.

A EaD, nesse caso, é apresentada como uma suposta *solução* para uma falha estrutural – a falta de acessibilidade – quando, na verdade, a inclusão deveria ser pensada de forma mais ampla, assegurando que todas as pessoas possam ter acesso integral à educação, sem que uma modalidade seja imposta como única alternativa das pessoas com deficiência.

Essa narrativa da EaD também é amplamente direcionada às pessoas que vivem longe das universidades no Brasil (Nunes, 2009) ou em regiões menos favorecidas (Alves, 2009), onde a infraestrutura é inadequada. No entanto, essas afirmações tendem a ignorar a existência de diversas iniciativas de transporte universitário no país, como a oferta de traslado intermunicipal (Santos, 2020), o Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate), e outros programas, como o de moradia universitária, que aliviam a necessidade de longos deslocamentos por parte dos estudantes.

Além disso, ao posicionar a EaD como uma solução para incluir estudantes de regiões mais vulnerabilizadas, desvia-se o foco de discussões mais amplas e necessárias, como a responsabilidade estatal na garantia de infraestrutura adequada nas cidades, e a necessidade da expansão de universidades no interior do país, como foi parcialmente realizado, apesar das limitações orçamentárias, pelo

⁴² "I think institutions need to recognize that if you're going to take the university to the people, you need to take all of the university to the people (Full-time Faculty Member)".

REUNI entre 2007 e 2015. A promoção da EaD, nesses casos, acaba por mascarar a falta de investimentos em políticas que ampliem o acesso à educação superior.

O mesmo movimento se observa em relação às populações indígenas e quilombolas, público-alvo do Programa Bolsa Permanência (PBP), que visa garantir o acesso e a permanência desses grupos na educação superior. No entanto, a EaD tenta se impor como solução, alegando que, por meio das tecnologias digitais, indígenas e quilombolas poderiam acessar a educação superior sem a necessidade de enfrentar essas barreiras geográficas. No entanto, de acordo com Smith, Jeffery e Collins (2018), ao considerar a cultura e modo de vida, conclui que as necessidades dos estudantes indígenas não se traduzem bem em um ambiente de aprendizagem online, e tendem a limitar ações concretas e históricas já existentes no Canadá neste campo:

É possível ver o surgimento de programas online como potencialmente prejudiciais aos importantes avanços no campus conquistados por estudiosos indígenas, como as Casas dos Primeiros Povos, a presença de Anciãos nas faculdades, cerimônias de abertura de eventos e os reconhecimentos de território (Smith; Jeffery; Collins, 2018, p. 10, tradução nossa)⁴³.

Embora os programas mencionados acima não existam no Brasil, o que evidencia outras possibilidades de ampliar a assistência estudantil para apoiar a população indígena e quilombola para além do PBP, o cenário atual demonstra que a EaD carece de propostas concretas e específicas para a inclusão dos grupos que seus defensores alegam beneficiar. Toda a narrativa política e acadêmica em torno da EaD é sustentada por um determinismo tecnológico, que pressupõe que a simples introdução de tecnologia seria suficiente para solucionar problemas educacionais complexos, desconsiderando as realidades sociais, humanas e pedagógicas envolvidas.

Para Silva e Amaral (2019), a centralidade da tecnologia na educação, atribuída a uma aparente neutralidade histórica, política e social, reforça um discurso de suposta eficiência que, na verdade, oculta as profundas relações de classe que moldaram diferentes projetos educacionais e suas estratégias de acesso e permanência ao longo do tempo. Essa narrativa contribui para a crescente

⁴³ *“Instead, it is possible to see the emergence of online programmes as potentially undermining important on-campus gains made by Indigenous scholars such as First Peoples’ Houses, Elders on faculties, ceremonies for opening events and land acknowledgements”.*

legitimação política e popular da EaD, ao passo que "aqueles que desafiam as possibilidades e limitações do ensino online [...] são percebidos como elitistas ou desconectados do potencial da tecnologia" (Knight *et al.*, 2004; Chick; Hassel, 2009; Stern, 2011, *apud* Smith; Jeffery, 2023, p. 374, tradução nossa).

Essa deslegitimação das críticas serve para evitar um debate mais profundo sobre as desigualdades que podem ser exacerbadas pelo uso indiscriminado de ferramentas tecnológicas aplicadas à educação, além de ocultar outras políticas e programas que historicamente pautam pela equidade de oportunidades educacionais, como a assistência estudantil aqui mencionada. Não obstante, a acusação de elitismo também mascara as reais desigualdades no acesso à tecnologia, especialmente nas economias dependentes.

Na EaD, o estudante é responsável por custear a infraestrutura necessária para sua educação, como acesso à internet de qualidade, dispositivos adequados e um ambiente doméstico propício ao aprendizado. No entanto, conforme apontam Toquero, Calago e Pormento (2021), as regiões periféricas são fortemente marcadas pela desigualdade digital, evidenciada por barreiras relacionadas à alfabetização, letramento e inclusão tecnológica.

Nas Filipinas, durante a pandemia da COVID-19⁴⁴, ocorreram mobilizações sociais exigindo o congelamento do ano acadêmico devido à migração das atividades presenciais para o formato digital. Essa demanda surgiu em razão das dificuldades financeiras enfrentadas por muitas famílias, que não tinham condições de adquirir dispositivos como laptops, smartphones ou uma conexão adequada à internet (Toquero; Calago; Pormento, 2021, p. 92). O cenário pandêmico, de 2019 até meados de 2022, desencadeou experimentos massivos de ensino online (Bozkurt; Sharma, 2020), ao mesmo tempo em que expôs as "massivas desigualdades de riqueza, renda e poder" (Giroux, 2020, p. 1, tradução nossa)⁴⁵.

No contexto brasileiro, cerca de 29% dos domicílios, o que equivale a aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem uma conexão adequada com a internet (CETIC, 2019). Essa realidade é ainda mais desigual nas áreas rurais, onde "38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador" (ANDES-SN, 2020, p. 14). Conforme destacam Bozkurt e Sharma (2020), "a divisão digital é muito maior do que imaginávamos, pois é responsável por

⁴⁴ A pandemia de COVID-19 foi desencadeada pelo vírus SARS-CoV-2.

⁴⁵ "massive inequalities in wealth, income, and power".

graves desigualdades, iniquidades e injustiças" (p. 3, tradução nossa)⁴⁶, ratificando os limites do suposto potencial democratizador da educação a distância.

A retórica do determinismo tecnológico na educação, que coloca a EaD como alternativa superior à educação presencial e à assistência estudantil, está enraizada na promoção de um projeto de educação neoliberal. Esse modelo aprofunda "a tendência de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização, que sempre implica a busca pela redução de custos, visando ao aumento dos lucros" (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Incapaz de oferecer condições adequadas de educação, a EaD se apresenta como uma alternativa mais barata, eliminando a necessidade de uma infraestrutura universitária robusta e reduzindo custos com elementos considerados dispendiosos, como professores (Litto, 2009), campus e assistência estudantil. Ao transferir a responsabilidade pelos riscos sociais e educacionais para o indivíduo, esse modelo se caracteriza por "técnicas indiretas de controle dos indivíduos sem a necessidade de assumir a responsabilidade financeira por seu bem-estar" (Smith; Jeffery; Collins, 2018, p. 6, tradução nossa)⁴⁷.

De acordo com Hartman e Darab (2012), esse cenário reflete a corporatização das universidades, onde prevalecem valores neoliberais de competição, privatização, autossuficiência e uma visão tecnocrática de eficiência na educação superior. Esses valores priorizam formas de conhecimento eurocêntricas, tecnicistas e apolíticas (Smith; Jeffery, 2013). Como consequência, o uso de tecnologias emergentes transforma as relações entre educadores e seus locais de trabalho. Nessa lógica, "o profissional de EaD se assemelha ao conceito schumpeteriano de empresário inovador [...] Estar sempre de cabeça aberta às novidades e ser flexível para mudar a qualquer momento" (Formiga, 2009, p. 39).

