



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL -PPGSS**

WAGNER ARAUJO

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO SERVIÇO SOCIAL:
RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO PARA GARANTIR A
QUALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

CAMPINA GRANDE-PB

2023

WAGNER ARAUJO

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO SERVIÇO SOCIAL:
RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO PARA GARANTIR A
QUALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Linha de Pesquisa: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

CAMPINA GRANDE-PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663e Araújo, Wagner.
O Ensino Remoto Emergencial (ERE) no serviço social: resistência e estratégias de enfrentamento para garantir a qualidade da formação profissional. [manuscrito] / Wagner Araújo. - 2023.
90 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza , Coordenação do Curso de Ciências Contábeis - CCSA."

1. Formação profissional. 2. Ensino Remoto Emergencial (ERE). 3. Serviço Social. 4. Contrarreforma da educação superior. I. Título

21. ed. CDD 361.3

WAGNER ARAUJO

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO SERVIÇO SOCIAL:
RESISTÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO PARA GARANTIR A
QUALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Linha de Pesquisa: Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Moema Amélia Serpa Lopes de Souza

Aprovada em: 20/06/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dra. Mônica Barros da Nóbrega (Examinadora Interna)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Rodrigo José Teixeira (Examinador Externo)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha natureza pela permissão de ter chegado até aqui com vida e saúde – haja vista que muitos ficaram para trás, muitas vidas foram ceifadas e negligenciadas pela política de morte do Governo Bolsonaro – adupé Orisá – adupé Yemojá.

Agradeço a minha família, em particular, as minhas mães, Ieda Araújo e Josefa Henrique de Oliveira, que sempre estiveram ao meu lado e mesmo não tendo a oportunidade de acesso à educação sempre me mostraram que a educação é o caminho, e ao meu noivo, José Paulo, pelo apoio, pelo companheirismo e por ter me acompanhado nesse processo tão difícil de escrita e finalização da dissertação, meu amor e gratidão.

Agradeço a minha orientadora Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza, pela parceria durante esses últimos sete anos. Mesmo em um momento de excepcionalidade, com as condicionalidades impostas pelo trabalho remoto, sempre se fez presente na construção da presente dissertação e para além de orientadora, se tornou uma amiga e companheira de lutas, minha gratidão.

A professora Dra. Mônica Barros da Nóbrega e ao professor Dr. Rodrigo Teixeira por terem aceitado prontamente o meu convite para avaliação deste trabalho, pelas contribuições, minha gratidão.

Agradeço aos colegas de turma, em particular, a minha amiga Yanca Virgínia que dividiu angústias, medos e ansiedades nesses últimos momentos da escrita, não foi fácil, mas chegamos até aqui.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), pelo financiamento da pesquisa através da concessão de bolsa durante vinte e sete meses.

“Todo começo é difícil, em qualquer ciência”.

(Karl Marx)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar as formas de resistência e as estratégias políticas frente a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) a partir da análise dos documentos elaborados pelas entidades representativas do Serviço Social. Os objetivos específicos que nortearam a nossa investigação foram: identificar os impactos da instauração do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para o Serviço Social no âmbito da formação profissional e do trabalho docente; identificar os prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem que comprometem o projeto de formação profissional; destacar o processo de resistência e as estratégias políticas por parte das entidades representativas da categoria frente a implantação da modalidade remota de ensino . Constitui-se em um estudo documental e bibliográfico que permitiu a análise dos documentos socializados pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social. Deste modo, foram coletadas informações referentes ao posicionamento político e as estratégias construídas pelas entidades e que foram sistematizadas e socializadas pelos documentos analisados na pesquisa. A síntese do material coletado permitiu-nos identificar que as entidades da categoria se posicionaram criticamente frente o ERE a partir da socialização de estratégias e de reflexões contidas nos documentos, nos quais apontaram um panorama geral da situação dos cursos de graduação e pós-graduação no Serviço Social, sugeriram a necessidade da articulação por meio de debates, fóruns, *lives* e de um observatório, na direção de garantir a qualidade do processo de formação profissional.

Palavras-chave: Formação Profissional. Ensino Remoto Emergencial (ERE). Serviço Social. Contrarreforma da Educação Superior.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the forms of resistance and the political strategies facing the implementation of Emergency Remote Teaching (ERE) based on the analysis of documents prepared by representative entities of Social Work. The specific objectives that guided our investigation were: to identify the impacts of the implementation of Emergency Remote Teaching (ERE) for Social Work in the context of professional training and teaching work; identify damages to the teaching-learning process that compromise the professional training project; highlight the process of resistance and political strategies on the part of the representative entities of the category against the implementation of the remote teaching modality. It constitutes a documentary and bibliographical study that allowed the analysis of the documents shared by the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Service (ABEPSS) and the National Forum in Defense of Training and Quality Work in Social Service. In this way, information was collected regarding the political position and the strategies constructed by the entities and which were systematized and socialized by the documents analyzed in the research. The synthesis of the collected material allowed us to identify that the entities of the category took a critical position towards the ERE from the socialization of strategies and reflections contained in the documents, in which they pointed out a general panorama of the situation of the graduation and post-graduation courses in the Social Service, suggested the need for articulation through debates, forums, lives and an observatory, in order to guarantee the quality of the professional training process.

Keywords: Professional Training. Emergency Remote Teaching (ERE). Social service. Higher Education Counter-Reform.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABC – Academia Brasileira de Ciências

ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ANATED – Associação Nacional de Tutores do Ensino à Distância

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CF- Constituição Federal

CFESS- Conselho Federal de Serviço Social

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

EAD – Ensino à Distância

EC – Emenda Constitucional

ENESSO – Executiva Nacional dos/as Estudantes de Serviço Social

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros ou Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Todas as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que exista

MARE- Ministério de Administração e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

OSs – Organizações Sociais

PDRE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PL – Projeto de Lei

PNE – Política Nacional de Estágio

Prouni – Programa Universidade para Todos

PT- Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJU – Regime Jurídico Único

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CRISE CAPITALISTA, CAPITAL PANDÊMICO E AS TENDENCIAS CONTRARREFORMISTAS	17
2.1. A Crise contemporânea do Capital, a ideologia neoliberal e as tendências contrarreformistas	17
2.2. O papel dos aparelhos contra hegemônicos no contexto de crise orgânica do capital.....	29
3 A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, A PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL.....	33
3.1. As tendências contrarreformistas na Política de Educação Superior Brasileira	34
3.2. Os rebatimentos da contrarreforma para formação profissional do Serviço Social	49
4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) AS FORMAS DE RESISTÊNCIA DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL	56
4.1. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: algumas reflexões preliminares	57
4.2. As entidades representativas do Serviço Social Brasileiro e o papel da ABEPSS frente ao Ensino Remoto Emergencial	61
4.3 O ERE no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social: resistência em defesa da qualidade da formação profissional	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

O projeto de formação profissional do Serviço Social brasileiro tem em sua base a construção e a aprovação do novo currículo e a formulação das Diretrizes Curriculares em 1996, no entanto, este vem sendo tensionado e alvo de disputas ao longo dos últimos quarenta anos. A contrarreforma do Ensino Superior, a mercantilização da educação e a expansão da iniciativa privada e dos conglomerados educacionais na educação, vem contribuindo para o acirramento desse processo, que não atinge somente o Serviço Social, como todas às áreas do conhecimento.

Esse processo de precarização e desmonte da política de educação no país reflete a tendência das últimas décadas, e tem sua maior expressão na desqualificação do ensino, na defesa do ensino à distância, no aligeiramento do processo formativo, na criação de cursos de curta duração, contribuindo para formação de um perfil profissional que se distancia daquele proposto pelo projeto de formação profissional orientado pela ABEPSS, e repercutindo também na precarização do trabalho docente.

Esses elementos já têm demandado novos estudos na área de serviço social, e a ocorrência da pandemia do novo coronavírus e a ofensiva capitalista tornaram ainda mais complexo o processo de formação profissional no Serviço Social, exigindo um elenco de adequações ao formato remoto de ensino, na graduação e na pós-graduação e com a suspensão do estágio supervisionado.

A pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), deflagrada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), alterou profundamente a dinâmica do mundo do trabalho e levou milhões de trabalhadores/as à situação de desemprego e miséria absoluta. No Brasil, após três anos da declaração da pandemia, segundo dados do Painel Coronavírus (2023), a pandemia ceifou a vida de 700.556 brasileiros, em um total de 37.319.25 casos acumulados. Cabe ressaltar, que a crise sanitária agravou a crise estrutural do capital, elevando os índices de pobreza, miserabilidade e a concentração de renda.

Para além de sua dimensão natural, a pandemia é produto da lógica perversa do sistema capitalista, na medida em que reproduz-se destruindo força humana de trabalho, a natureza, enfim, a própria humanidade. Os impactos nefastos dessa pandemia recaíram, principalmente sobre a classe trabalhadora empobrecida e dos

países de capitalismo dependente, provocando o genocídio de parcela da população negra, feminina e indígena.

A crise sanitária impôs uma série de mudanças e adequações à vida em sociedade, a obrigatoriedade das máscaras, o isolamento social e a restrição no atendimento presencial de atividades e serviços que determinou uma reorganização da vida cotidiana e do trabalho. No tocante à prestação dos serviços educacionais, em particular, o processo de ensino-aprendizagem, a organização e aos processos de trabalho dos/as trabalhadores/as da educação, a pandemia colocou a necessidade de suspensão das atividades presenciais para contenção da propagação do vírus SARS-CoV-2.

A suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino se deu em março de 2020, com a publicação da portaria nº 343, pelo Ministério da Educação (MEC), que dispôs sobre a instauração da modalidade remota, se colocando como alternativa frente a pandemia, no qual, naquele momento se colocava como uma das poucas alternativas para conter a disseminação do vírus em ambientes fechados ou abertos.

É nesse quadro de incertezas que surge a inquietação e uma preocupação enquanto pesquisador, que seria de dar visibilidade as estratégias que o Serviço Social, no âmbito da formação profissional, construiu no período pandêmico no sentido de reafirmar o seu compromisso com o ensino presencial, crítico e de qualidade e a formas de resistência por parte das entidades da categoria.

O despertar do interesse pela temática surge ainda durante a graduação em Serviço Social, na qual estudei os rebatimentos da contrarreforma do ensino superior na formação profissional em Serviço Social. Naquele momento já identificávamos o avanço do ensino na modalidade à distância de forma desmedida nos cursos de graduação, principalmente, no ensino privado. O Serviço Social ocupava o sexto lugar dentre o *ranking*¹ de cursos oferecidos na modalidade EAD, em sua totalidade ofertados pelo setor privado.

O fato de ter vivenciado o ERE em sua processualidade, enquanto estudante da pós-graduação, despertou várias inquietações e ao mesmo tempo se colocou como

¹ As IES que mais ofertavam vagas anuais nessa modalidade são a Universidade Paulista (UNIP) (73.260 vagas), seguida da Universidade Anhanguera (16.800 vagas) e depois UNOPAR (7.000 vagas).

um grande desafio, estudar um objeto, ainda em movimento, exige um esforço ainda maior do pesquisador, não obstante a complexidade que envolve o processo de investigação em tempos ditos normais, em tempos de excepcionalidade, o processo torna-se ainda mais complexo e difícil. As reflexões produzidas nesse momento suscitaram preocupações que envolviam as implicações do ensino não presencial na formação e trabalho profissional.

As restrições impostas pela pandemia determinaram a adesão ao ensino não presencial, na modalidade remota de caráter emergencial, mas que exigiu estratégias políticas das entidades representativas da categoria profissional para pensar sua operacionalização e o enfrentamento de tendências já sinalizadas no processo de sucateamento e precarização da política de educação superior. Impulsionados por essa realidade construímos nossa proposta de investigação que teve como objetivo analisar as formas de resistência e as estratégias políticas frente a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Um estudo documental que privilegiou a análise dos documentos elaborados pelas entidades representativas do Serviço Social, mas especificamente, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, mas também, o Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social, que assumiram um papel relevante no complexo processo de implantação, execução e monitoramento do Ensino Remoto Emergencial no Serviço Social. Protagonizaram as discussões, as polêmicas e contradições presentes na formação profissional sobre às exigências no ensino não presencial.

A análise documental delimitou o material publicado sobre o ERE no período pandêmico (2020-2022), bem como o pós pandêmico, já com o retorno do ensino presencial, selecionando os seguintes documentos: TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: em defesa da graduação e da pós-graduação em Serviço Social (ABEPSS)", publicação da ABEPSS em abril de 2020; "ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de estágio em Serviço Social", publicado em abril de 2020;" "Trabalho e Ensino Remoto Emergencial", publicado pelo Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social em junho de 2020; "A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial", publicado pela ABEPSS em maio de 2021;" Monitoramento – Graduação e Pós-Graduação – A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial (ABEPSS)", documento socializado pela ABEPSS em novembro de 2022.

A partir dessas fontes de dados orientamos nossas análises buscando identificar e analisar o que ficou registrado sobre os impactos da instauração do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no âmbito da formação profissional e do trabalho docente; e possibilitando dar visibilidade ao processo de resistência e enfrentamento político realizado no âmbito do Serviço Social. Para esse processo de captura da realidade uma questão norteadora orientou nossa investigação: Quais as formas de resistência e as estratégias políticas construídas pelas entidades representativas do Serviço Social frente a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

O movimento para apreender as expressões desse objeto de investigação teve como fundamento a teoria social crítica, que permitiu, através de sucessivas aproximações, delinear um percurso metodológico que vai da aparência ao movimento da essência, na tentativa de reproduzir, no âmbito do pensamento, a riqueza e a complexidade do movimento da realidade (SILVA, 2019). A partir da coleta dos dados as informações foram sistematizadas e analisadas criticamente com auxílio de um roteiro – em anexo, em seguida foram feitas análises qualitativas, a luz da literatura que aborda a temática do objeto pesquisado.

Além da presente introdução, o texto foi organizado em três partes. O capítulo segundo trata da crise orgânica do capital, do capital pandêmico e das tendências contrarreformistas nas políticas sociais e seu agravamento a partir da declaração de emergência sanitária pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e dos aparelhos contra hegemônicos que fazem resistência às ofensivas do grande capital. Para isso, privilegamos para a elaboração da discussão sobre a crise contemporânea e a crise pandêmica autores de renome como: Marx (2017), Mészáros (2002), Neto e Braz (2012), Braga (1996), Harvey (1994) entre outras referências da literatura específica. Como material bibliográfico privilegamos os que permitiram aprofundar as reflexões acerca da categoria hegemonia e sujeitos políticos possibilitando uma aproximação mais rica do fenômeno estudado como os escritos de Gramsci (1999), Coutinho (1988) e Silva (2013).

O terceiro capítulo, versa sobre a Contrarreforma do Ensino Superior, dando ênfase nos rumos tomados pelo ensino superior brasileiro nessas últimas décadas e do seu agravamento a partir da adoção do receituário neoliberal e também das políticas de austeridade fiscal, suscitando algumas reflexões preliminares acerca do processo de incorporação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de

graduação e pós-graduação da área. Para dar conta dessa problematização utilizamos autores de referência como a Larissa Dahmer (2006;2021), Eblin Farage (2021) e Valéria Albuquerque (2018) e o material produzido pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

No capítulo quarto ampliamos nossa análise buscando apreender o movimento de resistência política da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social, frente incorporação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), analisando inicialmente a implantação do ERE e em seguida o que estes documentos revelam acerca do posicionamento político e das estratégias utilizadas e socializadas durante o período em estudo.

A análise documental permitiu-nos identificar que a ABEPSS e o Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social (composto pelas Comissões de Formação do CFESS, do CRESS/RJ e integrantes da ABEPSS e da ENESSO), se posicionaram criticamente frente a implantação do ERE a partir da socialização de estratégias e das reflexões contidas nos documentos acerca do processo de formação profissional, do estágio supervisionado e do trabalho docente.

2. CRISE CAPITALISTA, CAPITAL PANDÊMICO E AS TENDÊNCIAS CONTRARREFORMISTAS

As análises aqui desenvolvidas procuram abordar a crise orgânica do capital, suas expressões no contexto pandêmico, explicitando as tendências contrarreformistas das políticas sociais, mas destacando também o papel da resistência exercida pelos sujeitos coletivos no atual contexto de forma a auxiliar na compreensão do objeto de análise central desse estudo.

Nesse sentido, buscamos aprender a dinâmica e a configuração do capitalismo na contemporaneidade, analisando as estratégias de que este tem se valido para enfrentar a sua própria crise estrutural. Portanto, nos utilizamos de autores que discutem a crise, a ideologia neoliberal e as contrarreformas das políticas sociais, na perspectiva crítica.

É no bojo do capitalismo em crise que se gesta a pandemia como produto da lógica perversa do sistema, escancarando ainda mais as suas contradições e levando milhões de pessoas a situação de miséria, desemprego e a morte. Nesse cenário, destacamos também a importância do fortalecimento dos aparelhos contra hegemônicos que através das entidades organizativas e representativas dos interesses dos/as trabalhadores/as vêm construindo estratégias políticas de enfrentamento à ofensiva do grande capital e buscando minimizar os efeitos deletérios da crise pandêmica.

2.1. A Crise contemporânea do Capital, a ideologia neoliberal e as tendências contrarreformistas das políticas sociais

O capitalismo contemporâneo para responder a sua própria crise estrutural tem procurado meios ou espaços para valorização de sua superprodução, isso inclui a reestruturação produtiva, as reformas estruturais no mercado de trabalho, a expansão dos mercados, o aumento da quantidade do valor produzido pelos países de capitalismo periférico, e sua conseqüente apropriação pelos países de capitalismo central, ampliando a lógica de acumulação do capital (CARCANHOLO, 2018).

Para analisarmos a crise contemporânea do capital e suas tendências, tomamos como determinante a lei geral de acumulação capitalista, explicitada por Marx no capítulo XXIII da primeira edição do *Capital*, caracterizada pela relação da produção socializada e apropriação privada da riqueza. A crise é fruto da superprodução de capital e da diminuição da taxa de lucros, que segundo Carcanholo (2018, p.25), “nada mais é do que a consequência de o valor-capital ter sido produzido em excesso”. A crise do capital, não se dá pela escassez, mas pela abundância, na medida em que este não consegue escoar suas mercadorias. Nas reflexões de Marx,

A superprodução de capital não significa outra coisa senão a superprodução de meios de produção – meios de trabalho e de subsistência – que podem atuar como capital, isto é, que podem ser empregados para a exploração do trabalho em dado grau de exploração, e a queda desse grau de exploração abaixo de dado ponto provoca perturbações e paralizações do processo de produção capitalista, crises e destruição do capital (MARX, 2017, p. 295).

Sendo parte integrante do sistema do capital, não existe capitalismo sem crise, estas não levam o sistema ao seu fim, mas “são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

A crise contemporânea, segundo Mézáros (2009), tem um caráter estrutural uma vez que atinge a totalidade social e todas as esferas da vida social. Para o autor, esta apresenta quatro aspectos que a diferem das crises anteriores, são eles:

I) seu caráter universal, em lugar de restrito a uma esfera particular II) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal da palavra), em lugar de limitado a um conjunto particular de países III) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente IV) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

A crise atual atinge a dimensão da reprodução social, a vida cotidiana e a política institucional e, sobretudo, as formas de pensar o mundo, possibilitando a criação de uma hegemonia ideocultural, pautada no surgimento e na emergência de novas práticas culturais, que se expressam na ideologia pós-moderna. Para Bezerra e Medeiros (2021, p. 59),

Neste momento experimenta-se uma das mais bárbaras e extensas crises orgânicas e estruturais do capital e se presencia a conformação de um tipo de consciência que se apresenta de forma fugidia, efêmera e superficial; uma consciência correspondente à crise em meio a tantas inseguranças: medo da perda do emprego, ainda que precarizado, terceirizado, subcontratado, da valorização pelo consumo descartável, seja de objetos de luxo ou de tranquilizantes que ajudem a dominar os sentimentos difusos.

Essa crise atual que tem sua gênese ainda em meados da década de 1970, e tem produzido uma série de consequências nas esferas política, econômica, social e cultural. Braga destaca que

A crise da estratégia *Welfare* do Estado burguês também encontra-se inscrita nesse processo de dispersão e desagregação das próprias forças das classes dominantes tradicionais, traduzida em termos de paralisia de partidos, descrédito nas instituições (família, imprensa, parlamento, exército, igreja), falta de autoridade dos grandes personagens da cultura e outros (BRAGA, 1996, p.174-175).

No conjunto dessas transformações societárias concretiza-se a transição do padrão de acumulação rígido para o flexível, que possibilitou a instauração do tripé desregulamentação, flexibilização e precarização, que atingiu frontalmente o trabalho e a proteção social dos trabalhadores (HARVEY, 1994). Como forma retardar o efeito da tendência à queda da taxa de lucros, o capital investe na intensificação dos modos de trabalho, no recurso à novas tecnologias, que consuma mais força de trabalho em menos tempo de produção, dentre outras coisas. Como salienta Granemann (2009, p. 165),

Às contrarreformas do Estado somaram-se as inovações tecnológicas e as mudanças no método de trabalho que oportunizaram a elevação da exploração da força de trabalho, instabilidade e precarização do trabalho, extensão da jornada de trabalho, aumento do trabalho excedente, redução dos direitos (trabalhistas e sociais), requerida pelo capital para exponenciar a sua lucratividade.

A lógica do capital financeiro vem, que cada vez mais, avançando num patamar nunca antes alcançado na história, e traz consigo a lógica da empresa flexível, com o auxílio da tecnologia, instabilidade do trabalho e da vida, materializando uma cultura de “precarização do trabalho como regra” (ANTUNES, 2020, p. 157).

Pela via do trabalho flexível e da apropriação do fundo público, é requisitado a adoção de um novo padrão que possibilitasse a flexibilização dos processos de trabalho e de produção, no sentido de exponenciar e acentuar a capacidade de produção da força de trabalho, fundamentando-se em uma racionalidade mais intensa, plural e generalizada (HARVEY, 1994).

Esses elementos contribuiriam por um lado, para ampliação da extração de mais-valia relativa por meio da elevação da produtividade da indústria capitalista, e, por outro lado, para ampliação dos índices de desemprego, intensificando a exploração da força de trabalho, principalmente no capitalismo dependente,

promovendo a aniquilação gradativa de direitos sociais e trabalhistas que foram historicamente adquiridos.

É nesse contexto que o Estado se refuncionaliza para atender às necessidades impostas pelo capital, assumindo um importante papel para a reestabelecimento das condições ideais de exploração e produção da mais-valia durante a emergência das crises capitalistas.

A dimensão ideológica do Estado burguês é uma criação das relações sociais de produção e são através dessas que o mesmo se ergue. É necessário tecer a mediação da sua importância para a manutenção das premissas do capital durante a crise instaurada (SANTOS, 2020, p. 23).

A reestruturação produtiva e o desemprego estrutural atingiram frontalmente os trabalhadores e suas formas de organização coletiva, desestruturando sua organização, uma vez que são sujeitos a empregos com vínculos precários, na condição de subcontratados, estáveis ou temporários, constituindo uma significativa perda na identidade coletiva da classe trabalhadora, e, conseqüentemente, na sua resistência coletiva.

Desse modo, entendemos que a reestruturação produtiva contemporânea encarna um importante instrumento através do qual as classes dominantes objetivam recompor a subalternidade política das classes trabalhadoras. (...) se a “hegemonia neoliberal” corresponde à estratégia de passivização ao nível de Estado, a atual reestruturação produtiva materializa a ofensiva passivizadora do capital no âmbito das forças produtivas (BRAGA, 1996).

A flexibilização se expressa na intensificação do ritmo de trabalho, nos tempos e no processo de trabalho, por conseguinte, dificultando a organização política dos trabalhadores, assim, para Netto e Braz (2012, p. 237), o “capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras”.

É importante destacar que o Capital, para além da necessidade de romper a desregulamentação a nível econômico, tem, como estratégia, eclodir com os obstáculos sociopolíticos. Esses processos têm como respaldo a ideologia neoliberal, que chega aos países de capitalismo central ainda na década de 1970, e, no Brasil, a partir da década de 1990. Ainda para Netto e Braz (2012, p. 239),

Essa ideologia legitima precisamente o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia: o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos [...].

Segundo Behring (2018), o capital responde a crise com uma série de contrarreformas, na perspectiva da retomada das condições favoráveis à exploração da força de trabalho, nesse sentido, é necessário readequar a força de trabalho aos novos padrões de exploração.

[...] na perspectiva da retomada das condições ótimas de exploração da força de trabalho, da expansão da dominação na economia do mundo, e de aprofundamento do desenvolvimento desigual e combinado, com seu diferencial de produtividade do trabalho, tendo por objetivo a retomada das taxas de lucro (BOSCHETTI; BEHRING, 2018, p. 46).

A ideologia neoliberal² no capitalismo dos monopólios representa a diminuição das funções estatais por meio do não atendimento as necessidades sociais da classe trabalhadora reduzindo ou aniquilando os direitos sociais, nessa perspectiva, “o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO; BRAZ; 2012).

A redução do ônus em relação as relações de trabalho se colocou como alternativa para a saída da crise do capital, desresponsabilizando o Estado da normatização dessas relações, por meio da diminuição dos encargos sociais.

É nesse cenário que verificamos a importância do aparelho do Estado no que se refere a sua subordinação às imposições dos organismos multilaterais como o Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI. O Estado dos países de capitalismo dependente compõe elemento essencial da estruturação do imperialismo, à vista disso, o

[...] desenvolvimento dessas relações deu-se devido aos assuntos econômicos do processo de industrialização. A nova configuração do capitalismo mundial teve como mecanismo de controle econômico e político dos países dependentes os organismos multilaterais como Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI (MORAES, 2021, p, 28).

Para além das transformações ocorridas no âmbito da produção e das relações de trabalho, observa-se também modificações a nível de estratificação social, dado que se constata mudanças na estrutura de classes da sociedade do capital. Salienta-se mudanças significativas no plano político, nas esferas da sociedade civil e do Estado e nas relações sociais.

² Para Netto e Braz (2012, p. 238), a ideologia neoliberal “compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado).”

Em pinceladas muito largas, este é o perfil com que a sociedade tardoburguesa se apresenta na abertura do século XXI. As transformações societárias aqui assinaladas configuram uma série de inequívocas vitórias do grande capital. [...] Tais vitórias, contudo, nada aportam de favorável ou positivo [...] à massa dos vendedores de força de trabalho. Além de não eliminarem o ciclo acrítico da dinâmica capitalista [...] e de não reverterem a curva própria da “onda longa recessiva”. (NETTO, 2012, p. 423).

Corroboramos com a perspectiva de que o neoliberalismo se coloca como uma doutrina política e econômica que se restringe a uma resposta do capital em relação a sua crise, juntamente com outros elementos como a reestruturação produtiva, na qual, segundo Braga (1996, p. 220) “se apresenta enquanto um movimento de contraofensiva social e ideológica em escala mundial, dada sua disposição de transformar todo mundo a sua imagem e semelhança”.

[...] o neoliberalismo pode ser traduzido por um projeto hegemônico materializado mediante uma estratégia ideológico-político-econômica de passivização das conquistas das classes subalternas advindas de uma contextualidade histórica determinada pelo enfrentamento entre blocos hegemônicos, assim como, pelo avanço das lutas sociais de massas (BRAGA, 1996, p. 220).

No Brasil, a adoção do receituário neoliberal só acontece a partir da década de 1990, viabiliza-se nesse momento o desmonte dos direitos sociais garantidos na Constituição de 1988, principalmente após a implantação do Plano Real, em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), levando a uma adaptação passiva à lógica do capital, através da operacionalização do Plano Diretor da Reforma do Estado³.

Para Behring (2003), o centro da reforma do Estado brasileiro consiste no ajuste fiscal, acompanhado de uma cultura de consumo e de privatizações das empresas estatais, com destaque para esta última que se apresenta como um dos seus pilares. Nesse sentido, passamos a vivenciar a publicização do privado, com a criação de organizações sociais e regulamentação do terceiro setor, para formulação e execução das políticas públicas e a privatização do público, seguindo a lógica de enxugamento do Estado.

Nesse contexto o neoliberalismo se coloca como alternativa para reorganização e realinhamento do capital na busca de retorno aos patamares ideais de sua lucratividade. A entrada dos anos 2000 também revela a continuidade do

³ O Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE, 1995), foi elaborado sob as orientações de Bresser Pereira, então Ministro de Administração e Reforma do Estado, órgão criado exclusivamente para este fim, no governo FHC. O PDRE considera as conquistas da CF/88, como um retrocesso burocrático sem precedentes.

favorecimento da política macroeconômica. As políticas sociais refletiram seu alinhamento com as determinações dos agentes financeiros nacionais e internacionais, por intermédio do redirecionamento e corte dos gastos sociais, diminuição do setor público, resultando, assim, em políticas mercadorizadas e assistencializadas. Corroboramos com Alves (2017), ao colocar que o Governo Lula (2003 - 2010) tornou-se refém do bloco neoliberal, argumentando que

[...] incapaz de confrontar o bloco neoliberal no poder, construindo um Estado Brasileiro capaz de garantir a eficácia dos ideais constitucionais de 1988, Lula apenas paralisou um processo histórico, sem revertê-lo no sentido de abolir a nova precariedade salarial. Nos governos neodesenvolvimentistas, o choque do capitalismo deu-se sob um mundo de trabalho precário por conta da nova ordem de regulação instaurada na década neoliberal.

Castelo (2016) argumenta que, nos oito anos do governo Lula da Silva, observou-se um aumento recorde no lucro dos bancos, do setor produtivo e dos grandes oligopólios no mercado de capitais. Houve elevação simultânea das rendas do capital e do trabalho, apesar de acontecer em proporções diferentes, e, por outro lado, observou-se o aumento da concentração da propriedade. O segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) representa um ponto de inflexão para o neodesenvolvimentismo no país, decorrente das pressões internas e externas por uma mudança na linha política.

A crise desencadeada a partir 2008 modificou radicalmente o cenário favorável ao Governo Lula, que criou estratégias para conter os influxos da crise, a partir da desoneração tributária, expansão do crédito para financiamento de famílias garantindo mercado para escoamento da produção.

Para Behring (2018), os governos petistas (Lula da Silva e Dilma), representaram uma segunda fase do neoliberalismo no país, mantendo as políticas de ajuste fiscal, mas seguindo uma gestão particular, com impactos positivos sobre a extrema pobreza, através da implementação de políticas sociais focalizadas e dos programas de transferência de renda, criando as condições para a instituição de um cidadão consumidor.

Todavia, os projetos desses governos favoreceram, em proporção maior, os ricos, com destaque para o agronegócio e o capital portador de juros, desta forma, entre 2004 e 2015,

[...] o peso da renda do trabalho subiu em 14,8%, enquanto o da propriedade decresceu, retornando à relação que existia antes do Plano Real, ainda que suas orientações macroeconômicas tenham se mantido, mas não chegando à relação existente no início dos anos 1980. Assim, se em 1995 o peso da renda do salário sobre o PIB era de 35,2%, em 2009 chegava a 35,1%, ou seja,

quase igual, mas que mostra certa recuperação do emprego e da renda destruídos no ambiente mais nitidamente contrarreformista, qual seja 1995-2004, e que estamos chamando aqui de a primeira fase do neoliberalismo no Brasil (BOSCHETTI; BEHRING, 2018, p. 52 e 53).

O golpe jurídico, midiático e parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2016 e, a implementação do programa de governo “A ponte para o futuro”, de Michel Temer (2016-2018), representou um novo momento para o neoliberalismo brasileiro e uma retomada do neoliberalismo ortodoxo.

Para Alves (2018), o governo Temer, não apenas reduziu os recursos destinados ao financiamento das políticas públicas, com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, como também impôs a Lei da Terceirização (Lei Nº 13.429/2017) e a Reforma Trabalhista (Lei Nº 13.467/2017), aprofundando o ataque do capital à classe que vive do trabalho. É fato que, a EC 95 representou

uma espécie de Cavalos de Tróia, que indexa os gastos primários do governo federal à inflação do ano anterior, poupando os juros, encargos e amortizações da dívida pública, algumas transferências constitucionais e as chamadas empresas estatais independentes, pessoas jurídicas de direito privado que podem realizar operações financeiras com debêntures e títulos podres da dívida ativa. (Behring e Boschetti, 2018, p. 65)

No âmbito das relações de trabalho, a promulgação da Lei nº13.429, que regulamentou a terceirização das atividades fins, nas esferas pública e privada, e da Lei nº13.467/2017 – a Lei da Reforma Trabalhista, representaram a intensificação e institucionalização da precarização do trabalho no Brasil, via ajuste jurídico-normativo, na medida em que restringe e flexibiliza o acesso da classe trabalhadora a proteção social do trabalho.

Esse ajuste foi o corolário do regime de acumulação flexível, institucionalizando a precarização como categoria orgânica à exploração do trabalho pelo capital, mediante a organização flexível de competências diferenciadas que se combinam para atender à produção puxada pela demanda, e que, portanto, não suporta a estabilidade das relações rígidas de trabalho estabelecidas pela velha CLT (KUENZER, 2021, p. 243).

O golpe e a aprovação das medidas de ataque à classe trabalhadora representaram a saída da burguesia brasileira para se adaptar à nova fase do neoliberalismo mundial, na qual os capitais buscam desesperadamente novos nichos de valorização, na direção de,

[...] se conectar com as exigências do ambiente internacional, de imensa liquidez de capitais buscando desesperadamente nichos de valorização e em que a disputa geopolítica acirrada pela recuperação das taxas de lucro promove uma ofensiva desenfreada sobre os trabalhadores, colocando em xeque direitos, as políticas públicas, que os materializam, e a própria democracia (BOSCHETTI; BEHRING, 2018, p. 62).

As novas estratégias exigidas pela atual fase de acumulação capitalista e pelo rentismo, estão fundamentadas nos eixos da exploração e da acumulação por espoliação e vem determinando a persistência e atualidade da superexploração⁴ do trabalho. Segundo Mota (2018), a unidade dos eixos de exploração e espoliação amplia a superexploração da força de trabalho nos países de capitalismo dependente, cujas expropriações contemporâneas se materializam através da usurpação do fundo público e da exploração da classe trabalhadora, atingindo frontalmente a condução e o financiamento das políticas sociais, via desvio de recursos do fundo público. Para além da dimensão econômica, a superexploração também vem se expressado na cultura política brasileira, visto que,

[...] sem nenhum limite moral, partidos políticos, com apoio de setores do judiciário e de grupos empresariais e midiáticos, se articulam para impor ao povo brasileiro um ataque à democracia e à sua soberania, com um único intuito: garantir privilégios e um estilo de vida que tem como base uma extrema e desigual concentração de renda realizada por meio da espoliação da força de trabalho e da expropriação de seus direitos (LIRA, 2018, p. 919).

O capital, no contexto de mundialização e financeirização, não conseguindo mais encontrar formas de extrair lucros das mercadorias que produz, decide criar “novas mercadorias”, mercantilizando as políticas sociais, promovendo com mais organicidade o processo de financeirização das políticas sociais, com medidas articuladas entre si.

Esse processo se materializa através da capitalização de setores pouco explorados pelo capital, na exploração mercantil e industrial de recursos naturais e no investimento em setores rentistas. Esses mecanismos aprofundam as relações de dependência dos países da periferia do capitalismo em subordinação aos países de capitalismo central, tendo no ajuste fiscal não apenas a imposição dos organismos multilaterais, como também das grandes burguesias que atuam nos países dependente (BRETTAS, 2017).