A flexibilidade, adaptabilidade e a busca por eficiência impostas pela EaD estão orientadas pelos imperativos do mercado, desconsiderando as realidades e necessidades dos estudantes. Nesse contexto, "tentativas de preservar relações, ideias e subjetividades que buscam construir e manter espaços críticos além das

⁴⁶ "that the digital divide is far greater than we imagined, as it is responsible for grave inequalities, inequities and injustices".

⁴⁷ "indirect techniques for controlling individuals without having to take financial responsibility for their well-being".

racionalidades de mercado são rejeitadas como formas de ‘fracasso’” (Shahjahan, 2015, p. 491, tradução nossa)⁴⁸.

Os docentes, moldados como empreendedores, são incentivados a competir entre si, a adotar medidas de contenção de custos e a cooperar com estilos de gestão neoliberal, sem questionar os mecanismos tecnológicos de vigilância que monitoram e controlam seus comportamentos. Isso resulta em "perda de autonomia e aumento da vigilância, arriscando criar condições que levam ao aumento da autocensura e à possível perda da liberdade acadêmica" (Smith; Jeffery, 2013, p. 376, tradução nossa)⁴⁹.

Os estudantes, igualmente imersos nos valores de competição e moldados pelas demandas de empregabilidade e produtividade, são tratados como usuários de tecnologias de coleta de dados, que utilizam softwares de monitoramento. Esses sistemas geram uma "uma imagem perigosamente descontextualizada e essencializada do curso, na qual os níveis de 'participação' são tomados como prova de que a aprendizagem ocorreu" (Mullen, 2002, p. 2, tradução nossa)⁵⁰.

Assim, por trás do discurso de ampliação de oportunidades educacionais e democratização do acesso, a EaD reforça a captura da educação superior pela lógica neoliberal em escala global. Embora apresentada como uma solução inclusiva, capaz de superar barreiras geográficas e econômicas, a EaD reitera dinâmicas de exclusão e precarização em prol da produtividade, ou seja, de ampliação de matrículas com menor custo por estudante (Pityana, 2004), "mais por menos" (Smith; Jeffery; Collins, 2018, p. 6, tradução nossa)⁵¹, onde a educação é vista como mercadoria adaptável e o estudante, como consumidor.

Nessa perspectiva, a EaD contribui para intensificar o deslocamento da função política e social da educação, com potencial de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica, em direção a uma abordagem tecnocrática que prioriza os interesses do mercado em detrimento das necessidades da sociedade (Smith; Jeffery, 2013). Esse modelo mercantiliza a educação, reforçando-a como um instrumento de adaptação ao capitalismo imperialista global, com ênfase na

⁴⁸ *“Attempts to preserve relationships, ideas and subjectivities that seek to build and maintain critical spaces beyond market rationalities are rejected as forms of ‘failure’”.*

⁴⁹ *“loss of autonomy and increased scrutiny, risking the creation of conditions leading to a rise in self-censorship and potential loss of academic freedom”.*

⁵⁰ *“dangerously decontextualized, essentialized image of the course in which levels of ‘participation’ stand in for evidence of learning having taken place”.*

⁵¹ *“more for less”.*

competitividade, influência econômica e domínio político. No entanto, suas implicações variam significativamente entre o centro e a periferia da economia mundial.

Nas economias centrais, a EaD atua como um meio de expansão do mercado educacional imperialista para outras regiões, promovendo uma "transferência unidirecional de uma educação ocidental padronizada para um público internacional diverso" (Taskeen, 2019, p. 12 - 13, tradução nossa)⁵². Embora isso ocorra às custas da deterioração das condições de trabalho e estudo para grupos da classe trabalhadora nesses países considerados desenvolvidos (Smith; Jeffery; Collins, 2018, p. 6), a EaD permite o recrutamento de estudantes globais, a exportação de tecnologias educacionais sob seu controle e a ampliação de sua influência cultural, científica e política nas economias dependentes.

Esse processo caracteriza o que Taskeen (2019) chama de *neocolonialismo digital*, ou seja, uma renovação dos mecanismos de perpetuação das relações desiguais de poder global. Dessa forma, as economias centrais consolidam sua hegemonia ao manter as economias dependentes subordinadas, tanto no acesso à tecnologia quanto na produção de conhecimento, reforçando as dinâmicas históricas de exploração e subordinação

Adicionalmente, a realidade social específica dos territórios dependentes apresenta obstáculos intransponíveis para os defensores da EaD, independentemente de suas supostas boas intenções. Assim como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) identificou limitações estruturais que impediram a reprodução da receita industrial dos países imperialistas nas economias periféricas (Coelho, 2016), a tentativa de incorporar a EaD como estratégia para intensificar a formação da força de trabalho nesses territórios enfrenta desafios semelhantes.

As profundas diferenças estruturais entre as economias centrais e dependentes, incluindo desigualdade de acesso à tecnologia, superexploração do trabalho, desigualdades socioeconômicas e a divisão internacional do trabalho, tornam inviável que a EaD, desenvolvida inicialmente por e para as economias centrais para expandir a competitividade e influência tecnológica, faça o mesmo pelas economias dependentes.

⁵² "unidirectional transfer of standardised Western education to a diverse international pool of participants".

Enquanto a classe trabalhadora não pode abandonar seus empregos para vivenciar a educação superior (Chaudry, 2010), uma vez que precisa continuar gerando valor não apenas para a burguesia local, como também para a internacional (Osório, 2014), mas a universidade ainda permanecer necessária para ajustar essa força de trabalho às relações sociais de produção dependentes, então, a EaD torna-se uma ferramenta útil, mas não para adaptar a educação aos interesses e necessidades reais da classe trabalhadora, mas para adaptar a educação às exigências da dinâmica imperialista.

Com o avanço das políticas neoliberais e o consequente aprofundamento da dependência econômica, que agrava a precarização das condições de vida da classe trabalhadora, a retórica da EaD como solução para os problemas de acesso e permanência na educação superior é fortalecida, e o papel histórico da assistência estudantil na sociedade é ocultado. Inicialmente, a assistência estudantil centralizou os interesses tanto da classe dominante para manter a força de trabalho no seu processo de qualificação e adaptação às condições de trabalho, quanto da classe trabalhadora ao oportunizar condições para potencialmente explorar a função social da educação.

Com a reprimarização da economia e o aprofundamento da dependência, investimentos em assistência estudantil deixam de ser uma prioridade para a classe dominante. A EaD, por sua vez, surge como uma alternativa rápida, barata e massificada para qualificar de forma mediana a força de trabalho, o suficiente para acompanhar as demandas das estruturas produtivas dependentes. Além disso, amplia o contingente de desempregados com diploma universitário, contribuindo para a pressão sobre os salários e as condições de trabalho, tanto para empregados quanto para subempregados.

A EaD também limita as oportunidades de os estudantes explorarem a função social da educação ao afastá-los do convívio coletivo e ao tensionar a transformação das instituições educacionais em empresas, reduzindo-as a um simples espaço de treinamento para o mercado de trabalho, esvaziando o potencial crítico da educação (Laval, 2019). Dessa forma, a classe dominante pressiona o Estado para privilegiar a

EaD em detrimento da educação presencial⁵³, e negligencia os mecanismos que garantem o financiamento adequado da assistência estudantil.

Para a classe trabalhadora, diante de um cenário de escassas e competitivas vagas na educação superior pública e presencial, da focalização restritiva da assistência estudantil, e da necessidade de vender sua força de trabalho para garantir a subsistência, a EaD surge como uma alternativa viável, embora precarizada, para obter uma formação superior, acessar o mercado de trabalho e, em teoria, melhorar sua qualidade de vida. No entanto, essa inserção é permeada por profundas contradições, pois a EaD não apenas perpetua as desigualdades educacionais já existentes, como também aprofunda as relações sociais de produção dependente.