⁴ A categoria superexploração do trabalho não se resume ao aumento da exploração da força de trabalho, para Osório (2013), essa se coloca como uma forma particular de exploração, na qual o valor da força de trabalho é violado. A superexploração da força de trabalho tende a se acirrar, na medida em que se coloca como um meio de compensar a diminuição da margem de lucro, fruto da crise capitalista mundial. Como importantes referências de estudiosos da categoria superexploração e da teoria da dependência, no pensamento crítico latino-americano, destacamos os escritos de Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra e Theotônio dos Santos

Assim, o capital financeiro expande a capitalização para os serviços sociais, transformando-os em negócios lucrativos e criam novas condicionalidades de acesso, mediante a compra destes pelos/as trabalhadores/as através dos seus salários.

Para Mota (2018), nesse quadro, as expropriações de direitos, em paralelo a oferta de serviços mercantis, são consideradas novos mecanismos de superexploração da força de trabalho. Na contemporaneidade, a expropriação está para além da terra e dos meios de produção, encontra-se também na retirada de direitos socialmente conquistados e no processo de mercantilização dos serviços sociais públicos.

A mercantilização das políticas sociais e as medidas de avanço do grande capital sobre o fundo público e as políticas sociais públicas se agudizam, ainda em 2018, com a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro à presidência da república. Não obstante, todas as medidas tomadas, ainda durante o Governo Temer, o bolsonarismo vem inaugurar um novo momento na história país, concretizando as estratégias políticas da extrema direita, na medida em que,

[...] traz as digitais indeléveis dos interesses econômicos e políticos da burguesia cosmopolita e do imperialismo: congelamento dos gastos correntes por 20 anos, liberação e generalização da terceirização, reforma trabalhista, reforma da previdência, desmonte da cadeia produtiva do petróleo e entrega do pré-sal às multinacionais, destruição da engenharia pesada nacional, alteração do marco regulatório do petróleo, privatizações e, agora, a ameaça de uma reforma administrativa contra o serviço e os servidores públicos (FILGUEIRA; DRUCK, 2019, p. 6).

Em 2020, um novo cenário se apresenta a nível mundial, se a crise do capital já agravava as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores, a decretação da pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2) veio acentuar o quadro de regressão de direitos sociais, na medida em que,

[...] a crise econômica e a pandemia do coronavírus têm gerado impactos profundos àqueles/as que dependem de seu trabalho para sobreviver, isso porque as condições de precarização, superexploração do trabalho, terceirização, subempregos e trabalho intermitente tendem a ser mais perversos no contexto de crise sanitária (FERNANDES *et. al.*, 2021, p. 89).

O agravamento das condições de vida e trabalho no contexto da pandemia contam ainda com o avanço da extrema-direita no Brasil, que contribuiu para propagar *fake news*, a exemplo, da suposta ameaça comunista, a ideologia de gênero nas escolas, a escola sem partido, entre outras. Por outro lado, possibilitou a implementação de um projeto alicerçado na necropolítica, que tem seu ápice com as

medidas negacionistas tomadas durante o curso da pandemia, como a propagação de remédios sem comprovação científica, produzindo um discurso contra a ciência e antivacina, alimentando, ainda mais, o ódio às instituições públicas e perseguição aos espaços que produzem conhecimento científico, principalmente, através de fortes cortes orçamentários. Fernandes *et. al.* (2021, p.90), afirmam que,

Não há dúvidas que a pandemia afeta diretamente a economia e, principalmente, a dos países com predominância liberal e privatista, ao consolidar ainda mais a premissa do Estado mínimo para o social e máximo para o capital. Este contexto ultra neoliberal, com restrição de aplicação de recursos especialmente para a área social, ausência de investimentos nas políticas sociais (especialmente na política de saúde), acarreta uma crise sanitária sem precedentes em terras brasileiras [...].

A pandemia do coronavírus encontra em solo brasileiro um ambiente extremamente devastador no que se refere a condução das políticas sociais, em virtude da agressividade do neoliberalismo neofacista do governo Bolsonaro. Cabe destacar que o corte orçamentário das políticas sociais, em especial, saúde e educação, vem se expandindo desde o governo Lula, revelando “a ofensiva da lógica mercantilista na promoção do acesso ao direito a saúde e a educação, evidenciando a exclusão cotidiana da população mais pobre” (FERNANDES *et. al.*; 2021, p. 93).

A condução do Governo Bolsonaro em relação a pandemia foi catastrófica, se expressando no autoritarismo do governo e na ausência de diálogos com setores importantes da sociedade civil, ignorando veementemente às recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), em relação ao isolamento social e as medidas de contenção e propagação do vírus da covid-19.

[...] o Ministério da Saúde foi alvo do autoritarismo característico do governo Bolsonaro que defendeu (e continua defendendo) o relaxamento das medidas de isolamento e distanciamento social, o polêmico uso da hidroxiquina, além de ações superficiais e paliativas, que seguem na contramão da maioria dos países afetados. Ressalta-se, ainda, o descumprimento das ações de contenção do vírus pelo próprio presidente, que além de abertamente não aderir ao uso da máscara como medida de proteção, participou e incentivou atos civis irresponsáveis (e antidemocráticos), provocando aglomeração de pessoas (PINHEIRO; GUIMARÃES; 2020, p. 43).

O longo período de investimentos restritos em políticas públicas revela o avanço das políticas neoliberais nas últimas décadas e se expressa na diminuição de recursos, e do orçamento destinados a medicina de emergência, que ficaram mais evidentes com a pandemia, pela falta de leitos hospitalares e de insumos básicos para prestação de assistência à pacientes acometidos pela Covid-19.

A pandemia não deve ser entendida como mero fenômeno natural e apartada do sistema metabólico do capitalismo em crise, mas como produto da sua ânsia cada vez maior em extrair lucro através da exploração da força de trabalho vivo, a sua ocorrência “torna ainda mais evidentes as contradições imanentes do sistema do capital, aqui apreendidas por meio de sua estrutura totalizadora de controle, o Estado” (SOUZA, 2022, p. 196).

A pandemia do novo coronavírus escancarou as múltiplas desigualdades sociais que o Brasil vem carregando desde a sua formação. As próprias estruturas da dinâmica interna, a dependência, os embates das classes fundamentais, e suas frações, vem, desde os anos 2016, com o Golpe de Estado, abrindo portas para o capital financeiro numa articulação predatória com os países de capitalismo centrais, tendo como fio condutor deste projeto a superexploração da força de trabalho e as múltiplas expropriações de direitos dos/as subalternos/as.

A pandemia atingiu sobremaneira os países de capitalismo dependente, que tem como hegemonia a adoção das políticas privatistas e neoliberal, atingindo de forma massiva a classe trabalhadora, na qual estava mais susceptível a contrair e se contaminar com o vírus da COVID-19, considerando também outros fatores como raça e gênero, na medida em que as mulheres sofreram mais os efeitos da crise pandêmica que os homens.

Vivenciamos no Brasil tempos de obscurantismo e profunda regressão conservadora em favor do grande capital produtivo e financeiro internacional. Se legítima a lógica de precarização, do emprego intermitente, parcial, o teletrabalho, o *home office*, o negociado sobre o legislado, ampla diluição, negacionismo e cortes orçamentários dos direitos trabalhistas (ANTUNES, 2020).

O movimento mais geral de ascensão da extrema direita, os atos fascistas, o estímulo do ódio ao pobre, aos negros, a população LGBTQIA+, deficientes, mulheres e periféricos são expressões dessa atual fase de acumulação destrutiva do capital financeirizado, que se agudiza com a crise sanitária do novo coronavírus. São tempos difíceis, obscurantistas, reacionário, de ataque e extermínio ao inimigo nacional.

É nesse contexto de intensificação dos ataques do capital às políticas sociais públicas e de recrudescimento da crise com o avanço da pandemia, que julgamos relevante trazer para o debate o papel dos aparelhos contra hegemônicos como

sujeitos de resistência, e no caso particular do nosso estudo, o papel exercido pelas entidades representativas da categoria dos assistentes sociais, à exemplo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), no enfrentamento às novas demandas colocadas pela pandemia. Nesse sentido, é fundamental apresentarmos algumas reflexões que auxiliem a pensar as expressões da resistência exercida no período pandêmico de significativos desafios.

2.2. Os aparelhos contra hegemônicos e a resistência necessária: reflexões preliminares

Acreditamos que a discussão do papel dos aparelhos contra hegemônicos é fundamental para apreendermos as estratégias políticas e o papel das entidades representativas do Serviço Social, em particular, o protagonismo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social⁵, frente às novas demandas colocadas pela pandemia, em especial a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para pensarmos o papel dos aparelhos contra hegemônicos no contexto de crise orgânica do capital precisamos recorrer à Gramsci, no sentido de desvendar as novas dinâmicas desses que se encontram na resistência às novas investidas do grande capital.

As reflexões de Gramsci auxiliam na compreensão do papel das entidades organizativas da sociedade, como sujeitos políticos coletivos, no movimento de resistência às investidas contra os direitos sociais, principalmente nesse contexto da pandemia, e sua importância para a construção de projetos e ações que visem garantir uma determinada hegemonia.

Partimos de uma reflexão inicial, destacando que os aparelhos privados de hegemonia elaboram constantemente estratégias com o objetivo de possibilitar ação política, ideológica, cultural e moral para estabelecer consenso entre as classes sociais.

⁵ Iremos tratar do protagonismo da ABEPSS e do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social de forma pormenorizada logo mais no Capítulo 4.

Os aparelhos privados de hegemonia atuam realizando a função tanto de córtex político de atuação conjuntural, tático-operacional quanto funcionando como um Estado-maior, elaborando, no sentido gramsciano, projetos políticos que se configuram em algo bem além dos interesses imediatos de uma determinada classe (SANTOS, 2020, p. 39).

Essa reflexão exige recuperar a compreensão do Estado, que em Gramsci, apresenta-se como um aparelho privado de hegemonia, é nele que acontece o conflito e o consenso entre as classes. O Estado é composto por Sociedade Civil e Sociedade Política, que se apresentam como esferas distintas e superestruturais. A sociedade política se expressa no âmbito da coerção, enquanto a sociedade civil é representada pelo consenso e materializada, nas organizações privadas, como, por exemplo, partidos, associações e sindicatos (VOZA, P. LIGUORI, G. 2017). Nesse sentido,

Numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entenda organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo natural e contratual e voluntário, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, construindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercitivo (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 44).

Coutinho argumenta que (1988, p.76), o Estado comumente é apreendido apenas como sociedade política, desconsiderando o equilíbrio na relação sociedade política e sociedade civil. É na esfera da sociedade civil que as classes sociais procuram exercer a sua hegemonia buscando aliados por meio da direção política e do consenso. Ainda para o autor:

Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos do Estado, os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política (1988, p. 77).

O processo de construção da hegemonia precisa levar em consideração, por parte da classe que a exerce, os interesses ligados àqueles nos quais o poder hegemônico está sendo exercido, entretanto, a hegemonia é fruto da correlação de forças.

A hegemonia surge da subordinação de uma classe social em relação a outra, nesse caso, a classe que exerce o poder está na direção mesmo antes de ocupar a instância governamental e se concretiza por meio dos aparelhos privados, como, por exemplo, família, escola, organizações políticas, partidos, meios de comunicação, dentre outros (LIMA, 2012).

A Hegemonia possível se firma na hegemonia impossível. Na conjugação do reino da necessidade com o reino da liberdade. É através da imaginação, mas também da conceituação do impossível, que se descobre o possível. O possível é o resultado da submissão do impossível ao critério de factibilidade. A possibilidade tem relação com a vontade coletiva, enquanto direção consciente, na construção de uma realidade nova (LIMA, 2012, p.103).

A viabilidade de construção de uma nova hegemonia muda o exercício da atuação na esfera política, na medida em que se reconhece outros interesses não restritos ao do Estado e da classe dominante, no âmbito da sociedade civil em busca de reconhecimento ou aceitação.

Entre estes interesses estão os das classes subalternas e frações dissidentes da burguesia (ou da pequena burguesia) que com elas se solidarizam e se aliam no enfrentamento das classes dominantes e dirigentes (MORAES, 2010, p.20).

Nessa direção, as ações contra hegemônicas se constituem em instrumentos para criação de uma nova conformação ético-política, com o objetivo de denunciar e possibilitar a modificação da condição de exclusão de parcela das classes subalternas da sociedade capitalista. Em contraposição, o capitalismo, tem como principal função, invalidar qualquer iniciativa hegemônica das classes subalternas, com o intuito de superar as relações de produção predominantes.

É o recurso ao pensamento de Gramsci que nos ajuda a pensar o tempo presente, pois ele afirma que a construção da hegemonia resulta da mediação de forças entre as classes sociais em determinado tempo histórico (GRAMSCI, 1999). É no bojo da sociedade de classes que devemos apreender que a dominação imperialista externa não se resume a mera dominação passiva no que concerne aos países de capitalismo dependente. Precisamos identificar as expressões contemporâneas da luta de classe, o movimento dos aparelhos hegemônicos e contra hegemônicos, que se encontram na resistência e na luta política contra a hegemonia ideo-política do grande capital, assim,

[...] em todo processo de idealização de um projeto, que busca a legitimidade de uma visão de mundo, ou seja, enraizar uma hegemonia, a ação dos intelectuais orgânicos cumpre uma função imprescindível na conservação da hegemonia, assim como na construção de uma contra- hegemonia (SANTOS, 2020, p. 19).

Deste modo, os aparelhos privados de hegemonia aparecem como peças essenciais no processo de surgimento das hegemônias, difundindo ideias e estratégias políticas, nas quais, conteúdos, ações e discussões são amplamente divulgadas por meio das escolas, do ensino-aprendizagem, dos meios de

comunicação, da igreja e até mesmo da família, dando o tom moral e comportamental da sociedade capitalista (SANTOS, 2020, p. 20).

É nesse cenário que surge, no interior dos aparelhos privados de hegemonia os sujeitos políticos coletivos, sendo criados diante da necessidade da defesa de “interesses superiores aos interesses puramente singulares e se referem à ação coletiva para a consecução de determinados interesses” (SILVA, 2013, p.65).

A contra hegemonia será construída pela classe que se encontra na subalternidade, resistindo ao ataque do grande capital, a classe trabalhadora.

Vê-se a posição dos aparelhos privados de hegemonia, na função contra hegemônica, com o comprometimento de classe em universalizar uma visão de mundo, com o propósito de impulsionar os subalternos para uma consciência crítica, movidos pela organização e mobilização, vislumbrando o fim da classe dominante, tendo como horizonte a emancipação humana (SANTOS, 2020, p. 20).

Os intelectuais orgânicos são criados a partir das classes sociais que constituem a sociedade do Capital, não são grupos autônomos e independentes, com o papel de dar homogeneidade e consciência aos seus projetos de sociedade, na esfera social, política e econômica. Segundo Silva (2013, p. 106),

A socialização do conhecimento, sobretudo do conhecimento ligado ao pensamento social, é uma tarefa fundamental para os intelectuais. Esses intelectuais continuam a ser tão importantes hoje na produção de hegemonia e de uma nova hegemonia quanto eram na época de Gramsci.

À face do exposto, acreditamos ser de fundamental importância o debate acerca dos aparelhos contra hegemônicos dos países de capitalismo periférico, e em especial, àqueles que vêm resistido no campo da educação no Serviço Social, em virtude de ser o objeto do presente estudo, na direção de apreendermos de que formas estes vão atuar na defesa do ensino de qualidade, presencial e socialmente referenciado.

3. A CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social brasileiro tem como um dos marcos da “renovação teórico-cultural da profissão” (NETTO,1996) seu projeto de formação profissional, resultado da implantação do novo currículo, alicerçado nas Diretrizes Curriculares produto de uma formulação coletiva e aprovada no ano de 1996, na Assembleia Geral Extraordinária, da antiga ABESS (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social). Um projeto de formação profissional que vem sendo tensionado, tanto pela direção ideo-política que carregada, bem como, pelo enfrentamento às ofensivas contra a educação pública no cenário brasileiro. Esses elementos, que contribuem para esse tensionamento, não são endógenos e circunscritos à formação em Serviço Social, mas estão presentes nas diversas áreas do conhecimento e tem uma determinação fundamental na contrarreforma do Ensino Superior.

A ofensiva à política educacional, que vem impondo uma lógica privatista a educação, reflete a tendência das últimas décadas no Brasil e tem se expressado na desqualificação do ensino, contribuindo para precarização e formação de um perfil profissional cada vez mais distanciado daquele proposto pelo projeto de formação profissão e repercutindo também na precarização do trabalho docente.

Concretiza-se a expansão do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, sem a garantia de investimentos na melhoria da qualidade de ensino, de instalações físicas, nem nas políticas de permanência estudantil, como também assistimos a ampliação da entrada de alunos, através do Ensino à Distância, em instituições empresariais de educação.

Frente a esse movimento do real, optamos por abordar, de forma sintética, o movimento da Contrarreforma do Ensino Superior brasileiro e suas implicações para a formação profissional do serviço social. É fundamental fazer esse percurso, considerando que as estratégias assumidas na pandemia, a exemplo do Ensino Remoto Emergencial, foram realizadas numa realidade de desmonte das políticas sociais. Para a elaboração deste capítulo privilegiamos alguns estudos com a temática da educação, da Contrarreforma do Ensino Superior e da formação profissional, com destaque para: Mézáros (2005) e (2009), Dahmer (2006) e (2017), Guerra (2010) e

(2019), Boschetti (2016), entre outras referências da literatura que abrange a temática, bem como, os documentos das Diretrizes Curriculares (1996), dados referentes ao Censo do Ensino Superior (MEC,2021) e ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (Cadastro e-MEC).