Assim, a EaD, longe de representar uma inovação educacional, como sugerido por Formiga (2009), na realidade reforça e retoma uma histórica cisão educacional. As universidades públicas e presenciais permanecem como espaço privilegiado para pequenos grupos da sociedade, garantindo o desenvolvimento de "categorias especializadas para o exercício da função intelectual" (Gramsci, 2000, p. 18), importantes para elaborar consensos e a sustentação das estruturas subimperialistas. Em contraste, a EaD se estabelece como um sistema paralelo e massificado, funcionando como "substitutos inferiores às versões reais" (Moeller; Jung, 2014, p. 2, tradução nossa)⁵⁴, destinado à maior parte da classe trabalhadora, cuja formação é ajustada para atender às novas necessidades do mercado dependente.

Diante desse cenário, sob uma perspectiva materialista, a assistência estudantil se mantém necessária, ainda que de forma residual, concentrando-se exclusivamente no sistema de educação pública e presencial. Ao alimentar a ideia de uma política educacional inclusiva e supostamente neutra, a assistência estudantil promove a legitimidade política e social dessas instituições. Ao mitigar as desigualdades sociais, mesmo que temporariamente, as principais universidades do país tornam-se capazes de captar intelectuais da classe trabalhadora para elaborar e difundir a ideologia dos grupos sociais aos quais se vinculam, hegemonicamente alinhados ao grupo dominante, embora também possam se identificar com as

⁵³ "Entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%" (INEP, 2022a, online).

⁵⁴ *"less-than substitutes for the real versions"*.

condições de sua própria classe (Gramsci, 2000). Em razão disso, mesmo no cenário nacional de ascensão da EaD, a assistência estudantil foi reconhecida e elevada à política pública pela Lei nº 14.914/2024.

Por outro lado, a aparente capacidade democratizante da EaD, embasada em um determinismo tecnológico, omite a necessidade de assistência estudantil e da educação pública. Na realidade, essa omissão não deriva das condições da EaD em incluir a classe trabalhadora na educação, pois, como argumentado neste tópico, trata-se de uma retórica falaciosa. Pelo contrário, a EaD se molda à lógica de superexploração dessa classe, mantendo-a em uma condição (re)produtiva enquanto a adapta para servir a um mercado dependente. Além disso, a EaD não visa formar uma elite política e acadêmica, então não há a necessidade de adotar estratégias de apoio e permanência que atraiam categorias de intelectuais das classes dominadas para formar consensos que sustentem a estrutura econômica vigente, já que isso é feito pelas outras instituições educacionais.

Como consequência desse cenário, ampliam-se fraturas na classe trabalhadora e desloca-se a atenção política e social da luta por uma assistência estudantil mais robusta e abrangente, que, historicamente, tem contribuído para promover condições de permanência de estudantes dessa classe na educação superior presencial. O resultado é uma diminuição da pressão por melhorias e ampliação da educação pública, enquanto a EaD consolida sua posição como uma ferramenta de suposta inclusão, mas essencialmente alinhada às exigências neoliberais subservientes aos interesses das economias centrais.

CONCLUSÕES

A tese investigou criticamente as inter-relações entre educação superior, políticas de assistência estudantil e as relações sociais de produção do capitalismo dependente, destacando como a educação, embora considerada uma atividade intrínseca da humanidade, está capturada pela lógica capitalista. A relação dialética entre educação e trabalho, especificamente na sociedade burguesa, revela que a educação superior assume um papel estratégico no processo de adaptação e desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo. No contexto da dependência, a educação também vai reproduzir as estruturas de dominação e exploração, sustentando disparidades entre o centro e a periferia capitalista.

A análise desenvolvida permitiu uma reflexão crítica sobre o papel das políticas sociais no contexto do capitalismo imperialista, o que inclui políticas de educação e proteção social, especialmente em países da América Latina. Evidenciou-se que essas políticas, longe de serem instrumentos neutros de promoção do bem-estar social, estão profundamente enraizadas nas contradições do sistema capitalista, atuando simultaneamente como mecanismos de contenção dos efeitos mais severos da exploração capitalista e como ferramentas de manutenção da ordem e reprodução das desigualdades estruturais.

No contexto da dependência econômica que caracteriza os países periféricos, como o Brasil, as políticas sociais revelam-se insuficientes para alterar as condições materiais de vida da classe trabalhadora de forma substancial. Ao contrário, frequentemente reforçam as condições para perpetuar a superexploração da força de trabalho e a transferência de valor para as economias centrais, perpetuando a subordinação econômica e política das nações dependentes. Diante desse papel ambíguo, embora possam atenuar temporariamente os impactos das crises e das desigualdades, garantindo a sobrevivência dos trabalhadores, tais políticas são continuamente ajustadas para também assegurar o processo de acumulação de capital e a preservação da ordem social.

A educação superior é especialmente impactada por esse cenário. Ao explorar o papel das universidades no contexto do capitalismo imperialista, observa-se que, afastando de suas funções sociais relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento de acordo com as necessidades da humanidade,

a educação está profundamente moldada pelas exigências de reprodução do capital. Assim, as universidades contemporâneas contribuem para a manutenção da divisão social e técnica do trabalho e reforçam as dinâmicas de exploração e dominação características do sistema capitalista global.

Adicionalmente, mediante o desenvolvimento das forças produtivas e do capitalismo imperialista, a educação sob a lógica do capital reforça dinâmicas de estratificação hierárquica do conhecimento para sustentar novas formas de divisão do trabalho internacionais, em que determinadas economias tornam-se responsáveis por alimentar a acumulação de capital de outras. Nesse contexto de periferia e centro imperialista, a educação superior promove uma formação voltada para atender às necessidades produtivas globais, afastando-se cada vez mais do papel social da educação no desenvolvimento crítico do conhecimento sobre a realidade.

Perante essa nova realidade de subordinação da educação e da pesquisa às necessidades da estrutura imperialista mediada pelo mercado, a educação superior nas economias centrais é continuamente remodelada para consolidar a hegemonia científica e tecnológica, garantindo vantagens competitivas perante as relações produtivas internacionais. Sob o neoliberalismo, essa dinâmica é intensificada, e as universidades são pressionadas a se realinhar às demandas do mercado global, priorizando a inovação como ferramenta para sustentar a acumulação imperialista. Entretanto, esse processo ocorre em detrimento das condições de trabalho acadêmico, submetendo professores e pesquisadores a pressões produtivistas e competitivas, reduzindo a autonomia acadêmica e agravando a precarização do trabalho intelectual mundialmente.

No contexto das economias periféricas, a educação superior desempenha um papel crucial na adaptação e qualificação da força de trabalho para atender às demandas do mercado dependente. Contudo, estruturalmente incapaz de disputar a hegemonia científica e tecnológica, essa educação perpetua a subordinação ao sistema produtivo mundial. Sob o neoliberalismo, os pactos de dependência educacional e de inovação das forças produtivas são renovados, ajustados a divisão internacional do trabalho, especialmente diante à reprimarização das economias periféricas, perpetuando a transferência de valor de diversas formas, seja pela superexploração da força de trabalho, pelo controle da ciência e tecnologia ou pela chamada fuga de cérebros.

O Brasil, em sua especificidade subimperialista, também se reflete na forma como a educação superior é moldada para alinhar-se com os interesses de empresas transnacionais e demandas externas, ao invés de focar na autonomia científica e no desenvolvimento local. Apoiada em programas e políticas de integração regional, a educação superior no contexto subimperialista torna-se capaz de produzir influências sobre outras economias dependentes, tanto acadêmicas quanto econômicas, atraindo e amplificando formas de transferência de valor, ao mesmo tempo em que perpetua as relações imperialistas, caracterizadas pela superexploração e precarização das condições de vida.

Conseqüentemente, à medida que os direitos sociais retrocedem, e as contradições inerentes ao capitalismo dependente tornam-se mais evidentes, a legitimidade do Estado é cada vez mais questionada pela classe trabalhadora. Greves, protestos e a organização de movimentos sociais emergem como formas de resistência e desaceleração da produção, incluindo acadêmica, tensionando projetos de sociedade que visam melhores condições de vida, educação e trabalho.

No entanto, frente às características parasitárias e expansionistas do capital, o neoliberalismo implementa contrarreformas e estratégias que fortalecem a prisão da classe trabalhadora ao trabalho capitalista, em condições cada vez mais precarizadas e competitivas, coagindo formas de resistência e outras expressões da luta de classes. Além disso, o Estado recorre frequentemente às suas forças coercitivas, como a repressão policial e militar, incluindo contra estudantes que protestam contra o sucateamento e o desvio de função da educação. Essas dinâmicas revelam a íntima relação entre a subordinação econômica e a repressão política, visando assegurar a perpetuação da ordem capitalista global.

Nesse cenário de pressões sociais associadas a projetos de educação e sociedade, e em meio à reconfiguração das forças produtivas que demandam uma força de trabalho qualificada para a acumulação capitalista, surge a assistência estudantil. Ao proporcionar condições mínimas de permanência, como moradia, alimentação e suporte financeiro, a assistência estudantil oferece à classe trabalhadora a possibilidade de engajar-se integralmente nos processos educacionais, sem estar exclusivamente à mercê das pressões imediatas de subsistência, constantemente provocadas pela realidade superexploratória dependente. Dessa forma, amplia-se as condições para a construção de intelectuais

vinculados à realidade de sua própria classe, engajados em esforços para mudar essas condições.

Entretanto, a assistência estudantil também garante a incorporação da classe trabalhadora ao processo de qualificação da força de trabalho, dinâmica essencial para aumentar a exploração do valor gerado por seu trabalho ao acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas dependentes. Além disso, contribui para cooptar novas frações provenientes da classe trabalhadora para exercer o papel de intelectuais alinhados com as estruturas de poder estabelecidas, costurando consensos e formas de legitimação das estruturas burguesas vigentes - incluindo os pactos imperialistas.

Portanto, diante das relações de classe, a assistência estudantil se consolida como um mecanismo ambíguo na estrutura econômica capitalista. Por um lado, reflete os interesses materiais da classe dominante, funcionando como uma estratégia de manutenção e controle social. Assim, a assistência estudantil reforça projetos educacionais alinhados à lógica burguesa que, por sua vez, legitima e preserva as condições da infraestrutura econômica imperialista. No entanto, ao mesmo tempo, desempenha um papel crucial ao aliviar as tensões sociais em territórios dependentes, reduzindo a evasão e assegurando, embora de forma limitada, o acesso e a permanência da classe trabalhadora na educação superior.

A transformação da assistência estudantil em política pública em 2024 representa um reconhecimento importante das classes sociais sobre essa estratégia, superando seu antigo status de programa regido por decreto governamental. Com essa mudança, estratégias historicamente desenvolvidas pelas universidades foram incorporadas e consolidadas, e novas diretrizes passaram a estruturar a proteção ao estudante no Brasil. No entanto, essas alterações foram implementadas sem uma correspondente ampliação dos recursos financeiros, mesmo com a expansão do público-alvo. Além disso, houve uma maior focalização dos critérios de acesso, especialmente relacionada à renda, e a introdução de tecnologias de automação, como o CadÚnico, cuja utilização já é alvo de críticas em outras políticas sociais em que foi adotado.

Essas características refletem a lógica de austeridade fiscal imposta à economia brasileira, que, em consonância com as políticas neoliberais globais, prioriza a reprodução do capital e a transferência de valor para as economias

centrais. Essa dinâmica reforça as relações de dependência externa e subordina o desenvolvimento social às exigências do mercado internacional, intensificando a precarização da proteção social no Brasil.

De forma dialógica ao aprofundamento da dependência, aprofunda-se a divisão internacional do trabalho, especialmente com a reprimarização das economias periféricas. Quando ocorrem mudanças nas forças produtivas ou nas relações de produção, essas mudanças tendem a impactar a superestrutura, mas a transformação das instituições e ideologias costuma ser mais gradual, e isso inclui o sistema de educação superior.

A Educação a Distância (EaD), ao ser promovida como uma ferramenta democratizadora da educação superior, especialmente em um país com grandes desigualdades sociais e geográficas como o Brasil, revela-se, sob uma análise crítica, como uma resposta às exigências do capitalismo dependente. Ela se alinha à lógica de produção de uma força de trabalho adaptável e flexível para o mercado global, mas com uma qualificação mais superficial, adequada às demandas da reprimarização das economias periféricas e à menor complexidade de suas atividades produtivas.

Adicionalmente, ao focar na massificação e expansão rápida do acesso, a EaD limita-se a uma formação técnica e instrumental de baixo custo e escalonável, favorecendo a consolidação de um mercado educacional dominado por oligopólios. Sob o véu de um discurso romântico que promete levar fragmentos de educação à população pobre, a EaD oculta o desmantelamento de estratégias como a assistência estudantil, transferindo os custos e as responsabilidades do processo educativo individualmente para o estudante. Essa estratégia educacional pautada por tecnologias digitais alinha-se a um projeto de educação mais voltado aos interesses imperialistas do que à inclusão efetiva da classe trabalhadora, que, além de lidar com as condições precárias geradas pela superexploração, é sobrecarregada com o ônus da qualificação de sua força de trabalho, sem o suporte institucional necessário. Esse processo contribui para a perpetuação das desigualdades estruturais, mantendo as economias periféricas subordinadas às demandas das economias centrais.

Dessa forma, tanto a assistência estudantil quanto a EaD estão vinculadas a projetos educacionais distintos, mas ambos sustentam as dinâmicas imperialistas e

aprofundam a dependência estrutural. Em outras palavras, enquanto a assistência estudantil viabiliza a permanência de estudantes em áreas que exigem maior especialização, promovendo a qualificação de uma parcela da força de trabalho essencial para sustentar o desenvolvimento das forças produtivas locais e, simultaneamente, garantir a transferência de valor para as economias centrais, a Educação a Distância (EaD) atende a um projeto de educação voltado para uma estrutura produtiva ainda mais dependente, criando uma variante ou cópia da versão original do sistema de educação superior, compatível com a estrutura produtiva estagnada e de baixa complexidade. Nesse contexto, a ampliação da capacidade de transferência de valor não se baseia na superexploração de uma força de trabalho altamente qualificada, mas na superexploração quantitativa de um contingente maior de trabalhadores medianamente qualificados e precarizados.

Assim, a presente pesquisa contribui para aprofundar e compartilhar a compreensão das contraditórias relações que permeiam as universidades e a assistência estudantil no contexto capitalista, considerando as características gerais desse sistema, mas sobretudo as particulares relacionadas às economias dependentes, com ênfase na realidade brasileira. Esse estudo reforça a importância de refletir criticamente sobre a dialética relação entre educação e trabalho, mediadas pela lógica do capital, que provoca projetos de educação e suas ferramentas, como a assistência estudantil e a educação a distância, para sustentarem contextos de produção econômica e social dependente, mantendo e aprofundando estruturas globais de exploração.

Futuras pesquisas são essenciais para explorar os impactos concretos das recentes mudanças legislativas relacionadas à assistência estudantil e à educação superior no Brasil. Embora esta tese tenha abordado essas propostas no contexto histórico e contemporâneo da proteção ao estudante, aproximando-se de possíveis implicações para o cenário nacional, uma análise detalhada dos efeitos dessas normativas sobre os projetos educacionais em disputa e os impactos a realidade social da classe trabalhadora só será viável após a materialização e a efetiva incorporação dessas diretrizes pelas universidades. Como afirmou Marx (2011), "os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (p. 25).