Com esta aproximação analítica buscamos explicitar as contradições que envolvem a atuação da ABEPSS, e demais entidades, no processo de implantação do ERE.

3.1. As tendências contrarreformistas na Política de Educação Superior Brasileira

A Educação Superior Brasileira foi estruturada, desde sua gênese, na direção de suprir as necessidades de parcela específica da sociedade brasileira, às classes dominantes, deixando aos filhos da classe trabalhadora apenas a “função” de mão de obra servil e subordinada. Refletir sobre seu desenvolvimento se justifica no sentido de apreender suas tendências e configurações atuais e é preciso entender como ainda vêm atendendo, às requisições colocadas pela atual fase do capitalismo contemporâneo e ao crescimento das forças capitalistas de produção (DHAMER, 2006).

A educação, tem uma função fundamental na manutenção do *status quo*, na medida em que atua para estabelecer o consenso entre as diversas frações das classes sociais que compõem a sociedade capitalista. Esse movimento toma forma uma vez que se qualifica mão de obra necessária para a máquina produtiva ao mesmo tempo que é transmitido um conjunto de valores que contribuem para a consolidação dos interesses da classe dominante (MÉSZÁROS, 2005).

Na realidade brasileira, o período de desenvolvimento da educação de nível superior coincide com a transição para fase de modernização capitalista, que compreende a instauração do golpe militar e 1964. Segundo Silva (2010, p.412) o padrão de universidade alicerçado desde a reforma universitária da ditadura foi “um progressivo empresariamento da educação que resultou na expansão do ensino privado em detrimento do Ensino Superior público”.

Nesse período, a economia brasileira passa a compor o circuito econômico internacional ocupando um lugar de subordinação em relação as economias de capitalismo central (DAHMER, 2017). Seguindo essa lógica, a educação no Brasil no pós-1964

Passa a ser vista como um investimento na medida em que prepara indivíduos para o trabalho, como forma de abastecerem as empresas privadas na lógica da oferta e da procura de mão-de-obra, obtendo uma reserva de trabalhadores ociosos com a qual poderiam se municiar (OLIVEIRA, 2008, p.30).

Nesse processo, Dahmer (2006) destaca a importância dos organismos multilaterais, e, em especial, a atuação do Banco Mundial (BM), que impôs aos países de capitalismo periférico a necessidade de adotar o desenvolvimentismo, como alternativa para transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, na qual a educação ocuparia lugar de destaque sendo alvo de profundos investimentos, na medida que,

À educação nos países periféricos foi reservado um papel fundamental de propagação ideológica anticomunista, de amortecedora de tensões, além da formação de uma força de trabalho simples e eminentemente barata ao capital, principalmente ao estrangeiro. (DAHMER, 2017, p.65)

Esse contexto é marcado por uma ampla e profunda reforma no ensino superior, tendo como ponto inicial a estrutura organizacional das universidades, estas passam a ser divididas em áreas do conhecimento. No que se refere ao regime de trabalho dos professores universitários, observa-se a instauração do tempo integral de trabalho, que, segundo Durham (2005, p. 207), “remunerava o tempo que devia ser dedicado à pesquisa, dobrando os salários”.

Os estudos de Dahmer (2017) indicam que na passagem para a década de 1980, o Banco Mundial (BM), impôs uma agenda de contrarreformas como critério para liberação de empréstimos aos países da periferia do capitalismo. Na política de educação não foi diferente, nessa conjuntura de compressão fiscal

[...] o BM passou a advogar a tese de que a educação básica deve ser prioridade, porque prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido - como a queda na taxa de natalidade e a melhoria nos índices de saúde da população, o que diminui os gastos estatais - e a exigir reformas educacionais na América Latina, com maiores recursos para o ensino fundamental, a reforma da formação tecnológica e a privatização do ensino superior (2017, p. 83).

Deste modo, a educação básica assume a prioridade nos gastos com recursos públicos e os países de economia periférica, incluindo o Brasil, converteram-se em “galinhas de ovos de ouro” para as empresas do setor educacional e o Ensino Superior

tornou-se lócus privilegiado dos grandes conglomerados da educação. Segundo Dahmer (2006, p. 1), a reação da burguesia à crise do padrão de acumulação durante o período ditatorial contribuiu para o aceleração do processo de mercantilização dos direitos sociais, dentre eles, a educação.

Assim, direitos sociais, como saúde, previdência, educação, passaram por amplos processos de mercantilização, o que também ocorreu com os sistemas de educação superior, principalmente nos países periféricos. Captar os fundamentos deste movimento generalizado de mercantilização do ensino superior é crucial para a compreensão dos processos particulares de reformas universitárias correntes nos países por todo o mundo, particularmente no Brasil (DAHMER, 2006, p.1).

Dahmer (2006), aponta que o Estados Unidos, na década de 1980, retira-se da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e passa a agregar forças junto a BM nas ações destinadas a área educacional.

Naquela década, o BM direciona sua defesa ao ensino fundamental, enfatiza a privatização do ensino secundário e reitera o discurso da universidade pública enquanto lócus dos privilegiados. O objetivo do ensino é o mercado de trabalho, visando à flexibilidade do trabalhador e à formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado (DAHMER, 2006, p. 13).

Aos países de capitalismo central destinou-se o ensino superior e a pesquisa, o que contribuiu para uma polarização na esfera da educação, na qual os países de capitalismo periférico importavam pacotes tecnológicos sob a subordinação dos países de capitalismo central.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa um marco no que diz respeito aos direitos sociais, no âmbito da educação esta proporcionou a ampliação da oferta educacional, elevando-a ao patamar de direito social. Em seu artigo 205, transforma a educação como obrigatoriedade da família e do Estado e como direito de todo cidadão, assegurando a educação pública e gratuita para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos (BRASIL,2016). Moraes (2021, p. 58), alerta que

[...] a dinâmica societária, pós CF/88, tem como elo de sustentabilidade para perpetuação do capitalismo o projeto neoliberal e assim, um conjunto de mudanças macroestruturais passam a tomar corpo e moldar sua ofensiva às políticas sociais, prescrevendo-as um caráter liberalizante esvaziando seus princípios democráticos.

Seguindo os ditames dos organismos multilaterais e a adesão do receituário neoliberal instalou-se, nos países de capitalismo dependente, na década de 1990, o que Dahmer (2006) denominou de apartheid educacional, preconizando a oferta pública do ensino fundamental e a diversificação do financiamento do ensino superior, tornando este nível de ensino a “menina dos olhos” do capital privado nacional e

internacional. Essas novas tendências impostas às políticas de educação, e, em especial, ao Ensino Superior visavam transformar as Universidades Públicas em Organizações Sociais (OSs). Nesse sentido, segundo Dahmer (2006, p.19),

[...] ao capital, urge a transmutação da universidade em organização social – visto esta adaptar-se de forma “flexível” às mudanças operadas para o processo de acumulação capitalista – e abandona-se o núcleo fundamental do trabalho universitário: a formação.

Com isso, a reforma do ensino superior da década de 1990 caracterizou-se pela reorganização das Instituições de Ensino, nas quais adotaram uma orientação política que as subordinavam as regras do mercado, por meio da competitividade e do autofinanciamento e na divisão por área de especialização, na direção de potencializar recursos para atingir uma maior eficiência (FERREIRA, 2012).

O Governo FHC caracterizou-se pela adesão maciça aos ditames dos organismos multilaterais, ficando explícito com a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE), e este governo representou o marco do processo de contrarreforma do Ensino Superior Brasileiro. De acordo com Ferrarez (2016, p. 84),

Sobre a gestão universitária, FHC desenvolveu uma política educacional voltada para a reforma das IFES, sendo assim, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 173/1995, visava modificar o regime e dispunha sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes públicos, controle de despesas e finanças públicas, e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

Em 1996, o Governo FHC, promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que redireciona o Ensino Superior trazendo diversas modificações, como: a diferenciação entre IES privadas sem fins lucrativos, IES públicas e IES privadas com fins lucrativos; a mudança na organização acadêmica para universidades, com os centros universitários, instituto superiores, faculdades integradas, faculdades e escolas superiores. Segundo Ferreira (2012, p. 461),

Essas alterações se deram mediante as mudanças na legislação educacional, ao se relegar a segundo plano o setor público, no incentivo para diversificar as fontes de financiamento e para a diferenciação institucional, na expansão do acesso na esfera predominantemente privada, na precarização da qualidade e na redução da autonomia universitária. A política para a educação superior delineada nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos.

Ainda segundo o autor, este governo buscou caracterizar a educação superior brasileira como um serviço público não-estatal, na tentativa de diminuir o orçamento

destinado a sobrevivência das universidades federais, incentivando formas outras de financiamento, através das parcerias público-privadas, como também o ensino à distância. Assim, as IES assumiram uma perspectiva “ mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social” (FERREIRA, 2012, p. 461). A contrarreforma na esfera da educação superior avança através da imposição da lógica gerencial, moldando as instituições com o objetivo de sua privatização, se concretizando por meio

[...] da diminuição dos recursos destinados à universidade, do que resulta um sucateamento geral; pela introdução progressiva de cursos pagos; pela crescente parceria entre universidades e empresas privadas, submetendo a estas a direção da produção do conhecimento; pela instituição de formas de salário baseadas em gratificações, o que o torna precário e instável; pela introdução da GED, um claro instrumento da lógica empresarial, incompatível com a autonomia da universidade pública; pela “flexibilização” das relações de trabalho, através da alteração do RJU, maior garantia de autonomia, substituindo-o pelo regime de “emprego público”, muito mais próximo das leis que regem o setor privado; pela diminuição do quadro de professores e funcionários e aumento da carga de trabalho; pela introdução da perversa forma do ‘professor substituto’, precária, mal remunerada e sobrecarregada de trabalho; e, enfim, pelo aviltamento salarial, com o claro objetivo de rebaixar o nível do ensino público superior (TONET, 2012, p.85).

Considerando as controvérsias produzidas no campo do serviço social, precisamos destacar a particularidade da Educação à Distância (EAD), inclusive pelo crescente investimento desencadeado a partir da lógica utilitarista assumida pela política educacional. Ferrarez (2016) destaca que até meados da década de 1990 os cursos nessa modalidade eram restritos a educação profissionalizante ou a complementação de estudos. Entretanto, com a chegada da Internet esse movimento passa a se modificar na direção do seu desenvolvimento, expresso na LDB em seu artigo 80, aponta a necessidade do poder público no apoio dessa modalidade de ensino.

É nesse quadro político-ideológico que, ainda na década de 1990, o empresariado industrial do país associa à melhora, no que se refere a qualidade de vida dos brasileiros, às demandas impostas pela acumulação de capital, apresentando aos governantes e a população um novo projeto de qualificação de mão de obra barata para os filhos da classe trabalhadora (MORAES, 2021, p. 31).

É assim que a educação se torna não apenas instrumento de controle ideológico, como passa, ela própria, por um processo de fetichização. Na medida em que se exacerba o individualismo, nos moldes neoliberais, exacerba-se também a compreensão de que, sendo responsabilidade do

sujeito livrar-se da miséria e do desemprego, cabe a ele qualificar-se para tal enfrentamento. A educação seria, então, plataforma de transformação social (MORAES, 2021, p.33).

Seguindo essa mesma trilha, o trabalho docente passa a atender, nessa conjuntura, à lógica mercantil imposta à universidade, na qual, é “orientada pela lógica de mercado, valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido” (GUERRA, 2010, p. 725). É importante frisar que a nível de administração pública, ocorrem um conjunto de mudanças que impactaram o trabalho docente, em especial os docentes inseridos nos espaços universitários, enquanto integrantes do funcionalismo público, produto da reforma administrativa. Na particularidade brasileira, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), evidenciou as primeiras modificações advindas da adoção das políticas de ajuste fiscal. Portanto,

[...] o conjunto de modificações legislativas empreendidas desde a gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) possibilitou a construção de novas modalidades de trabalho no setor público que comprometeram os direitos trabalhistas garantidos pela Lei Federal nº 8.112/90, o Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores públicos da União e das demais esferas do governo, alterando suas garantias trabalhistas e previdenciárias, instituindo um novo patamar de regulação do trabalho no Brasil, pautado na flexibilização das relações trabalhistas também para o setor público (MAIOR *et. al.*, 2020, p.201).

Esse quadro reverberou diretamente no âmbito da gestão do trabalho no Brasil, atingindo também os trabalhadores que estão na política de educação, constituindo um novo patamar jurídico-legal⁶, antes assegurado pela Lei 8.112/90 e pelo Regime Jurídico Único (RJU)⁷, que passou a regulamentar o trabalho no serviço público, como conquista da CF/1988.

Albuquerque (2018) destaca que os/as trabalhadores/as que atuam na área da educação têm sofrido os rebatimentos da ofensiva do capital contra a legislação trabalhista, concretizando o movimento de desregulamentação e flexibilização dos direitos sociais e trabalhistas. É neste rol que se encontram os professores substitutos, no âmbito das IES públicas, vinculados por contratos temporários e que estão subordinados a uma maior carga horária de trabalho, de supervisão, de orientação dentre outras atividades docentes nas universidades.

⁶ Ver Emenda Constitucional nº 19/98, Emenda Constitucional 20/98 e as Leis nº 9.849/99 e nº 101/00 (SERPA, 2017).

⁷ O Regime Jurídico Único (RJU), Lei nº 8.112/90, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União, das autarquias e das fundações públicas federais (BRASIL, 1990).

A precarização do trabalho docente com a expansão da contratação temporária, o rebaixamento salarial, o trabalho intensificado com um exacerbado número de orientandos, elevada carga hora/aula e aumento da proporção estudantes-professor. E, ainda, a limitação na autonomia profissional do/a docente na organização/estruturação das disciplinas, com pacotes previamente determinados por empresas que abrangem a bibliografia e o conteúdo a serem ministrados em sala de aula (CANÊO; CARDOSO; 2021, p. 75).

Essas condições intensificam-se, pois em junho de 1999, na Itália, a elaboração e aprovação do Protocolo de Bolonha representa o recrudescimento das contrarreformas educacionais. As diretrizes presentes nesse documento foram discutidas e acordadas em reunião com ministros da educação de diversos países do continente europeu e contemplavam orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). O conteúdo do documento compilava um conjunto de reformas que deveriam ser implementadas a nível de graduação e pós-graduação, por países da Europa (BOSCHETTI, 2016). Dentre as medidas previstas, Cunha (2017, p. 377), destaca a organização de três ciclos de estudo:

O primeiro, equivalente ao college anglo-saxônico, com a duração de seis a oito semestres; o segundo, com um ano e meio a dois anos, equivalente ao mestrado profissional ou acadêmico; e o terceiro, com duração indeterminada, referente ao doutorado. Com o intuito de facilitar o intercâmbio de estudantes, previu-se o estabelecimento de um sistema de créditos comuns a todos os países signatários.

O Brasil aderiu às diretrizes impostas pela Declaração de Bolonha em 2009 ao integrar o “Fórum Político de Bolonha”. O principal objetivo de criação do fórum era o espraiamento dos princípios presentes no protocolo de Bolonha para além das fronteiras da Comunidade Europeia. A proposta foi incorporada pelo Ministro da Educação do Governo Lula (2003-2011), Fernando Haddad. Nesse sentido, argumenta Boschetti (2015, p. 645), que

[...] o ingresso do Brasil no Fórum Político de Bolonha em 2009 parece ter contribuído para aprofundar e acelerar a incorporação dessas recomendações nos processos de contrarreforma do ensino superior no Brasil, com graves implicações para o ensino em todos os níveis.

Boschetti (2016, p.16) sinaliza que as tendências presentes nas diretrizes já estavam apontadas desde a década de 1990, com a aprovação e posteriormente vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁸ de 1996, agravadas pelas

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº. 9.394/96), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Foi aprovada e entrou em vigência no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

contrarreformas implementadas ainda nos governos FHC (PSDB) e Lula e Dilma (PT). Dessa forma,

As mudanças em curso desde 1996 estão indicadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas foram as propostas de “reforma universitária” do Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), seguidas pelo Governo Lula e Dilma (PT) que materializaram e agudizaram as propostas da LDB (BOSCHETTI, 2016, p.15).

Entre as mudanças incorporadas à Política de Educação Superior no Brasil podemos destacar a organização dos cursos de graduação em um período de formação geral, na qual a exigência colocada para esse tempo equivaleria a duração mínima de quatro semestres, onde, segundo Cunha (2017, p. 377) colaboraria para o “o desenvolvimento de formação humanística, tecnológica e interdisciplinar; para estudos preparatórios aos níveis posteriores de formação; e para orientar a escolha profissional. “

Essas novas exigências impostas pelos organismos internacionais e pelas diretrizes do Protocolo de Bolonha incidiram também nas relações e condições de trabalho dos/as docentes que estão inseridos no Ensino Superior do Brasil. Assim, afirma Boschetti (2016, p. 25),

No Brasil, a cada dia constatamos a insatisfação política e subjetiva de docentes com as pressões institucionais e com o produtivismo. Também é inegável que o avanço tecnológico impõe um ritmo infinitamente mais acelerado na relação docente/discente/demanda/tempo. Para docentes não existe mais o “tempo formal ou regulamentar” de trabalho. Às 8 horas diárias de um docente em dedicação exclusiva se multiplicam em 12, 14, 16 horas cotidianas de trabalho, remetendo-nos, em intensidade, as jornadas extenuantes prevalentes no século XIX.

É relevante destacar que o período de adesão do Brasil ao “Fórum Político de Bolonha” coincide com o primeiro mandato do Governo Lula da Silva (2003-2006). É importante destacar as contradições desse período no que se refere a política de educação, na medida em que houve um aumento significativo de entrada nas universidades de parcela da classe trabalhadora.