É imprescindível, portanto, resgatar e reconfigurar a função da educação superior para a humanidade, concebendo-a como um espaço que transponha a simples adaptação da força de trabalho às demandas do mercado e aos seus valores monetários. A universidade deve ser repensada como um lugar que promova a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e questionar as dinâmicas globais de exploração e dependência, bem como de impulsionar diferentes projetos de sociedade verdadeiramente livres, onde a propriedade privada dos meios de produção e reprodução da vida e as opressões de classe sejam abolidas.

REFERÊNCIAS

- ADAMOR, J. A brutalidade de Pinochet é uma ferida aberta na sociedade chilena. **Brasil de Fato**, Botucatu, 9 set. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/09/09/a-brutalidade-de-pinochet-e-uma-ferida-aberta-na-sociedade-chilena>. Acesso em: 9 out. 2024.
- AMARAL, A. S. **Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia: o embate de projetos classistas**. Rio de Janeiro: UFRJ/ESS, 2005. 325 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social.
- AMARAL, M. S.; DUARTE, P. H. E. Superexploração da força de trabalho: uma proposta metodológica de análise. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.344>. Acesso em: 25 set. 2024.
- AMARAL, M. S. **Teorias do imperialismo e da dependência: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo**. (Tese de doutorado em Economia, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-09102012-174024>. Acesso em: 30 out. 2022.
- AMORIM, H. **Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 2009.
- ANDERSON, P. **Balço do Neoliberalismo**. In: Gentili, P. e Sader, E. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1995.
- ANGELL, M. **A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, p. 50 - 80, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Curitiba: InterSaberes, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V perfil socioeconômico e cultural dos (das) graduandos (as) das universidades federais brasileiras**. Brasília, DF: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Andifes propõe aprimoramento e celeridade na tramitação do projeto de lei da assistência estudantil**. 12 abr.

2024a. Disponível em:

<https://www.andifes.org.br/2024/04/12/andifes-propoe-aprimoramento-e-celeridade-na-tramitacao-do-projeto-de-lei-da-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 25 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Projeto que cria Política Nacional de Assistência Estudantil é aprovado na Comissão de Assuntos Econômicos**. 07 maio 2024b. Disponível em:

<https://www.andifes.org.br/2024/05/07/projeto-que-cria-politica-nacional-de-assistencia-estudantil-e-aprovado-na-comissao-de-assuntos-economicos/>. Acesso em: 25 set. 2024.

ASSUFRGS. **Às escondidas, Colônia de Férias da UFRGS é extinta e o patrimônio é entregue à Proir**. 17 jan. 2022. Disponível em:

<https://www.assufrgs.org.br/2022/01/17/as-escondidas-colonia-de-ferias-da-ufrgs-e-extinta-e-patrimonio-e-entregue-a-proir/>. Acesso em: 25 set. 2024.

AUGUSTO, O. Quase 34% dos estudantes mudam de estado para cursar universidade. **Metrópoles**, 19 set. 2019. Disponível em:

<https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/quase-34-estudantes-mudam-de-estado-para-cursar-universidade>. Acesso em: 28 ago. 2024.

AYALA, J. S. Blended learning as a new approach to social work education. **Journal of Social Work Education**, v. 45, p. 277-288, 2009.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Brock, C.; Schwartzman, S. (2005). **Os Desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.285-314, 2005.

BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2017.

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior emerge “terciária”. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 39, 2008.

BARROS, S. C. V.; MOURÃO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e174090, 2018. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>. Acesso em: 16 set. 2024

BARSBAI, T.; RAPOPART, H.; STEINMAYR, A.; TREBESCH, C. The Effect of Labor Migration on the Diffusion of Democracy: Evidence from a Former Soviet Republic, **American Economic Journal: Applied Economics**, 9 (3) 2017, p.: 36-69. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20150517>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BASSO, P. Imigração na Europa. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II** São Paulo: Boitempo, 2013. p. 29-41.

BEGALLA, R. The Bologna Process and internationalization for higher education in the U.S. **Journal of Teaching in International Business**, v. 24, n. 2, p. 65-80, 2013.

BEHRING, E.R; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, E. R.; CISLAGHI, J. F.; SOUZA, G. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In: BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C.; FREIRE, S. M. F. (Org.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2022.

BIELSCHOWSKY, R; MUSSI, C. O pensamento desenvolvimentista no Brasil: 1930-1964 e anotações sobre 1964-2005. Texto preparado para o Seminário **Brasil-Chile; uma mirada hacia América latina y sus perspectivas**, Santiago de Chile, Julho de 2005.

BIZERRIL, M. X. A. A expansão das universidades federais brasileiras e seu potencial contribuição ao desenvolvimento do país. In: **CONFERÊNCIA FORGES**, 8., 2018, Lisboa.

BOIM, T. F. Fernando Haddad, ensino superior e ensino à distância no município de São Paulo (2005-2012) e (2013-2016). **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 9, 2024.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGES, S. M. **Fatores determinantes da evasão universitária no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Alves Faria, Goiânia, GO, 2011.

BORON, A. A. **América Latina en la geopolítica del imperialismo**. San Sebastián: Hiru Argitaletxea, 2013.

BOSCHETTI, I. Exame de proficiência: uma estratégia inócua. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. n.94, p.05-21. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. Política social e serviço social: interação sim, mimetismo não!. In: SALVADOR, E. da S. et al. (Org.). **Estado, política social e direitos**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2021.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Education in normal, new normal, and next normal: observations from the past, insights from the present and projections for the future. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 2, 2020.

BRASIL. Agência de Notícias da Câmara dos Deputados. **Proposta permite que**

universidades públicas cobram mensalidade dos alunos. Online. 17 jan. 2020. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/631123-PROPOSTA-PERMITE-QUE-UNIVERSIDADES-PUBLICAS-COBREM-MENSALIDADE-DOS-ALUNOS> Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

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

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil, estabelecendo o sistema universitário e regulamentando a organização técnica e administrativa das universidades. **Diário Oficial da União: Brasília**, Brasília, DF, 11 abr. 1931.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 69.927, de 7 de janeiro de 1972. Institui o Plano Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 1972.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Justiça Federal Tribunal Regional Federal da 1º Região. **Universidades públicas podem cobrar mensalidades por cursos de pós-graduação lato sensu.** Online. 19 out. 2017. Disponível em: <https://portal.trf1.jus.br/portaltf1/comunicacao-social/imprensa/noticias/decisao-universidades-publicas-podem-cobrar-mensalidades-por-cursos-de-pos-graduacao-lato-sensu.htm> Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações. Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 04 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso: 26 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Gestão da Bolsa Permanência - SISBP**. Primeiro Acesso. Brasília, 2024. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/primeiro-acesso>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Documento orientador: **Programa incluir** - Acessibilidade na educação superior SECADI/SESu, 2013.

BRECHT, B. Resolução. In: BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Paz e Terra, 1949. p. 189-190.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BRITO, L. C. “Mr. Perpetual Motion” enfrenta o Jim Crow: André Rebouças e sua passagem pelos Estados Unidos no pós-abolição. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 66, p. 241-266, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2178-14942019000100012>. Acesso em: 9 out. 2024.

CAIRES, L. 10 MITOS sobre a universidade pública no Brasil. **Jornal da USP**, 24 maio, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil>. Acesso em: 24 set. 2024.

CAMPOS, F. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CARCANHOLO, M. D.; BARUCO, G. C. da C. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p.09-23, 2011.

CARCANHOLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 247-272, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-98482008000200003>. Acesso em: 25 set. 2024.

CARCANHOLO, M. D. Marx(ism) and Public Debt: Thoughts on the Political Economy of Public Debt. **Journal of Socialist Theory**, v. 45, n. 3, p. 303-317, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03017605.2017.1337960>. Acesso em: 25 set. 2024.

CARDOSO, A. V. M.; TEIXEIRA, S. M. (Re)atualizações das relações de dependência com a neoliberalização do capital financeiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.352>. Acesso em: 25 set. 2024.

CARVALHO, D. F.; CARVALHO, A. C. Desindustrialização e Reprimarização da Economia Brasileira Contemporânea num Contexto de Crise Financeira Global: Conceitos e Evidências. **Revista Economia Ensaios**, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, v. 26, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeconomiaensaios/article/view/17548>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARNELOSSI, B. N. Robotização da proteção social: impactos e desafios à atuação

profissional do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 129-152, maio/set. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.284>. Acesso em: 10 out. 2024.

CARNELOSSI, B. N.; TAVARES, F. A robotização da proteção social no Brasil: impactos e desafios ligados à gestão social e à atuação profissional do serviço social. **Intervenção Social**, Lisboa, n. 61, p. 411-427, 1.º semestre de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34628/5a22-8807>. Acesso em: 10 out. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, Jean et alii. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. A. C. Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVINSKI, L. F.; ENRICONE, J. R. B. Percepção de calouros universitários sobre o processo de adaptação ao sair da casa dos pais. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 101-110, 2012.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Enquete sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: CETIC, 2019.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

CISLAGHI, J. F. Financiamento e privatização da saúde no Brasil em tempos ultraneoliberais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 35, Palmas, 2021.

COELHO, T. P. Subdesenvolvimento e dependência: um debate entre o pensamento da Cepal dos anos 50s e a Teoria da Dependência. **Revista Perspectiva Sociológica**, n 5. 2016. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/PS/article/view/604> Acesso em: 30 out. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Vandalismo ocorreu dentro do Congresso Nacional, CFESS, 2016. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/não/c/1323>. Acesso em: 24 set. 2024

CORRÊA, M. B. **Capitalismo dependente e a subordinação das políticas públicas educacionais para o ensino superior nos governos FHC e Lula (1995-2010)**: Contribuição Crítica com base na teoria marxista da dependência. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal de Santa Maria. 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. Ensino superior no Brasil tem 57% de evasão na rede pública e privada. In, . **APUFSC, Sindical**, 8 maio 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2024/05/6852929-ensino-superior-no-brasil-tem-57-de-evasao-na-rede-publica-e-privada.html>. Acesso em: 03 set. 2024.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior**: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, T. F. F. T.; LANZARA, A. P. Políticas sociais e orçamento público em um estado de exceção permanente (2013-2021). **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 147, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.363>. Acesso em: 27 ago. 2024

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2 ed., 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

DAVID, L. M. L.; CHAYM, C. D. Evasão Universitária: Um Modelo para Diagnóstico e Gerenciamento de Instituições de Ensino Superior. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 167-186, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2019.v9i1.3198>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias têm mais riqueza do que metade da população do mundo?. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUARTE, P. H. E. Entre o desenvolvimento e a dependência: uma crítica ao neoestruturalismo cepalino. **Revista Pensata**. São Paulo. v. 3, n.1, p. 97 - 123, 2013.

EBERHARDT L. D.; AMIRANDA. C. Saúde, trabalho e imigração: revisão da literatura científica latino-americana. **Saúde Debate**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042017S225> Acessado em: 30 de out. 2023.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESCOBAR, H. A ciência contra o negacionismo. **Jornal da USP**, São Paulo, SP, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/a-ciencia-contra-o-negacionismo/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ESPING-ANDERSEN, G. **The Three Worlds of Welfare Capitalism**. Princeton: Princeton University Press, 1991.

FARIA, J. E. P. de. **Imperialismo e Sistema Internacional de Propriedade Intelectual**: implicações pós-TRIPS para o Brasil, para a indústria farmacêutica local e os novos rumores anticontrafação. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FATTORELLI, M. L. **Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados**. Brasília: Inove Editora, 2013.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Zahar Editores, 1975b.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão popular, 1975a.

FERNANDES, F. **Em Busca do Socialismo: últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERREIRA, D. S. M. M. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: Uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das Universidades Federais dos Estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - UFJF, Juiz de Fora, 2011.

FEY, A. F.; LUCENA, K. C.; FOGAÇA, V. N. S. Evasão no ensino superior: uma pesquisa numa IES do ensino privado. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 65-96, 2011.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Ciência: fuga de cérebros preocupa comunidade científica**. Online, [2022]. Disponível em: <https://www.ioc.fiocruz.br/pages/diretoria/noticias/agosto03/mat1202.htm> Acesso em: 6 fev. 2024.

FONSECA, D. J. A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 23-44, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2012.

FOLHA DE S. PAULO. **Remédios novos pouco avançam em relação aos antigos**. Caderno Cotidiano, 24 jun. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saudeciencia/50565-remedios-novos-pouco-avançam-em-relação-aos-antigos.shtml>. Acesso em: 01 out. 2024.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 1973.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da UNISINOS. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, vol. 10, n. 2, p. 115-128, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. The COVID-19 pandemic is exposing the plague of neoliberalism. **Truthout**, 7 abr. 2020. Disponível em: <https://truthout.org/articles/the-covid-19-pandemic-is-exposing-the-plague-of-neoliberalism/>. Acesso em: 01 out. 2024.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GLOBO. Harvard, Yale e Columbia: manifestações pró-palestinos tomam conta de universidades nos EUA. **G1**, 23 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/23/harvard-yale-e-columbia-manifestacoes-pro-palestinos-tomam-conta-de-universidade-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2024.

GLOBO. Policiais militares e estudantes entraram em confronto na UERJ, ocupados há quase dois meses. **Jornal Nacional**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/09/20/policiais-militares-e-estudantes-entraram-em-confronto-na-uerj-ocupada-ha-quase-dois-meses.ghtml>. Acesso em: 24 set. 2024.

GOMES, C. F. M.; PEREIRA JUNIOR, R. J.; CARDOSO, J. V.; SILVA, D. A. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2020.

GOMES, E. **Jornal da USP. País tem história universitária tardia**. Online, set. 2002. Disponível em: [https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html#:~:text=As%20primeiras%20universidades%20fora%20da,\)e%20Santiago%20\(1738](https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html#:~:text=As%20primeiras%20universidades%20fora%20da,)e%20Santiago%20(1738). Acesso em: 23 fev. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2000.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins, 1978.

HALLIDAY, F. **Repensando as relações internacionais**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

HARTMAN, Y.; DARAB, S. A call for slow scholarship: a case study on the intensification of academic life and its implications for pedagogy. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**, v. 34, p. 49-60, 2012.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro.

IASI, M. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: Instituto Caio Prado Junior, 2017.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE). **Press release - Open Doors 2012**: Report on International Education Exchange. IIE, 2012.

IMPERATORI T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, p. 285-303, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 14 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Superior 2018**. Brasília, DF, INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 12 set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília, DF, Inep, 2022b.

JORGE, M. F.; et al. **Boletim mensal de propriedade industrial**: estatísticas preliminares. Presidência. Rio de Janeiro: INPI, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-deconteudo/estatisticas/arquivos/publicacoes/boletim_dez_2019.pdf Acesso em: 11 dez. 2022.

JUNIOR, A. C.; GUASQUE, B.; PÁDUA, T. S. A. de. Racial segregation and algorithmic biases: racism machines in the context of criminal control. **Revista Brasileira de Direito**, v. 19, n. 2, p. 47-68, 2023. Disponível em 10.18256/2238-0604.2023.v19i2.4768. Acesso em: 14 dez. 2023.

KER, J. Os ataques de Weintraub às universidades da "balbúrdia". **Terra**, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx.html>. Acesso em: 25 set. 2024.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico Do Senac**, 25(2), 18–29, 2017. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/596> Acesso: 12 de set. 2024.

LAMOSO, L. P. **Reprimarização no território brasileiro**. **Espaço e Economia**, n. 20, p. 137-159, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/14480>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LANGA, E. N. B. Migração estudantil internacional: experiências de inserção de africanos no contexto universitário brasileiro. **Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 8, n. 1, p. 230-251, 2017. Disponível em: <https://www.revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/126/92>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Editora XYZ, 2019.

LEITE, L. M. Sobre as teorias do imperialismo contemporâneo: uma leitura crítica. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 325-351, maio/ago. 2014.