Na análise de Castelo (2016) as políticas sociais, na primeira década dos anos 2000, espelharam o alinhamento do governo brasileiro com as orientações dos agentes financeiros nacionais e internacionais, nessa direção, deram continuidade à política de corte de gastos e enxugamento do setor público (CASTELO, 2016).

Segundo Ferreira (2012, p. 461), a reforma a nível da Política de Educação Superior durante o Governo Lula “foi guiada por meio da promulgação de leis e

decretos que apontaram mais para a continuidade do que para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo FHC”. Com destaque para a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei nº 10.973/2004, a Lei da Inovação Tecnológica, que versou sobre os incentivos à inovação e a pesquisa científica em ambientes tecnológicos; a Lei nº 11.079/2004, que objetivou demarcar as regras gerais para Licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da administração pública, dentre outras legislações.

Também tem destaque a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que objetivou a concessão de bolsas de estudos em Instituições de Ensino Privado, permitiu a expansão do ingresso de setores subalternizados no Ensino Superior (GUERRA, 2010). Esse movimento gerou um aumento significativo de matrículas devido à adesão das Instituições de Ensino Superior Privadas ao Prouni, como também, da criação do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Ao compararmos o número de matrículas na iniciativa privada em relação ao Governo FHC, estas

[...] cresceram muito mais em termos absolutos nos governos PT (+2.712.054) do que nos do PSDB (+1.457.674). Ou seja, a enorme expansão da rede privada, promovida e/ou permitida pelos governos do PSDB, foi não só continuada, mas intensificada pelos governos petistas. O resultado foi que a participação privada, de 69,8% em 2002, elevou-se para 73% em 2012. Embora o número de matrícula federais tenha aumentado muito mais nos governos PT (+555.779) do que no PSDB (+168.091), a participação federal no total nacional de matrículas, de 15,3% em 2002, elevou-se para apenas 15,5% do total em 2012. Ou seja, a presença federal no ensino superior praticamente ficou estagnada em termos percentuais (DAVIES, 2016, p.46)

Em que pese o aumento significativo de matrículas nas IES privadas, também constatou-se o aumento do número de vagas para ingresso de alunos/as em Instituições Federais de Ensino. Essa tendência foi produto da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Segundo Davies (2016, p.46), o número de matrículas em Instituições Federais de Ensino, aumenta de forma significativa se comparar o governo Lula em relação a FHC, assim,

[...] entre as matrículas em 1994 (ano imediatamente anterior ao início do governo do PSDB -1995), 2002 (último ano do governo do PSDB e o ano anterior à posse do governo do PT) e 2012 mostra que, em termos percentuais, as matrículas federais cresceram bem mais no governo do PT

(+104,5%) do que no do PSDB (+46,2%) e as privadas aumentaram mais no governo do PSDB (+ 150,2%) do que no do PT (+111,7%).

Ainda sobre esse aumento percentual no número de matrículas, Davies (2016, p.16) alerta-nos que inclui não somente as matrículas presenciais, mas também as matrículas do Ensino à Distância (EAD), que aumentaram exponencialmente durante o período, com maior número no setor privado.

Nessa conjuntura, acompanhando o movimento de expansão, também observou-se a alta do número de vagas para ingresso de novos alunos/as em Instituições Federais de Ensino. No entanto, essa expansão não acompanhou o aumento de recursos para investimento em infraestrutura e em quadro de pessoal para suprir as necessidades impostas pela crescente demanda. Isso gerou uma série de dificuldades operacionais e de trabalho, como o acréscimo da carga horária semanal de docentes, salas lotadas, espaço físico inadequado, repercutindo no processo de ensino-aprendizagem (GUERRA, 2010).

A crise do *subprime*⁹ deflagrada em 2008 produziu novas necessidades de restauração do capital com impactos na economia mundial. As economias periféricas foram impactadas pela instabilidade cambial, com a diminuição no estoque das reservas internacionais, diminuição do valor dos produtos exportados pelo país, diminuição na exportação e complicações em relação as contas externas (CARCANHOLO, 2018).

No que se refere a educação nos países de capitalismo dependente esta representou a redução do orçamento destinado as IES públicas.

Nas IES públicas, o movimento da expansão de matrículas e cursos — como foi o caso do REUNI — é refreado em função dos ajustes, deixando às instituições a amarga tarefa de reconfigurar diversos procedimentos internos, para fazer frente à expansão (do período anterior) que lhes legou mais alunos, cursos, *campi* e forte interiorização, sem o devido financiamento (MANCEBO, 2017, p. 884).

Para Ferreira (2012), durante o Governo Dilma Rouseff (2011-2016), identifica-se uma continuidade do movimento de expansão das universidades a partir da construção de campus temáticos e de multicampus, como também a defesa do crescimento do padrão de qualidade das instituições nacionais à parâmetros de instituições estrangeiras, nesse sentido:

⁹ Crise financeira que tem sua emergência a partir da queda do índice Dow Jones causada pela liberação de empréstimos hipotecários de alto risco.

A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior (2012, p. 468).

Outro importante marco dos Governos do Partido dos Trabalhadores foi a criação da Lei Nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, esta contemplou um público que estava fora do acesso ao ensino superior, principalmente, na esfera pública. A lei incentivou a democratização do acesso ao Ensino Superior por parcelas da sociedade que são historicamente discriminadas, como famílias de baixa renda, negros e os povos indígenas. Essas medidas se expressam nos dados apontados por Nez e Neto (2021, p. 136), “a partir desse conjunto de medidas, é possível inferir que 35% dos concluintes que fizeram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2015, foram os primeiros de suas famílias a serem diplomados”.¹⁰

É importante destacar que durante o segundo mandato da Presidenta Dilma foi encomendado um documento para o Banco Mundial, pelo Ministro da Fazenda Joaquim Levy, que se materializou no relatório “Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade do gasto público no Brasil”¹¹. Este colocava a necessidade da implementação de uma série de contrarreformas imprescindíveis para o bom funcionamento da economia estatal e apontava que o Estado brasileiro gastava muito com saúde, educação e previdência social.

No que se refere a educação, este preconiza uma série de medidas no sentido de diminuir o valor orçamentário destinado às Universidades, contribuindo para a agudização do processo de desfinanciamento e precarização do ensino público, com rebatimentos para o trabalho docente, na medida em que sugere o congelamento de salários, a não realização de concurso público e a desvalorização da carreira docente.

Este relatório sinalizava o alto custo gerado para manutenção de alunos/as em universidades federais brasileiras se comparado aos/as alunos/as de instituições

¹⁰ Outra iniciativa nesse contexto foi o programa Ciências sem Fronteiras, lançado em 2011, que representou um grande ganho também na área da educação, permitindo o intercâmbio de estudantes, com o objetivo de impulsionar a ciência brasileira nos quesitos inovação, tecnologia e competitividade, através da mobilidade, buscando ampliar o quantitativo de acadêmicos e pesquisadores em instituições de referência no exterior, dando também oportunidade para pesquisadores estrangeiros trabalharem no Brasil.

¹¹ Documento disponível para acesso no link: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>.

privadas de ensino e, para solucionar o ônus, apresentava algumas propostas de reformas, como a limitação de gastos por aluno/a, tornando as universidades mais funcionais, como também a cobrança de tarifas escolares, por meio de empréstimos para viabilização do acesso a universidades federais.

O *impeachment* da Presidenta da República Dilma Rousseff, em 2016, representou o recrudescimento da ofensiva do capital sobre as políticas públicas. Ao assumir a presidência da república, Michel Temer, implementa um projeto de governo materializado no documento “A Ponte para o Futuro”¹² da Fundação Ulysses Guimarães. Este preconizava a necessidade de cortes de recursos em áreas prioritárias como educação e saúde, propondo reformas no sistema educacional, na previdência social e na área trabalhista.

Ainda sobre o governo Temer, Melo e Sousa (2017, p. 31), afirmam que,

[...] a entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma velada aos trâmites “democráticos”, marca profundamente a entrada de uma hegemonia burguesa centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988. Movimentos associados às políticas educacionais que outrora subordinadas a um modelo econômico, se esfacelaram em um quadro sombrio e excludente pondo à tona a debilidade da oferta pública, agredida por um posicionamento de reforma liberal largamente aplicada nas últimas décadas, baseadas em: controle, privatização, testes, premiações e punições.

A implantação da Emenda Constitucional Nº95/2016, no Governo Michel Temer, contribuiu para a redução do financiamento de recursos destinados ao ensino, a pesquisa e a extensão nas Universidades e Instituições Públicas de ensino, comprometendo a sobrevivência e o futuro da educação brasileira. Para exemplificar o corte orçamentário fruto da EC n ° 95/2016, Barbosa (2019, p.77), traz os seguintes dados em relação ao montante de verbas destinados a ciência no Brasil:

[...] entre o fim do ano 2016 e início de 2017 o corte foi de aproximadamente 7,5 bilhões de reais, ou seja, de 75% se comparado ao valor máximo já investido em Ciência no Brasil que chegou a 10 Bilhões de reais em 2010. Isso resultou numa série de consequências como os cortes nas Bolsas de iniciação científica e de Pós-graduação e também na redução de 44% das verbas destinadas as Universidades Federais bem como ao CNPq.

Para Boschetti (2016, p. 23) esse processo induz o crescimento do apoio à pesquisa através da submissão à editais em detrimento do apoio a formação individual por meio de bolsas. A introdução da lógica empresarial no Ensino Superior acompanha um cenário de competitividade e individualismo exacerbado para os/as

¹² Ano de edição: outubro, 2015; Plano de Governo de Michel Temer.

docentes e discentes afetando a qualidade dos serviços prestados e promovendo um maior desgaste físico e mental. Nesse sentido,

A financeirização da economia e a consequente entrada do capital financeiro na área da educação tem alterado o cenário do ensino superior no país. Novos padrões de gestão e organização das instituições de ensino têm perseguido o objetivo de reduzir custos e ampliar lucros em curto prazo. Instituições controladas pelo capital financeiro (bancos e fundos de investimentos) passam a ditar a dinâmica do setor, inclusive com parâmetros de contratação e remuneração da força de trabalho, principal fator que colide com a busca desenfreada pela maximização dos lucros (ALBUQUERQUE, 2018, p.161).

Essa lógica vem convertendo as instituições de ensino superior em fábricas de diplomas, através do aligeiramento do processo de ensino em que o conhecimento é transmitido de forma mais rápida e simplificada possível tendo em vista o cumprimento da formação, independentemente da qualidade desta formação.

Trata-se de uma perspectiva que restringe o sentido de espaço de produção autônomo de pesquisa e produção do conhecimento e amplia o sentido de usina de produção e titulação. Isso tem uma implicação direta na fragilização dos cursos de graduação presenciais, com a redução do quadro docente em dedicação exclusiva e a ampliação de docentes em 20 ou 40 horas, o que impede o exercício da docência, pesquisa e extensão com qualidade. Os salários vêm sofrendo quedas constantes, o que leva os docentes a investirem em atividades de complementação salarial no âmbito do mercado e os afasta do cotidiano universitário (BOSCHETTI, 2016, p.18)

Diante dos ataques do grande capital as IES públicas, registra-se a mobilização de vários setores da sociedade civil na direção de impedir o avanço do desfinanciamento da educação, ciência e tecnologia. Nesse sentido, a Academia Brasileira de Ciências (ABC), a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), redigiram uma carta aberta¹³ endereçada ao Presidente da República e aos seus ministros, alertando sobre os possíveis agravos a ciência e a tecnologia em consequência da redução orçamentária.

A chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república, em 2019, representou a ascensão de um programa de governo fundamentado no recrudescimento do neoliberalismo e no avanço sem precedentes do conservadorismo em todas as esferas da vida social o que trouxe impactos para todas

¹³ Mais informações acessar a reportagem do jornal "O Estado de S. Paulo", de 03 de agosto de 2018, com o seguinte título "Entidades científicas e universidades se manifestam contra cortes na Capes: 'catastróficos'." Disponível no link: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,entidades-cientificas-e-universidades-se-manifestam-contr-cortes-na-capes-catastroficos,70002429603>.

as políticas públicas, em especial para a política de educação. Segundo Catani *et. al.*(2020, p. 6),

O bolsonarismo frutificou no solo adubado pelo movimento cultural dito pós-modernista e pela reconfiguração da subjetividade e da identidade individual promovida pela sociabilidade neoliberal. Os teóricos do “pósmodernismo” disseminaram a ideia de que qualquer forma de saber, inclusive o discurso científico, constitui apenas uma “narrativa” sujeita à disputa. Assim, embaralhando as esferas dissociadas ao longo da modernidade, transformaram tudo em luta pelo poder, logo, em política (embora se anunciem como uma antipolítica)

Ao analisarmos o programa de governo do Governo Bolsonaro (2019-2021) este apontava como prioridade aumentar o nível de qualidade na educação infantil, básica e com foco também na educação tecnológica, sem a pretensão de “doutrinar”, frisando como um dos grandes problemas atuais no âmbito da educação o forte apelo a doutrinação ideológica (BRASIL, 2018, p. 45.).

O aprofundamento dos ataques do grande capital à política de Educação Superior brasileira, aliado aos ditames impostos pelo receituário macroeconômico ultraneoliberal, ainda em 2019, o governo federal apresenta o Projeto de Lei Future-se (PL – 3076/2020), este representa a concretização do projeto de mercantilização e financeirização das Instituições de Ensino Superior Públicas (IES). Nesse sentido, concordamos com Bretas (2019, p.16), ao afirmar que a contrarreforma do Ensino Superior em curso e o Future-se visavam transformar as IES públicas

[...] em universidades inovadoras e empreendedoras, consolidando a lógica capitalista no conjunto de atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico. Vale destacar que este processo já está em curso de diversas maneiras: a presença das fundações de apoio e de empresas no interior das universidades, a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), o produtivismo acadêmico estimulado pelas agências de financiamento de pesquisa, dentre outras formas.

O agravamento da ofensiva do capital à classe trabalhadora proporcionado pelas contrarreformas deu o tom no Governo Bolsonaro, e representaram a continuidade da regressividade no campo das políticas sociais e ao mesmo tempo o agravamento dessa ofensiva sobre a classe trabalhadora.

Seguindo essa tendência, em 2019, o governo federal assinou o Decreto nº 9.741/19. Este documento representou o corte de cerca 5,8 bilhões de reais referentes ao orçamento destinado à política de educação.

O discurso do MEC sobre os cortes é embasado pelo combate ideológico nas universidades, às “balbúrdias”. O objetivo real, no entanto, é garantir o cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a meta de superávit

primário e o teto dos gastos imposto pela EC 95/2016. Os dados orçamentários revelam que se trata de uma escolha orientada pela política macroeconômica do atual governo, alinhada a um aprofundamento da perspectiva neoliberal FERREIRA *et.al.*; 2019, p. 5).

Ao analisarmos os dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior, em 2019 o país totalizava 8.603.824 alunos matriculados em 40.427 cursos de graduação (MEC,2020). Estes alocados em 2.910 instituições, deste total 2.306 de natureza privada (79,24%) e somente 604 públicas (20,76%).

Esses dados revelam o crescimento da mercantilização no âmbito da política educacional ao priorizar o setor privado em relação ao setor público, retirando do Estado a responsabilidade de garantir o acesso da sociedade a uma educação superior de qualidade, afetando o tripé ensino, pesquisa e extensão, resultado de uma política que é anterior ao governo Bolsonaro e se agudiza com este.

As alterações nos padrões de gestão e organização das Universidades Públicas comprometem a formação e colocam a necessidade de se buscar novas formas de ensino-aprendizagem. Nessa direção, concordamos com Dahmer (2019, p.111), ao argumentar que a expansão do número de vagas e a criação de novos cursos respondem a dois imperativos do capital, o primeiro de contribuir para a abertura de mercados no setor de serviços, e o segundo, fortalecer o *status* ao sugerir um perfil de formação profissional que atenda às múltiplas funções requisitadas pelas novas dinâmicas do mercado de trabalho.

O processo de desmonte avança na pós-graduação, ainda em maio de 2019, o Ministério da Educação anunciou o corte de cerca de 819 bilhões de reais do orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), refletindo diretamente na oferta de bolsas a nível de mestrado e doutorado. É importante destacar que os programas de pós-graduação mais afetados foram aqueles que estão alocados na área das ciências humanas e sociais, isso se dá, principalmente, pelo fato de grande parte desses cursos proporcionarem aos seus discentes a possibilidade de pensar criticamente.

Em março de 2020 a CAPES anuncia a Portaria nº34/2020, que dispôs sobre às condições para o fomento a cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, este documento restringiu a quantidade de bolsas destinadas aos cursos de mestrado e doutorado, penalizando, principalmente, os cursos que possuem notas 3 e 4. Esta

medida atingiu frontalmente os Programas de Pós-Graduação localizados na região nordeste do país, na qual concentra boa parte dos programas mais novos.

É nesse cenário de cortes que os setores educacionais, em comunhão com os interesses do grande capital, procuram estratégias para ampliar as fontes de financiamento na pós-graduação, buscando inovações, destinando recursos para o setor empresarial e propondo associações com instituições do setor público e também da iniciativa privada, por conseguinte,

A formação qualificada começa a ser reduzida à realização de pesquisas que atendam, sobretudo, apenas as demandas do setor privado e do setor produtivo em nível industrial, orientados pela perspectiva desenvolvimentista no âmbito da pesquisa e dos cursos de pós-graduação (PIANA *et. al.*, 2022, p. 228).

Essas tendências configuram a precarização do Ensino Superior brasileiro, comprometendo a formação profissional em todas às áreas do conhecimento. As diretrizes impostas pelo avanço do neoliberalismo vêm contribuindo para a continuidade da subordinação da política de educação à racionalidade mercadológica, restringindo o acesso à Educação Superior Pública e favorecendo, conseqüentemente, o setor privado.