LENIN, V. I. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

LEYENDECKER, N. N. de F. **Universidade do Ar: nas ondas do rádio se formam os professores secundaristas (1941 1944)**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

LIMA, K. R. S. de. A política de educação superior a distância nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, 2011a. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p19> Acesso em: 01 out. 2024.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011b.

LIMA, K. R. S. A educação superior no Plano Nacional de Educação 2011-2020. **Perspectiva** (UFSC), v. 30, pp. 625-656, 2012.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Traduzido por Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, p. 1 - 88, 2019.

LIRA, A. T. do N. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (Doutorado) ,Universidade Federal Fluminense, 2010.

LOCKLEY, Pat. Open initiatives for decolonising the curriculum. In: BHAMBRA, G. K.; GEBRIAL, D.; NIŞANCIOĞLU, K. (Org.). **Decolonising the university**. London: Pluto Press, p. 145-173, 2018.

LOMBARDI, M. I. **Lazer como prática educativa: as possibilidades para o desenvolvimento humano**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LUCE, M. S. O subimperialismo, etapa superior do capitalismo dependente. **Tensões Mundiais**, v. 10, n. 18, 19, p. 43-65, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, p. 20 - 58, 2015.

MACIEL, D. Ditadura militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais**, v. 18, n. 32, p. 64-78, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/lis.v18i32.25692>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MACRI, M. C. A.; PISCIOTTA, R. M. Educação para o trabalho na sociedade do capital: a desumanização do homem. **Revista Interfaces**, Suzano, ano 2, n. 2, p. 25-28, out. 2010.

MAGRO, A. L.; FAQUIN, E. S. Capitalismo dependente e as políticas sociais brasileiras: política de assistência social em questão. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, e-6628341, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.341>. Acesso em: 9 out. 2024.

MÂNCIO, D.; MOREIRA, R. C. A dependência latino-americana e a reprimarização do continente. In: **XVII Encontro Nacional de Economia Política - UFRJ**, p. 1-25, Rio de Janeiro, Brasil, 2011.

MAISON DU BRÉSIL. **La maison du Brésil et la cité universitaire**. 2016. Disponível em:

<https://www.maisondubresil.org/la-fondation/la-maison-du-bresil-et-la-cite-universitaire/>. Acesso em: 01 out. 2024.

MANDU, J. A. M.; AZEVEDO, N. L. Financiamento da política de assistência social: breve análise do desmonte dessa política no período de 2016 a 2023. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 147, n. 2, 2024.

MARCELINO, F. T. **A criação dos Institutos Federais e o acesso de quilombolas no IFRN**: análise da lei de nº 12.711/2012. Natal: Ed. IFRN, p. 105 - 140, 2018.

MARINI, R. M. La acumulación capitalista mundial y el subimperialismo. **Cuadernos Políticos**, Cidade do México: Ediciones Era, n. 12, 1977.

MARINI, R. M. Dialética da Dependência. In: TRASPADINI, R. e STÉDILE, J. P. (orgs.). **Ruy Mauro Marini: Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2014.

MARTINS, C. E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Dossiê 150 anos do Manifesto Comunista. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 34, 1998. Tradução de Marcus Vinicius Mazza. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>. Acesso em: 26 set. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política - livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, L. O tempo. **Êxodo científico impede o país de superar suas crises**. Online, 22 mai. 2016. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/exodo-cientifico-impede-o-pais-de-superar-suas-criSES-1.1303881> Acesso em: 5 fev. 2023.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Movimento estudantil**. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/movimento-estudantil>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MESEGUER, C.; BURGESS, K. **International Migration and Home Country Politics**. *Studies in Comparative International Development*, v. 49, n. 1, p. 1–12, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12116-014-9149-z>. Acesso em: 26 set. 2024

MÉSZÁROS, I. **A Crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, p. 1 - 40, 2001.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, 2020.

MKANDAWIRE, T. **Social Policy in a development context**. New York: Palgrave Macmillan, p. 1-58, 2004.

MOCELIN, C. E. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, n. 45, 2019.

MOELLER, M.; JUNG, J. **Sites of normalcy: understanding online education as prosthetic technology**. *Disability Studies Quarterly*, v. 34, n. 4, 2014. Disponível em: 10.18061/dsq.v34i4.4020. Acesso em: 1 out. 2024.

MORAES NETO, B. R. O conhecimento como propriedade capitalista: observações sobre o Second Enclosure Movement. In: **Anais do XXXVI Encontro Nacional de Economia**, 2008. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807161144080-.pdf>. Acesso em:

out. 2011.

MULLEN, M. "If you're not Mark Mullen, click here": web-based courseware and the pedagogy of suspicion. **Radical Teacher**, Spring, p. 1-14, 2002.

MUÑOZ, D. A. Entre Nixon e Reagan A Tentativa de Jimmy Carter de Promover os Direitos Humanos na Relação entre os Estados Unidos e a Ditadura Militar Brasileira. **VI Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra**, v. 6, n. 1, 2022.

MUSINGAFI, M. C.C.; MAPURANGA, B.; CHIWANZA, K.; ZEBRON, S. Challenges for Open and Distance learning (ODL) Students: Experiences from Students of the Zimbabwe Open University. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 18, p. 59-65, 2015.

NAGAI, N. P.; CARDOSO, A. L. J. A evasão universitária: uma análise além dos números. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 24, n. 1, p. 193-215, 2017.

NATIONAL MUSEUM OF AFRICAN AMERICAN HISTORY AND CULTURE. **5 Things To Know: HBCU Edition**. 2024. Disponível em: <https://nmaahc.si.edu/explore/stories/5-things-know-hbcu-edition>. Acesso em: 13 set. 2024.

NEGRI, F. de. Financiando a ciência e a infraestrutura de pesquisa em tempos de crise. **Revista USP**, São Paulo, n. 135, p. 101-118, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/206253/189889>. Acesso em: 31 jul. 2024.

NERI, M. C.; VAZ, F. M.; SOUZA, P. H. Efeitos Macroeconômicos do Programa Bolsa Família: uma análise comparativa das transferências sociais. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. (Orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea; MDS, p. 193-206, 2014.

NOCENTE, N.; KANUKA, H. Professional development in the online classroom. **The Canadian Journal for the Study of Adult Education**, v. 16, p. 35-55, 2002.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 2-8, 2009.

NUNES, M. S. C.; CARVALHO, K. de. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 173-193, jan./mar. 2016.

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais. **Relatório anual 2020: Resumo Executivo**. 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20Relatório%20Anual.pdf> Acesso em: 5 fev. 2023.

OBMigra - Observatório das Migrações Internacionais. **Relatório anual 2022: Resumo Executivo**. 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELATÓRIO ANUAL/Resumo Executivo 2022 - Versão completa 01.pdf Acesso em: 5 fev. 2023.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Migração laboral aumenta em cinco milhões globalmente**. Online, 30 jun. 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_809321/lang--pt/index.htm Acesso em: 5 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. T. R. de; OLIVEIRA, W. F. de. A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho informal: o que nos dizem as pesquisas domiciliares? **Revista de Pesquisa sobre Migrações**. Volume 4 - Número 2, pp. 65-94. 2020.

OLIVEIRA, C. Al. B. de. **Processo de industrialização**: do capitalismo originário ao atrasado. São Paulo: Editora UNESP; Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação , Porto Alegre, v. 61, pág. 29-51, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Assembleia Geral. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III): ONU, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso: 6 de abril 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo. In: **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Paris: UNESCO, p. 5-8, 2017.

ORSO, P.J. A criação da Universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. p. 43-62. In: ORSO, P.J. (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. Tradução de Fernando Correa Prado. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PACHECO, D. Após recorde de fuga de cérebros, Brasil precisa voltar a atrair profissionais. **Jornal da USP**, online, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/apos-recorde-de-fuga-de-cerebros-brasil-precisa-voltar-a-atrair-profissionais/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 12, 2004.