Esse movimento contrarreformista vem atingindo sobremaneira a formação em Serviço Social, na medida em que a precarização do ensino contribui para o distanciamento cada vez maior do projeto de formação profissional. É nesse contexto que se institui o Ensino Remoto Emergencial (ERE), para atender uma demanda emergencial frente às necessidades colocadas pela pandemia da covid 19, e essas repercussões serão abordadas no próximo item.

3.2. Os rebatimentos da contrarreforma para a formação profissional do Serviço Social

As condições histórico-sociais colocadas pelo recrudescimento do receituário neoliberal e pelo tempo presente tem imposto novos desafios para a formação em Serviço Social. Neste sentido, a conjuntura atual constitui campo fértil para o processamento de transformações no interior das profissões.

Os elementos que contribuem para esse processo não são endógenos e circunscritos ao Serviço Social, mas são tendências presentes em todas às áreas,

fundamentadas pela contrarreforma do Ensino Superior, que tem sua gênese, como vimos no item anterior, ainda nos anos de 1990, numa conjuntura de mundialização do capital e submissão dos países de capitalismo dependente às recomendações dos organismos multilaterais. Seguindo essa lógica, prioriza-se a formação que obedeça às orientações do Banco Mundial, expandindo o número de vagas nas instituições de Ensino Superior, seja pública ou privada, sem garantir a qualidade do ensino.

No contexto de crise estrutural do capital e de capitalismo pandêmico, são diversos os desafios colocados para o Serviço Social brasileiro, no sentido de afirmar a direção social da profissão, defender os valores contidos no Código de Ética profissional e para implementação das diretrizes curriculares que balizam a formação profissional.

É a partir da década de noventa que o Serviço Social vivencia um aumento significativo de abertura de cursos no âmbito da graduação, em sua maioria privados e alocados em instituições predominantemente não universitárias, seguindo o fluxo do movimento de expansão do ensino superior no país. Nesse sentido, essa expansão tem por fundamento o fortalecimento da mercantilização da educação superior, que segundo Dahmer e Lima (2009, p. 41), conduz os interesses do empresariado educacional para os cursos da área de Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, em virtude do baixo custo e do alto retorno lucrativo.

Por outro lado, nesse contexto se coloca a necessidade de formação do consenso social ao redor das reformas estruturais colocadas pelas diretrizes impostas pela reforma do Estado de acordo com o alinhamento com as políticas dos organismos multilaterais, assim:

[...] compreende-se que a criação de cursos na área de Humanidades, como o curso de Serviço Social – além de proporcionar novos campos de expansão ao capital, fundamentais na fase atual do capitalismo – responde à necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista (DAHMER; LIMA; 2009, p.41).

De forma diametralmente oposta aos rumos do Ensino Superior Brasileiro, encontra-se o projeto de formação profissional do Serviço Social, que busca a construção de um perfil profissional de assistentes sociais, coerente com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, orientado por uma concepção de formação profissional generalista, projeto este, que defende um rigoroso aprofundamento

teórico, histórico e metodológico. Em seus princípios¹⁴ busca formar um profissional competente para apreensão crítica da realidade social na qual está inserido, bem como na execução terminal das políticas públicas e no atendimento de seus usuários, em suas determinações sócio históricas e complexidade, fundamentando uma intervenção qualificada.

O atual projeto de formação profissional, como indicamos anteriormente, tem suas origens datadas do final da década de setenta e início dos anos oitenta, fruto de uma crescente crítica dos profissionais do Serviço Social a orientação teórico-metodológica conservadora predominante no exercício e na produção de conhecimento e o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), conhecido como Congresso da Virada, realizado no ano de 1979, em São Paulo, representa um divisor de águas no que se refere à crítica do conservadorismo na profissão. Segundo Mota (2011, p. 59),

A difusão do projeto tem sido executada principalmente pelas instâncias produtoras de conhecimentos no Serviço Social (Graduação, Pós-Graduação, Centros de Pesquisa, Grupos de Discussão etc.) pelas instâncias político-organizativas da profissão (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social, Sindicatos e Associações) e pelo arcabouço jurídico-político (conjunto de leis, resoluções, documentos políticos e normativos aprovados e recomendados à aplicação) sejam estes exclusivos da profissão ou provenientes das legislações gerais que subsidiam a intervenção profissional.

O Serviço Social tem como base de seu projeto de formação as Diretrizes Curriculares orientada pela ABEPSS desde 1996. Essas diretrizes se apresentam como produto de um movimento que se estabelece no âmbito da formação profissional desde o Congresso da Virada, como também a revisão curricular de 1982.

Posteriores ao acúmulo adquirido através desses dois processos, associadas ao contexto de reformulações acerca do próprio projeto profissional, estabeleceram-se as condições para a aprovação do que viria a ser o “currículo mínimo” das diretrizes curriculares, conforme aprovado em

¹⁴ Como princípios, destacamos: o reconhecimento da liberdade, o reconhecimento da autonomia, da emancipação e da plena conquistados direitos sociais, a defesa intransigente dos direitos humanos contra todo tipo de arbítrio e autoritarismo; a defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia, a socialização da participação política e da riqueza produzida; o posicionamento a favor da equidade e da justiça social, universalidade no acesso a bens e serviços e a gestão democrática; o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e a garantia do pluralismo; o compromisso com a qualidade dos serviços prestados na articulação com outros profissionais e trabalhadores.

Assembleia Geral Extraordinária da ABEPSS, em 8 de novembro de 1996 (ALVES; ELIAS; 2022, p. 77).

Nessa direção, o Serviço Social tem solidificado seu projeto de formação profissional buscando responder aos desafios impostos pela realidade nas esferas institucionais, político-pedagógicas e jurídico legais, atuando no “enfrentamento das medidas de mercantilização e desqualificação da formação profissional, voltadas exclusivamente para o atendimento das demandas do mercado de trabalho” (ALVES; ELIAS; 2022, p. 78).

Apesar de todas as conquistas da implantação dessas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social as tendências impostas pela contrarreforma do Ensino Superior vêm contribuindo para o esvaziamento da apreensão crítica das relações sociais que dão sustentação a sociedade capitalista (MOTA; AMARAL, 2014).

Segundo Boschetti (2015; 2017), a ofensa contra a educação superior impacta na profissão na medida em que se reatualizam alguns traços do conservadorismo na formação profissional, como o metodologismo, o teorismo acrítico, o aligeiramento da formação e da pesquisa, o pragmatismo, o voluntarismo e o contentamento com o possibilismo.

O Ensino Superior responde à lógica do mercado, na medida em que constrói o que Silva (2010) denominou de “capitalismo universitário”¹⁵, produzindo conhecimento científico para responder as necessidades demandadas pelo capital. O desmonte e desfinanciamento das IES públicas representa o enfraquecimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, nessa direção, prioriza-se a dimensão do ensino, em detrimento das demais dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o perfil requisitado pelo mercado, como já víamos apontando nas reflexões anteriores, pressupõe uma formação aligeirada, tecnicista e pragmática, sem a premissa da capacitação crítica para leitura da realidade. Este movimento de precarização do ensino tem contribuindo para que a universidade pública perca seu caráter de “instituição social” e se transforme em “fábrica de diplomas” (GUERRA, 2010).

A expansão do ensino privado, em particular, na modalidade à distância no âmbito do Serviço Social vem contribuindo para uma formação profissional que vai na

¹⁵ Este termo refere-se ao desenvolvimento de políticas sociais voltadas a pesquisa aplicada e a inovação, na redução do orçamento destinado a educação e o incremento da participação da iniciativa privada com as universidades.

contramão das diretrizes curriculares da profissão, comprometendo as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. De acordo com Vidal (2018, p. 7) o Ensino na modalidade à distância:

[...] ocasionou fragmentação expressiva do processo educacional; fragmentou a finalidade social da universidade, o trabalho docente, o processo de conhecimento, os espaços de vivência, a possibilidade de integração com pesquisas e extensão; enfim, levou o processo de aprendizado a um ambiente isolado e solitário, onde a integração ocorre exclusivamente com um computador (máquina) e as relações se estabelecem de forma virtual.

Esse movimento de expansão vem favorecendo o surgimento de um “exército de reserva profissional” (MOTA e AMARAL, 2014), trazendo consequências diretas para a composição do mercado de trabalho e para o recrudescimento das condições de vida e trabalho dos/as assistentes sociais.

Dado a relevância da expansão, e suas implicações, da educação à distância no Serviço Social, cabe dedicarmos algumas reflexões, pois o nosso objeto de estudo situa-se nesse ambiente tencionado da formação profissional. Nesse sentido, Dahmer (2019, p. 134) alerta que desde 2012 o número de formados nessa modalidade de ensino tem sido superior aos/as formados/as nos cursos presenciais. Esse dado expressa a possibilidade do número de profissionais formados no EAD ultrapassar o número total de profissionais formados no ensino presencial.

Dados referentes ao ano de 2020, demonstram que o Serviço Social contava com 626 cursos de graduação em atividade no Brasil. Deste total, 511 (81,63%) na modalidade presencial, 115 (18,37%) na modalidade EAD. Segundo Moraes (2016, p.125),

Nos cursos à distância, a dimensão do ensino crítico e qualificado torna-se extremamente fragilizada, por falta de experiências coletivas vivenciadas durante a formação profissional pelo discente, por falta de possibilidade de inserção em movimentos sociais (com destaque para os estudantis), ausência da relação pedagógica, da participação na vida acadêmica, em projetos e atividades de pesquisa e extensão. Assim, a formação profissional é desconfigurada, alterando a imagem do professor pelo “tutor” e do perfil do futuro assistente social.

Os dados referentes ao Ensino à Distância revelam em 2022 a tendência de expansão acelerada desta modalidade, entretanto, corroboramos com o argumento de que a pandemia da COVID-19 apenas imprimiu novas configurações a esse tipo de ensino, entretanto, seu crescimento exponencial já se dava antes mesmo da sua decretação.

Ao analisarmos os dados referentes ao Censo da Educação Superior 2021, divulgados em 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil encerra o ano de 2021 com um montante de quase 9 milhões de matrículas em 2.574 instituições de ensino superior. Destes, seis em cada nove alunos (62,8%), optaram por um curso na modalidade a distância. Os dados divulgados revelam que o Brasil tem um montante de 7.620 cursos à distância (MEC, 2022). Se compararmos, na última década houve um aumento de 474% de alunos/as matriculados nos cursos de EAD.

Ainda ao analisarmos os dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior (MEC,2022), o Serviço Social ocupava em 2021, a oitava posição no *ranking* de cursos oferecidos na modalidade EAD, na sua totalidade ofertados no âmbito do setor privado. Vidal (2018, p 11), enfatiza que o crescimento do EAD na área do Serviço Social tem contribuído para desqualificação da formação, do exercício profissional e do Projeto Ético Político. Assim,

O aumento e fortalecimento do EaD é questão que se coloca nas últimas décadas e podemos identificar, nesse contexto, que as determinações das Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996 não se realizam de maneira plena; que existe uma fragilidade dessas universidades na relação entre ensino, pesquisa e extensão; não há garantia de que essas dimensões do processo de conhecimento serão plenamente atendidas; alunos encontram dificuldades em cumprir o estágio obrigatório, que acaba ocorrendo de forma extremamente precária, comprometendo as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão (VIDAL, 2018, p. 12).

Esse quantitativo considerável de cursos e vagas disponíveis nessa modalidade dá-se, majoritariamente, pelo menor custo/benefício e retorno lucrativo rápido que os cursos da área das Humanas e das Ciências Sociais oferecem as IES privadas. A expansão desmensurada dos cursos na área de Serviço Social vêm tensionando o projeto ético-político profissional, na medida em que reforça o pragmatismo e a burocracia, contribuindo para a formação de um profissional acrítico e sem capacidade de fazer a leitura crítica do real.

É importante destacar que todo esse movimento apontado até aqui também vem se expressando no âmbito da pós-graduação. A lógica do mercado vem ditando as regras no que diz respeito à produção do conhecimento, nessa perspectiva, segundo Guerra (2010, p. 726), “(...) valoriza o quanto se produz, em quanto tempo e qual o custo do que é produzido. ” Nesse mesmo direcionamento, observa-se um

incentivo a abertura de cursos dos mestrados profissionais. Contudo, o Serviço Social tem resistido, no sentido da não adesão a implantação dos mestrados profissionais.

No que se refere ao fomento de pesquisas e a concessão de bolsas de pós-graduação evidencia-se a redução de investimentos em virtude dos sucessivos cortes orçamentários destinados a área da educação.

A lógica mercantil avança no âmbito da pós-graduação supervalorizando a produção bibliográfica dos/as docentes e ao mesmo tempo que defende a diminuição do tempo médio de titulação de mestres/as e doutores/as, balizando como parâmetro qualitativo a quantidade de produções acadêmicas, desta forma o acúmulo de certificados e declarações se sobrepõem à formação de novos/as pesquisadores/as e profissionais, impactando de forma significativa na qualidade da formação em Serviço Social.

Destarte, todas essas tendências impostas pela realidade à formação profissional como: a mercantilização do Ensino Superior, o avanço do Ensino à Distância (EAD), o desfinanciamento das universidades públicas, a precarização e a desqualificação do ensino, o avanço do conservadorismo, foram agravadas no período pandêmico. A realidade imposta pela pandemia contribuiu para o agravamento da precarização do Ensino Superior e da formação profissional, na medida em que impôs o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esses elementos apresentam-se no tempo presente como tensionamentos ao projeto de formação profissional e são produtos das requisições impostas pelo capitalismo mundanizado e financeirizado, implicando na necessidade das entidades representativas da categoria profissional posicionarem-se de forma radical, na direção de apontar as consequências do avanço da ofensiva do capital sobre a política de educação, do seu agravo com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

4. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO SERVIÇO SOCIAL: AS FORMAS DE RESISTÊNCIA DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL

As reflexões registradas nesse capítulo apresentam uma síntese da questão de pesquisa que norteou esse estudo: quais as formas de resistência e as estratégias políticas construídas pelas entidades representativas do Serviço Social frente a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Os argumentos expressos nos capítulos anteriores nos auxiliam a desvendar o movimento de resistência política da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social, frente a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para isso, analisamos a documentação produzida no período de 2020-2022 que registrou e subsidiou as estratégias de enfrentamento das entidades, em particular da ABEPSS, ao ERE.

Ao longo do capítulo buscamos identificar os impactos do ERE no âmbito da formação em Serviço Social, os prejuízos para operacionalização do projeto de formação profissional e para implementação do Projeto Político Pedagógico (PPC), as implicações no que se refere as atividades docentes e de que forma os documentos socializados pela categoria resistiram e criaram estratégias na direção de minimizar os impactos para a formação profissional.

A adoção do ERE, imposto pela emergência sanitária, se deu, em boa parte das Instituições de Ensino Superior, sem as devidas mediações e debate acerca das consequências e dos desafios colocados à comunidade acadêmica frente a flexibilidade do ensino e ao manuseio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (FARAGE et. al., 2021).

No âmbito do Serviço Social, cabe destacar que as entidades representativas da categoria profissional como a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o Conjunto do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), se posicionaram criticamente frente à implementação dessa modalidade de ensino, a partir da socialização de documentos, da realização de debates, seminários e fóruns *online*, para reflexão do que representava, à época, o ERE para a formação profissional. A partir dessas informações será possível refletir a relevância das entidades da categoria na defesa

do projeto de formação profissional, mesmo em condições tão adversas como foi a pandemia da Covid-19.

4.1. O Ensino Remoto Emergencial (ERE): algumas reflexões preliminares

Em 2020, uma nova realidade se impôs no que se refere ao ensino no Brasil e no mundo, com a suspensão das atividades presenciais, em virtude da necessidade do distanciamento social para contenção da propagação do vírus da COVID-19. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma série de portarias que deram respaldo jurídico para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como a portaria nº 343/2020, que dispunha sobre a instauração da modalidade de ensino remoto, mas com validade de trinta dias, que foi revogada posteriormente, devido a extensão do período de excepcionalidade, pelas portarias nº544/2020 e 1.038/2020. A Portaria nº 544/2020, especificamente, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas na modalidade remota/digital, no período de pandemia e a Portaria nº 1.038/2020 alterou a nº 544, com o propósito de adiar o retorno das aulas presenciais e apontar uma possível previsão no retorno, obedecendo as normas e cuidados recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

É importante destacar que o processo de implementação do ensino remoto demandou tempo e capacidade de organização, e o governo brasileiro teve pouco tempo e nenhum cuidado no sentido de sua operacionalização, deixando para os governos estaduais a tarefa de pensar e executar a prestação dos serviços educacionais, sem o aporte financeiro necessário frente à situação emergencial. É bem verdade, que o ensino não presencial já era um recurso utilizado na prestação de serviços de educação no Brasil, em especial pela iniciativa privada, com a expansão do ensino à distância. Essa é uma modalidade de ensino ofertada amplamente, mas é uma experiência que não se iguala ao ensino remoto emergencial, pois este assume características diferenciadas e se coloca como única alternativa de realização das atividades de ensino-aprendizagem, frente a medidas de contenção da propagação do vírus.

É também importante destacar que o ensino, na modalidade não presencial, é visto pelo capital como uma possibilidade para reduzir custos, formar em um menor espaço de tempo um maior número de pessoas e aniquilar o sentido do processo de ensino aprendizagem, consolidando uma perspectiva de educação de adequação ao que está posto pela ordem do capital e fortalecendo a perspectiva contrária a ciência em voga em tempos de ascensão do conservadorismo. É nessa direção que a pandemia ampliou a possibilidade de realizar se tornou um laboratório experimental para o capital, na medida em que abriu as portas para a oferta do ensino na modalidade não presencial de forma desmedida.

No âmbito do Serviço Social a luta pela defesa do ensino presencial, socialmente referenciado, gratuito e de qualidade não é nova, nesse sentido suas entidades representativas vêm se posicionando contrários, desde o ano de 2005, ao ensino à distância no âmbito da graduação em Serviço Social, fazendo uma clara campanha contrária a essa modalidade de ensino que já vem sendo registrada por diferentes iniciativas e denunciada em vários documentos¹⁶.

Frente a este posicionamento, consideramos relevante apontarmos a diferenciação entre o ensino remoto e o ensino à distância. O Ensino à Distância (EAD) já estava previsto desde a promulgação da LDB, em 1996, pelo Governo FHC, esta lei apresenta um conjunto de artigos que abrem o caminho para uma posterior legitimação de programas que impulsionaram à EAD, entretanto, o decreto nº5.622/2005, regulamentou a oferta de cursos na modalidade à distância no Brasil.

Diferente do EAD, que possui legislação específica e condições para sua implementação, o ERE surge diante de uma situação de excepcionalidade, sem legislação própria e estruturado de forma aligeirada no sentido de atender as necessidades impostas pela condição de distanciamento social. Os impactos causados pela implementação do ensino remoto não se restringem somente ausência das aulas presenciais, mas afetou no âmbito da graduação, a realização e supervisão dos estágios, a execução das atividades de extensão e pesquisa, bem como as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a dinâmica dos grupos de pesquisa.

¹⁶ Ver a campanha da ABEPSS em conjunto com o CFESS/CRESS e a ENESSO: “Educação não é fast-food: diga não a graduação à distância”. Essa campanha, amplamente divulgada, teve como objetivo fazer a crítica a má qualidade da formação prestada pelos cursos na modalidade EAD.

No âmbito da pós-graduação, além implantação das aulas remotas, também ficaram comprometidas as orientações de dissertações e de teses, a realização das bancas de qualificação e de defesa, que passaram a ocorrer integralmente de forma remota, sem falar no processo de pesquisa dos/as discentes que ficaram impedidos/as de realizar as diversas formas de coleta de dados.

É importante destacar que na esfera do ensino, o ERE impôs a diminuição da carga horária das aulas, operacionalizando como estratégia as aulas síncronas e assíncronas, a necessidade de docentes e discentes se adequarem ao uso das plataformas digitais, sem o devido treinamento e a suspensão, como dito, do estágio curricular obrigatório em diversos cursos. São implicações que afetam os dois níveis de formação, graduação e de pós-graduação.

Houve também pouca preocupação no que concerne ao registro de frequência, à carga horária das disciplinas ministradas, dos processos avaliativos, dentre outros aspectos. Consequentemente, observa-se que esses fatores resultaram no aumento da sobrecarga e da ansiedade de professores/as, na baixa eficiência no ensino e na desmotivação crescente dos/as estudantes, o que resulta no aumento da evasão nos cursos de graduação e pós-graduação (PIANA *et. al.*, 2022, p. 230).

Bernado *et. al.* (2020, p. 15), destaca que no contexto pandêmico, o *home office* constitui-se numa das variadas formas ou modalidades de teletrabalho. Nesse sentido, concordamos com os autores ao afirmarem que a conjuntura da crise sanitária impôs novas particularidades ao trabalho docente e aos trabalhadores da educação, haja vista que este era realizado de forma presencial em uma realidade não pandêmica. A experiência do *home office*, do teletrabalho, do trabalho não presencial, já permite avaliar suas implicações para o/a trabalhador/a, e elas se ampliaram no contexto da pandemia.

Antunes (2018, p.37), faz uma análise precisa de implicações do trabalho não presencial, anterior a pandemia, afirmando que este pode

[...] trazer vantagens, como economia de tempo em deslocamentos, permitindo uma melhor divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo, dentre outros pontos positivos. Mas com frequência é, também, uma porta de entrada para eliminação dos direitos do trabalho e da seguridade social pelas empresas, além de permitir intensificação da dupla jornada, tanto o produtivo quanto o reprodutivo (sobretudo no caso das mulheres).

Entretanto, é importante alertar que não foram todas as atividades profissionais que, no período pandêmico, se adequaram a essa modalidade de trabalho. Se pensarmos nas particularidades do trabalho docente na pandemia, identificamos que este foi extremamente impactado pela implantação do ERE. Os docentes tiveram que

se adequar a uma realidade imposta pelo ensino remoto, sem treinamento para manusear as tecnologias digitais, sem apoio financeiro para acesso à internet de qualidade, ou a compra de equipamentos e dispositivos necessários para realização das atividades remotas, e ainda, sobrecarregados pelas jornadas excessivas e pela exposição prologada às telas dos computadores.

Fernandes *et. al.* (2021, p. 94 e 95), argumenta que as consequências da instauração do ERE para educação são muitas, mas, em especial: o distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão, comprometendo o tripé que fundamenta a universidade pública, considerando que durante a instauração ERE ocorreu a suspensão presencial das atividades de pesquisa e extensão a falta de políticas que amparem àqueles que não tem condições de acesso às tecnologias, constatado pelo fato de muitos estudantes não terem acesso à Internet de qualidade e a equipamentos para acompanhamento das aulas ; e a inserção de conglomerados capitalistas no interior das Instituições Públicas de Ensino, através do uso das plataformas digitais, comprometendo, inclusive a segurança e a privacidade de docentes e discentes, na medida que as reuniões, as aulas e os encontros virtuais estavam sujeitos a *hackers* e a exposição pública dos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem.

O perfil aligeirado e tecnicista oferecido pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), instaurado a partir de determinações do Ministério da Educação (MEC), responde aos interesses da formação ideal de um trabalhador que tem em seu horizonte um mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e desregulamentado (MELIM; MORAES; 2021). Nesse sentido, concordamos com Farage *et. al.* (2021, p.232) ao afirmar que

[...] a pandemia tem se constituído como uma janela aberta, um laboratório, da desregulamentação e da testagem de ferramentas de tecnologia substitutivas de processos educacionais e de formação humana vinculados a compromissos sociais que buscam mitigar desigualdades sociais historicamente construídas, como no caso da particularidade brasileira.

A instauração do ERE acompanha, em certa medida, a tendência de expansão do ensino na modalidade à distância, já que estava presente no momento anterior a pandemia. Assim, a crise sanitária contribuiu para criação de um ambiente favorável, e um laboratório experimental para potencializar o que é excepcionalidade, em permanente, bem como validar a antiga proposta de efetividade e validade do ensino não presencial. Assim, a crise sanitária gerada pela pandemia “caracteriza um ensaio

para a possibilidade de consolidação do ensino remoto como uma estratégia do capital pandêmico, na tentativa de acumulação de lucros” (ROCHA *et. al.*, 2021, p. 96).

No próximo item problematizaremos a importância da luta histórica das entidades representativas do Serviço Social na direção de reafirmar a defesa do ensino de qualidade e crítico e o papel da ABEPSS, enquanto contra hegemonia e resistência às modalidades não presenciais de ensino e em particular a crítica em relação a implementação do ERE e suas consequências para a desqualificação do projeto de formação.

4.2. As entidades representativas do Serviço Social Brasileiro e o papel da ABEPSS frente ao Ensino Remoto Emergencial

A importância de registrar o papel político das entidades organizativas do Serviço Social, em especial a ABEPSS, neste momento particular que vivenciamos, seu posicionamento acerca das determinações e consequências da pandemia da Covid-19, exige demarcar a sua luta histórica na defesa do ensino presencial, socialmente referenciado e de qualidade. Mota (2014, p. 177) afirma que:

No âmbito do Serviço Social, em face das particularidades do seu desenvolvimento histórico e da capacidade organizativa da sua comunidade profissional, é importante reconhecer o peso da sua resistência política, expressa na manutenção de uma formação generalista, na recusa aos cursos sequenciais, a distância, e à criação de mestrados profissionalizantes.

Essa resistência se expressa no âmbito da formação profissional, na medida que as entidades representativas vêm, através de documentos, debates e da própria legislação, se posicionando e criando estratégias para garantir a qualidade da formação. Um fato emblemático, que expressa essa capacidade organizativa, foi o Congresso da Virada, no ano de 1979, um marco para o Serviço Social brasileiro, pois nesse congresso, realizado em São Paulo, destituiu-se a mesa de abertura com autoridades representativas da ditadura militar, e recompõe-se a mesa com representante dos/as trabalhadores/as.

Foi um momento histórico, no qual, as entidades representativas da categoria profissional assumem, de forma coletiva e pública, um compromisso ético e político com a defesa dos direitos humanos e sociais e com a democracia, significando

importante avanço na defesa e na processualidade do novo projeto de profissão. Como destaca Iamamoto (2019, p. 441)

Esse congresso é um marco simbólico na recusa do conservadorismo de origem no Serviço Social brasileiro em favor de sua renovação histórico-crítica, ao associar-se aos interesses e necessidades dos trabalhadores em luta pela democracia. Contestam-se propostas exógenas à realidade latino-americana e anuncia-se “a virada” dos compromissos políticos com as classes dominantes e o poder político, que presidiram a institucionalização e o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil.

O congresso da virada representa a expressão máxima do processo de ruptura do conservadorismo na profissão e da capacidade organizativa da categoria profissional, em particular, a ABEPSS ao longo de sua trajetória tem assumido o papel de coordenar a política de formação profissional no que se refere a área do Serviço Social, articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão, a nível de graduação e de pós-graduação, na direção de

[...] fortalecer a concepção de formação como um processo que não dissocie a relação entre graduação, pós-graduação, educação permanente, exercício profissional e organização política dos/as assistentes sociais” (MONTEIRO, 2020).

Em 1996, a ABESS, hoje ABEPSS, finaliza o processo de revisão curricular que foi desencadeado em virtude das necessidades exigidas pelo momento histórico brasileiro, coordenando juntamente com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) a construção do currículo mínimo do curso de Serviço Social. Na contramão desses novos parâmetros curriculares proposto para a formação profissional, o projeto da LDB colocava em curso a contrarreforma do ensino superior no país.

[...] a ABEPSS empreendeu um processo de articulação da categoria para discutir e apreender as nuances, criticamente da LDB, com o objetivo de desmistificar e avaliar os possíveis impactos para o ensino superior, especificamente, para a área do Serviço Social, tendo em vista que esta legislação fomentava a expansão do ensino presencial privado, a modalidade EAD e a proliferação de centros universitários, voltados para atender as demandas do capital financeiro (MONTEIRO, 2020, p. 82).

A trajetória da ABEPSS na defesa do ensino de qualidade é anterior a pandemia do COVID-19 e, a pandemia e o período pós-pandêmico, revelou seu potencial de conquistas. A resistência efetiva, nesse contexto adverso, também se deve às inúmeras conquistas coletivas da entidade, mas também pelo trabalho de articulação política, que a entidade sempre foi capaz de fazer. Sua luta não se restringe a defesa da qualidade da formação, mas no papel ativo na participação da

formulação e na resistência e defesa das políticas sociais. Estar atento e questionar a implantação do ERE, fez recuperar a luta permanente da entidade contra a expansão do ensino à distância na formação dos/das assistentes sociais.

A ABEPSS juntamente com outras entidades da categoria, a ENESSO e o conjunto CFESS/CRESS, vêm se posicionando ao longo dos anos em relação ao processo de formação profissional na modalidade à distância. Em 2005, durante a realização do Seminário Latino-americano e Caribenho de Políticas Públicas, Questão Social e Formação Profissional, na Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, lançaram o “Manifesto das entidades ABEPSS, ENESSO e CFESS em relação aos cursos de graduação a distância”. Neste manifesto,

[...] fazem referência às exigências da formação acadêmico-profissional constantes nas DCNs do curso de Serviço Social e destacam que as diretrizes foram construídas coletivamente pela categoria profissional e aprovadas pelo CNE/MEC, e que fundamentam e direcionam o projeto pedagógico do curso. Destacam, ainda, o papel estratégico do estágio curricular, cuja realização deve ser presencial e contemplar a interlocução entre o estagiário, o professor e o profissional que o supervisiona, que, obrigatoriamente, deve ser um Assistente Social, ademais de reiterarem que essa etapa da formação acadêmico-profissional não pode ser realizada virtualmente (SOARES, 2021, p. 72).

Neste documento as entidades destacam as facilidades no credenciamento dos cursos na modalidade à distância oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), fragilizando o perfil exigido pelo projeto de formação profissional para a qualificação de um/a assistente social com compromisso ético e técnico que particularizam o exercício da profissão.

Em 2008, em data comemorativa ao dia do/a assistente social, as entidades representativas lançam um outro documento denominado “Manifesto de entidades de Serviço Social contra cursos de graduação a distância para a formação de Assistentes Sociais”, com a finalidade de reafirmar a defesa do ensino presencial e trazendo elementos novos ao manifesto anterior, com destaque para

I) a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão; II) a unidade teoria-prática em todas as disciplinas; III) a realização de pesquisa orientada e investigação, que deve perpassar todo o currículo; IV) a carga horária mínima de 3.000 horas para a integralização do curso; e V) a realização de estágio supervisionado presencial, com acompanhamento direto por supervisores acadêmico e de campo.

No ano seguinte, em 2009, o conjunto CFESS/CRESS juntamente com a ABEPSS, lançam o documento intitulado “Plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior”, objetivando impulsionar uma

mobilização nacional do Serviço Social para fortalecimento da qualificação e do trabalho profissional, sistematizando as contribuições do CFESS e da ABEPSS, estruturando em sete eixos com ações e atividades a serem realizadas.

A Política Nacional de Estágio (PNE) representa outra importante conquista para o processo de formação no Serviço Social, fruto do esforço e do debate conjunto das entidades da categoria. Este documento ratifica o compromisso da ABEPSS com o fortalecimento e a qualidade da formação profissional, alinhada aos parâmetros do projeto ético-político da profissão.

Concordamos com Monteiro (2020), ao afirmar que:

Decerto, os princípios que consolidam a proposta de estágio para o Serviço Social encontram-se organicamente relacionados com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, quando defende a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, reafirmando assim, o compromisso da categoria com o projeto ético-político da profissão e, evidenciando a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social, ocorrendo o mesmo com a pós-graduação (MONTEIRO, 2020, p. 86).

Em 2011, o conjunto CFESS/CRESS, a ENESSO e ABEPSS, lançam importante campanha nacional contra a graduação na modalidade a distância, denominada de “Educação não é *fast food*: diga não a graduação a distância em Serviço Social”, divulgada no endereço eletrônico do CFESS com intuito de chamar atenção da sociedade, em relação a expansão desmedida dos cursos a distância, fazendo analogia com a facilidade e rapidez de acesso a comida rápida e com pouco valor nutricional.

A divulgação da campanha de maneira massiva acabou por levantar opiniões divergente e críticas negativas das instituições que ofereciam cursos nessa modalidade, inclusive dos/das discentes que estavam matriculados nesses cursos. Devido a repercussão a ABEPSS, socializa em junho do mesmo ano, uma “Carta aberta aos/às estudantes de EAD no Brasil”, nesta buscou justificar seu posicionamento acerca do EAD e levantou algumas outras reflexões.

Neste documento a ABEPSS buscou destacar a luta da entidade na direção da defesa do ensino público, laico e de qualidade, e em consonância com os pressupostos e valores contidos no projeto ético político da profissão; sua atuação no sentido de socializar e de identificar a precariedade do ensino, através de denúncias de discentes e docentes que estão inseridos ou atuando nos cursos privados e na modalidade a distância; e sua preocupação com o perfil profissional dos/as assistentes sociais que tiveram uma formação aligeirada e de pouca qualidade.

A campanha gerou uma reação por parte da Associação Nacional de Tutores de Ensino a Distância (Anated), na qual acionou a justiça contra a ABEPSS, a ENESSO e o CFESS, com a justificativa de que a veiculação desta campanha era discriminatória e difamatória contra alunos e docentes que estavam no Ead. A justiça acatou a ação e considerou que “a campanha tinha caráter altamente pejorativo ao ensino à distância em Serviço Social, abusando da simples crítica à qualidade daquele método, expondo seus consumidores ao ridículo, tratando-os como pessoas de pouca inteligência e discernimento” (SOARES, 2021). Acreditamos que a postura da justiça não seria diferente, na medida que os operadores do direito procuram julgar e emitir decisões com a ótica do capital.

Em decorrência da decisão judicial, as entidades representativas do Serviço Social consideraram que a campanha havia sofrido censura por parte da Justiça e contestou a decisão sob o argumento de que tal decisão não considerava as disposições constitucionais que garantem o direito à livre manifestação e expressão, reiterando que não se tratava de campanha preconceituosa e, tampouco, dirigida a trabalhadores e estudantes do ensino a distância, mas, que objetivava provocar o debate público sobre a política de educação superior no Brasil que seria mercantilizada e discriminatória, uma vez que não garantia o acesso ao ensino superior presencial público, laico e gratuito para toda a população brasileira (SOARES, 2021, p. 83).

Em 2014 a ABEPSS lança o documento intitulado “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social”, no qual socializou os resultados do projeto realizado pelos Conselhos Regionais de Serviço Social em parceria com as Diretorias Regionais da ABEPSS, revelando o panorama deficitário dos cursos de graduação à distância ofertados no Brasil, revelando seu distanciamento quanto aos conteúdos, habilidades e competências preconizados pelas Diretrizes Curriculares e com a legislação referente ao estágio supervisionado (Lei 11.788/2008, Resolução CFESS 533/2008 e Política Nacional de Estágio/ABEPSS).

É nesse sentido que a ABEPSS tem demonstrado um papel ativo na direção da defesa da qualidade da formação profissional. O nosso objetivo nesse item foi demonstrar que a luta contra a desqualificação do processo de ensino-aprendizagem e da precarização da formação não começa com a instauração do ERE, o compromisso da entidade representativa é anterior à crise pandêmica e é reafirmado durante a vigência do ensino remoto através de debates, dos fóruns, de *lives* e dos documentos que foram redigidos e socializados com a comunidade acadêmica e representa um esforço coletivo de discentes, docentes e categoria.