PAGÉS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1990.

PAIVA, B. A. de. O SUAS e os direitos socioassistenciais: a universalização da seguridade social em debate. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 87, pp. 5- 24, 2006.

PAIVA, B. A.; OURIQUES, N. D. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/GLKVhgtxXMX7QQWzysmhdK/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 5 out. 2024.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-39518866>. Acesso em: 28 ago. 2024.

PELLICCIONE, A. Ditadura chilena foi uma das mais violentas da América Latina no século XX. **SINTCON-RJ**, 28 abr. 2009. Disponível em: <https://www.sintcon.com.br/vernoticias.php?idn=77>. Acesso em: 9 out. 2024.

PINTO, Á. V. A Consciência crítica. In **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.

POLANYI, K. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). **Sobre a Comissão da Verdade - CVPUC**: Histórico. Disponível em: <https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/sobre-a-cvpuc-historico.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

RAMALHO, L. E. G. **Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

RIBEIRO, D. B.; OLIVEIRA, E. F. A.; GARCIA, M. L. T. Retrocessos no financiamento da Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: o caso do CNPq. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.326>. Acesso em: 2 de set. 2024

RIBEIRO, I. R.; SALVADOR, E. Fundo público e a construção da hegemonia no Brasil: as demandas das frações burguesas para as políticas econômicas e sociais. In: SALVADOR, E. da S. et al. (Org.). **Estado, política social e direitos**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2021.

RODRIGUES, L. S. O “Pierre Bourdieu” de Marxistas e Antimarxistas. **Arquivos CMD**, Dossiê Arte do Carnaval. Volume 6, n.1, 2017.

SAINT, W. **Tertiary distance education and technology in Sub-Saharan Africa**. Washington, DC: The World Bank: ADEA Working Group on Higher Education,

1999.

SALLUM JR., B. **O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>. Acesso em: 25 set. 2024.

SALVADOR, E.; RIBEIRO, I. R. Dependência, ciclo do capital e limites do fundo público no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.339>. Acesso em: 27 ago. 2024

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Nupes, 2008.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, E. H. M., Mendes, R. de O., Moreira, A. C. G. da S. S., & Santos, C. K. dos. (2021). A assistência estudantil e a COVID-19: o contexto das universidades federais paulistas. **Revista Serviço Social Em Perspectiva**, 5(02), 106–134. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rssp.202121>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTOS, E. H. M. **As configurações da assistência estudantil no Brasil: O cenário do PNAES**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais), Universidade Federal de São Paulo, Santos, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60792>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTOS, E. M. dos et al. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-10, 2008.

SANTOS, S. M. dos. Rankings Internacionais de Universidades: Comparação e Desempenho por Áreas. In: MARCOVITCH, J. **Repensar a Universidade: Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais**. São Paulo - SP: Com Arte, 2018. cap. 4, p. 63 - 94. ISBN 978-85-7166-185-1. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/224/203/937-1>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SELLARS, M.; IMIG, S. The real cost of neoliberalism for educators and students. **International Journal of Leadership in Education**, 2020. Disponível em: 10.1080/13603124.2020.1823488. Acesso em: 5 fev. 2024.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCIMAGO JOURNAL & COUNTRY RANK. **Scimago institutions rankings**, 2022. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?order=ci&ord=desc>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020.

Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil: Democratização e massificação mercantil. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SHAHJAHAN, R. A. **Being 'lazy' and slowing down: toward decolonizing time, our body, and pedagogy**. **Educational Philosophy and Theory**, v. 47, p. 488-501, 2015.

SILVA, A. I. C.; AMARAL, A. S. Regressividade no Direito à Educação, Tendências Pedagógicas do Ead e Serviço Social Brasileiro. **SER Social**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 435-455, 2019.

SILVA, B.F.A. Repressão aos estudantes pró-Palestina nos EUA e a articulação do lobby sionista. **Brasil de Fato, 2024** Disponível em: <https://www.b.com.br/202/04/28/ré-aos-Husa-pró-amigo-nos-e-e-um-artigo-fazer-eu-s>. Acesso em: 24 set. 2024

SILVA, F. A. G.; MONTE, P. A. Incompatibilidade escolaridade-ocupação no Brasil: incidência de sobre-educação de mão de obra ou escassez de empregos qualificados? **Revista de Economia Contemporânea**, v. 28, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/19805527242806>. Acesso em: 24 set. 2024.

SILVA, M. C. da. A universidade Brasileira: uma análise histórica da inserção periférica na ordem capitalista mundial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p.263-272, dez. 2015.

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 69-76, 2012.

SOBRINHO, W. P. 5 em cada 10 formados entre 2019 e 2020 estão sem trabalhar, diz pesquisa. **Uol**, São Paulo, 18 abr. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/> Acesso em: 22 set. 2023.

SOGGE, D. **Dar y tomar: ¿Qué sucede con la ayuda internacional?** Icaria editorial, 1ª edição, 2004

SOUZA, C. L. S. Cooperação antagônica e a dupla articulação dependente: a dinâmica da luta de classes no Brasil. **Temporalis**, ano 17, n. 34, 2017.

SPOSATI, A. O. Descaminhos da seguridade social e desproteção social no Brasil. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v/ 23, n.7. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.10202018> Acessado em: 31 de out. 2022.

SPOSATI, A. O. Cadastro Único: identidade, teste de meios, direito de cidadania. In.: **Serviço Social e Sociedade**. n. 141, p. 183-204, São Paulo: Cortez, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.245>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, v. 1, 2003.

THATCHER, M. **Interview for Woman's Own** ("no such thing [as society]"). Entrevista concedida a Douglas Key. No. 10 Downing Street, 23 set. 1987. Disponível em: <https://www.margarethatcher.org/document/106689>. Acesso em: 9 out. 2024.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TOLEDO, M. Estudante preso na Uerj junto com deputado relata ter temido pela vida. **Metrópoles**, 25 set. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/estudante-presou-uerj-relata-ter-temido-pela-vida>. Acesso em: 25 set. 2024.

TRINDADE, H. **Universidades em ruínas na república dos professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE). **Sobre a UNE**. Disponível em: <https://www.une.org.br/a-une/sobre/>. Acesso em: 14 ago. 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil**. São Paulo, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>. Acesso em: 05 fev. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Ato no campus Maracanã reúne membros da Uerj contrários à ocupação; Reitoria ajuíza ação de reintegração de posse. **Diretoria de Comunicação da UERJ**, 12 set. 2024. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/ato-no-campus-maracana-reune-membros-da-uerj-contrarios-a-ocu-reitor-ajuda-a-de-r-d-p>. Acesso em: 24 set. 2024

VARGAS, M. de L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VALERY, Y. América Latina: más "cerebros fugados". **BBC Mundo, Venezuela**, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.bbc.com/mundo/america_latina/2009/06/090617_2247_fuga_cerebros_latinoamericanos_gm. Acesso em: 05 fev. 2023.

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.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. **Série-Estudos** - Periódico Do Programa De Pós-Graduação em Educação da UCDB, Cuiabá: UFMT, 2002.

VIANINI, F. M. N. **A trajetória econômica da Argentina: 1989 - 2007**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

VILLALBA, F. V. A totalidade neoliberal-fujimorista: estigmatização e colonialidade no Peru contemporâneo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 37, n. 109, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3710906/2022>. Acesso em: 25 set. 2024.

WANDERLEY, M. B. RAICHELIS, R. Nadir Kfoury, patrimônio do Serviço Social brasileiro e da PUC-SP. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 108, p. 780 - 783, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000400012>. Acesso em: 15 ago. 2024.

WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION (WIPO). **World Intellectual Property Indicators: Filings for Patents, Trademarks, Industrial Designs Reach New Records on Strength in China**. Geneva, 03 dez. 2018. Disponível em: https://www.wipo.int/pressroom/en/articles/2018/article_0012.html. Acesso em: 05 fev. 2023.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>. Acesso em: 1 out. 2024.