Na sequência, iremos analisar as estratégias e o posicionamento da ABEPSS e do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no

Serviço Social durante o período pandêmico, não só na formação, mas no exercício profissional, dando visibilidade as manifestações de enfrentamento que emergiram no contexto pandêmico, em especial, o Ensino Remoto Emergencial - ERE (2020-2022).

4.3 O ERE no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social: resistência em defesa da qualidade da formação profissional

As entidades representativas do Serviço Social brasileiro, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o conjunto CFESS/CRESS e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) desde a decretação da pandemia pela OMS, se posicionaram no sentido de reafirmar os princípios do projeto ético político da profissão e seu compromisso com a classe trabalhadora realizando e participando de debates, ações, notas e a construção de documentos e relatórios que norteassem a formação profissional nesse período excepcional, mas também o exercício profissional. No âmbito da formação,

[...] defenderam a suspensão do calendário de aulas presenciais (da graduação e da pós-graduação) e das atividades de estágio supervisionado em Serviço Social (sem interrupção do Termo de Estágio, nem das bolsas) enquanto durar a pandemia e não houver vacinas para todos/as. Porém, perceberam a necessidade de resistir ao ensino remoto que, como vimos, transforma a educação em mercadoria, precariza as relações de trabalho e, logo, de ensino-aprendizagem (SOUZA; GONÇALVES; 2022, p. 44).

Esse contexto demandou por parte dessas entidades respostas rápidas frente às condicionalidades impostas pela pandemia e pela necessidade do isolamento social. Nossa ênfase nessa investigação, será nos documentos que trataram da formação profissional, com destaque para os documentos socializados pela ABEPSS e pelo Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) se constitui como uma entidade acadêmico-científica, que tem sua fundação em 10 de outubro de 1946, na ocasião nomeada de Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS). É somente após o Congresso da Virada que esta passa a coordenar

o projeto de formação profissional, entretanto, apenas em 1996 que passou a ser chamada de ABEPSS (SOARES, 2021, p. 68).

O Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com qualidade no Serviço Social é um desdobramento do Grupo de Trabalho (GT) de “Trabalho e Formação” do Conjunto CFESS/CRESS, que surge em 2017, com o objetivo de discutir estratégias de enfrentamento à precarização do ensino da graduação presencial e à distância na esfera das Instituições de Ensino Superior (IES).

Consideramos a ABEPSS e o Fórum duas entidades que tiveram um importante protagonismo durante a implantação do ERE. Elas cumpriram, na nossa percepção, o papel de resistir e fazer a crítica e as necessárias mediações à essa modalidade de ensino, atuando na esteira da contra hegemonia, a partir da construção de estratégias políticas que se expressaram em debates, reuniões, fóruns de discussão e nos documentos socializados com a comunidade acadêmica e com o público em geral.

Por outro lado, ressaltamos o papel do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), como aparelhos privados de hegemonia do grande capital. Esses órgãos que vêm ditando regras e direcionando os rumos das políticas sociais nos países de capitalismo dependente, e, sobremaneira, exercendo forte pressão política e ideológica sobre a educação, incentivando a adoção de novas tecnologias e o investimento maciço em educação a distância, com a justificativa de que essa modalidade de ensino favorece a democratização do ensino a parcela da população que ainda não possui acesso a esse direito.

Na esfera das políticas sociais, a educação institucionalizada ou educação formal, por exemplo, se constitui como espaço de dominação e controle ideológico do capital, ela é parte integrante fundamental que conformam saberes e valores que servem a reprodução e manutenção do *status quo* (MORAES, 2021, p. 29).

Para Santos (2020), o Banco Mundial, desde sua criação, “atua como monitorador e interventor das políticas econômicas dos países periféricos, apoiando-se em práticas e políticas neocolonialistas sob o patrocínio dos EUA”, através da criação de relatórios embasados na perspectiva neoliberal e na defesa do controle da iniciativa sobre os serviços públicos. Betarso *et. al.* (2022, p. 120), asseveram que o BM:

[...] simboliza um órgão intelectual orgânico para o capital, por isso aqueles posicionados mais inclinadamente a movimentos sociais não compartilham da mesma visão de mundo, sociedade e de educação. Os intelectuais orgânicos críticos apresentam avaliações opostas aos resultados,

porém não negavam os elementos centrais das transformações que são reconhecidas por ambos.

No documento “TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: em defesa da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social”¹⁷, publicado pela ABEPSS em junho de 2020, com o objetivo de reafirmar sua luta histórica em defesa da formação profissional crítica, registra um posicionamento acerca do calendário acadêmico da graduação e da pós-graduação em Serviço Social, reafirmando a necessidade de defesa de uma educação pública, presencial, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Neste documento, fica explícito que as preocupações centrais ultrapassam o momento emergencial da pandemia no qual reafirmam posicionamentos críticos em relação revogação da Emenda Constitucional 95, a defesa do trabalho intelectual dos docentes e discentes, com autonomia e condições para o exercício do seu trabalho e a autonomia universitária com financiamento público. No que se refere a educação e a instituição do ERE, o documento da ABEPSS (2022, p. 9) enfatiza que:

[...] fica explicitado que as reflexões sobre o ERE não partem apenas do imediato, do período da pandemia, mas sim da estrutura social que tornou a educação uma mercadoria, buscando destituí-la de sua perspectiva de direito social. Essa oposição, entre educação-mercadoria e educação como direito, revela os distintos projetos em disputa na sociedade.

A entidade alerta que existem aspectos relevantes que precisam ser considerados para a adesão ao trabalho remoto, e que estes comprometem o processo ensino-aprendizagem:

A proposta de realização online das atividades desconsidera a excepcionalidade da situação e que radicalmente modifica a dinâmica de vida de docentes e discentes na qual todos os membros familiares se encontram em casa, trazendo sobrecargas particularmente às mulheres (maioria do nosso corpo discente e docente); desconsidera as formas de acesso à internet dos discentes mais pobres; desconsidera a dimensão pedagógica que a relação presencial possibilita no processo formativo; e desconsidera as dimensões sociais e psicológicas de adaptação à nova realidade. Os elementos listados são importantes no processo ensino-aprendizagem (ABEPSS, 2020).

O documento da ABEPSS enfatiza a importância do posicionamento crítico do Sindicato Nacional dos Docentes (ANDES) e de outras entidades em relação a implementação do ERE, nas quais buscaram criar debates, fóruns, seminários e outros documentos na direção de trazer à tona a precarização do Ensino Superior. Ainda, chama atenção para o papel do Banco Mundial nesse processo de ofensiva ao

¹⁷ Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/abepss-suspensao-calendario2020-pos-370>

ensino público brasileiro desde a construção do Relatório denominado de “Ajuste Justo”, em 2017.

Outro alerta sinalizado por esse documento, é que as atividades remotas não apresentavam naquele momento a segurança e a privacidade necessária para docentes e discentes. Para a ABEPSS (2020, p. 281) “a utilização dos serviços e aplicativos comerciais de comunicação como o *Zoom*, o *Meet*, o *Houghts* e ambientes educacionais da empresa *Google*, trazem à tona a preocupação com o resguardo dos dados vinculados nesses ambientes”.

O documento produzido pela ABEPSS apontou que, naquele cenário, no âmbito da pós-graduação em Serviço Social, dos trinta e seis programas de pós-graduação registrados e em funcionamento na área, mais 80% aderiram as medidas de distanciamento social e optaram por suspender as suas atividades presenciais enquanto durasse a pandemia. Segundo registra o documento:

Com relação às atividades remotas, as respostas indicam que os Programas organizaram-se da seguinte forma: 13 (43%) suspensão do calendário com manutenção/e ou possibilidades de bancas e orientações; 04 (13%) com manutenção do calendário com aulas e demais atividades online, sem suspensão do calendário; 09 (30%) com suspensão de aulas, defesas e demais atividades de ensino e pesquisa; 01 com suspensão de aulas e adiamento das bancas, viabilizada pela Portaria Capes nº 36/2020 da CAPES, com data de 19/03/2020; 01 com suspensão de aulas e adiamento das bancas considerando o prazo de 60 dias e a possibilidade de bancas remotas; 01 com suspensão das aulas com realização das bancas apenas de mestrados (24 meses); 01 com suspensão das aulas e realização das bancas com prazos a expirar (ABEPSS, 2020, p. 282).

Ainda no que se refere a pós-graduação, o documento “TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: em defesa da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social”, destaca os constantes cortes orçamentários direcionado a área de Serviço Social, bem como outras áreas, que vem inviabilizando as ações pedagógicas com incentivo ao uso das tecnologias da informação. É importante lembrar que, desde antes do período pandêmico, a realização das bancas de defesa de mestrado e doutorado enfrentavam a falta de recurso o que impedia, e/ou limitava, a participação presencial de membros externos, pois sem recursos, inviabilizava o deslocamento desses das suas respectivas instituições para participar de bancas fora de seus estados e municípios.

[...] a pandemia provocou alterações profundas no desenvolvimento das pesquisas de mestrado, de doutorado e de pós-doutoramento. Muitos/as discentes tiveram de ampliar prazos; mudar a metodologia, limitando-a à análise documental e/ou bibliográfica; e, muitas vezes, transmutar o objeto

de pesquisa diante da impossibilidade das visitas de campo, alterando, portanto, a própria produção de conhecimento (SOUZA; GONÇALVES; 2022, p. 47).

Esse contexto de desfinanciamento da pós-graduação, somado às consequências da implementação do ensino na modalidade remota, nos remete a reflexões importantes quanto a futuro da graduação e da pós-graduação no país. Para ABEPSS (2020, p. 283),

Nos processos em curso, identificamos o aprofundamento da subsunção do trabalho docente à racionalidade instrumental, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, igualando transmissão de informação ao processo de formação profissional. Consequentemente, incide diretamente na qualidade do trabalho docente e na relação ensino-aprendizagem, na qual o discente torna-se mero receptor de conteúdos pré-definidos, precarizando ainda mais a formação profissional e a produção do conhecimento (“TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: em defesa da Graduação e da Pós-Graduação em Serviço Social, 2020, p. 283).

Em 2020, a executiva nacional do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social¹⁸ e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), emitiram uma nota conjunta intitulada “Trabalho e Ensino Remoto Emergencial”, com a finalidade de se posicionarem a respeito da conjuntura e indicar algumas reflexões sobre o trabalho, a formação e a pandemia da COVID-19. A nota alerta-nos para a possibilidade da piora das condições de vida e trabalho dos/as docentes que estão submetidos/as a essa modalidade de ensino.

No que tange às condições do trabalho docente durante a pandemia, é preciso considerar que muitos não estão familiarizados às ferramentas de Tecnologia da Informação o que pode representar planos pedagógicos improvisados, na tentativa de atender uma mudança substancial às pressas. Destaca-se, ainda, que muitas/os terão seu trabalho mais precarizado e correrão o risco de serem responsabilizadas/os pelo insucesso do modelo de Ensino Remoto Emergencial adotado pela Universidade (ABEPSS *et. al.*, 2020, p.4).

A nota do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social ainda destaca que boa parte daqueles que tiveram suas vidas ceifadas durante o período pandêmico eram negros e se localizavam entre os trabalhadores pauperizados, evidencia que o “distanciamento social como prevenção não é isonômica, pois, parte da população que vive na informalidade, tem nas suas condições de vida e de trabalho um obstáculo” (ABEPSS, 2020, p.1).

No que se refere ao posicionamento político das entidades da categoria profissional o documento “Trabalho e Ensino Remoto Emergencial” ainda destaca que

¹⁸ O fórum é composto pela ABEPSS, o CRESS-RJ e a ENESSO.

a ABEPSS, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) se declararam abertamente acerca do cenário pandêmico e de sua gravidade, afirmando que:

Várias notas, posicionamentos e produção de material audiovisual têm alertado sobre as ameaças no âmbito da formação e do trabalho profissional em Serviço Social, que expressam posicionamentos contrários a diversas medidas adotadas pelo atual Governo Federal, que afetam negativamente as condições de trabalho, nas universidades e espaços ocupacionais, nas políticas de permanência estudantil, na graduação e pós-graduação (ABEPSS, 2020, p. 1).

Quanto as propostas apresentadas para o ERE, através das portarias emitidas pelo Ministério da Educação, o referido documento ainda destaca as fragilidades apresentadas pela imposição do ensino remoto, no seu funcionamento e na sua efetividade, agravando o processo de desqualificação do ensino-aprendizagem, encarregando docentes e discentes de forma individual a garantir as condições necessárias para realização e acompanhamento das aulas.

O documento “Trabalho e Ensino Remoto Emergencial” ainda ressalta o caráter interventivo do Serviço Social e os prejuízos ocasionados por uma ação profissional desqualificada sem fundamentos teórico-metodológico, ético políticos e técnico operativos para a vida dos/as usuários/as que procuram os serviços prestados pelos/as assistentes sociais (ABEPSS, 2020).

É importante destacar que é nesse contexto, segundo este documento, que o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), emitiu a portaria Nº 1.112, na qual definiu prioridades quanto a projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e inovações, entre os anos de 2020 e 2023. Sobre essa portaria a ABEPSS alerta que,

[...] em pleno contexto de combate à pandemia, reiteram a política de desmonte da Educação Superior Pública, com a Pós-graduação e com a Pesquisa, absolutamente indispensáveis no contexto atual. Da mão do negacionismo do real, as mesmas efetivam a escalada política do Governo Federal para desmantelar a estrutura e o funcionamento da ciência no Brasil, inserindo uma visão tecnicista de pesquisa, combinada com uma política de negação e desvalorização da Ciência e particularmente das Ciências Humanas e Sociais, bem como a desqualificação de qualquer forma de pensamento crítico (ABEPSS, 2020, p. 3).

A ABEPSS ainda destacou no mesmo documento a importância do papel da produção de conhecimento durante a pandemia na direção da pesquisa sobre equipamentos de proteção individual, vacinas e insumos, na disseminação de conhecimento científico e no combate a desinformação e as *fakes News*, amplamente divulgadas durante o período pandêmico.

No que diz respeito ao trabalho docente, o documento destaca que muitos dos/as docentes não estavam familiarizados com o manuseio das ferramentas da tecnologia da informação afetando na implementação dos projetos pedagógicos, levando a conseqüente improvisação de aulas e na desqualificação do processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se, ainda, que muitas/os terão seu trabalho mais precarizado e correrão o risco de serem responsabilizadas/os pelo insucesso do modelo de Ensino Remoto Emergencial adotado pela Universidade. Questões como os desdobramentos políticos e legais do uso de imagens, vídeo-aulas e materiais didáticos no contexto do ERE não foram considerados pelas propostas do MEC (ABEPSS, 2020, p. 4).

Nesse contexto, o trabalho remoto faculta os custos das atividades *online* e digital para os/as trabalhadores/as. Acompanhando esse direcionamento, a pandemia do coronavírus colaborou para a expansão do trabalho virtualizado e digitalizado, especialmente no setor público, no qual aparece como alternativa de economia de gastos para o governo federal, tendo em vista que “os custos do trabalho remoto estão recaindo sobre os trabalhadores, sem qualquer tipo de auxílio por parte do Estado” (FARAGE, 2021, p.12).

Em abril de 2020, a ABEPSS lança a nota “ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de estágio em Serviço Social”¹⁹ e neste documento, a entidade reitera a necessidade de suspensão das atividades de estágio supervisionado no transcurso da pandemia da COVID-19, para preservar a vida dos sujeitos envolvidos no processo de estágio (assistentes sociais, docentes supervisores/as acadêmicos/as, supervisores/as de campo e discentes), haja vista este não se configurar como atividade essencial.

Dentre os principais questionamentos levantados por esta nota destacassem, às dificuldades de desenvolver o estágio em ambiente insalubre, no qual estavam alunos/as e supervisores/as sujeitos/as à contaminação pelo vírus da COVID-19, destacando a necessidade de sua realização presencial como parte do processo formativo, exigindo vivência no campo de estágio. Para Caputi (2022, p. 591),

[...] as diretrizes ético-políticas e suas resoluções jurídicas são enfáticas na concepção pedagógica alinhada a relação presencial de construção de conhecimentos para o curso de graduação. O estágio e sua supervisão são espaços ricos de investigação e possibilidades considerando sua essência de articulação entre formação e trabalho profissional.

¹⁹ Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-semanifesta-pela-suspensao-das-atividades-de-estagio-supervisionado-em-servicosocial-367>

A referida nota também aponta algumas problematizações quanto a situação excepcional e sua relação com o Estágio Supervisionado em Serviço Social, são elas: I-) a desqualificação dos cursos, sejam na esfera pública ou privada, na direção de não oferecer as condições adequadas para realização das atividades; II-) a descaracterização do Estágio Supervisionado; III-) a desconfiguração da Lei nº 8.662/93, o Código de Ética dos/as Assistentes Sociais e a Resolução do CFESS nº 533/2008; IV-) associação do estágio aos parâmetros de empregabilidade e por último V-) o não entendimento do que é atividade essencial.

Essas problematizações e reflexões suscitadas pela documentação produzida, em especial, acerca da suspensão da realização do Estágio Supervisionado, explicita que os argumentos desta nota estão diretamente alinhadas ao projeto de formação profissional em Serviço Social e a luta desta entidade pela qualidade do processo de formação profissional.

Concordamos com Caputi (2022, p. 592), ao afirmar que o estágio híbrido ou remoto não se caracteriza como modalidade de estágio supervisionado, na medida em que estes se apresentam como estratégias emergências no período pandêmico e não como algo que deve ser estendido para além da pandemia. Entretanto, é preciso pensar que este tipo de estratégia pode ser uma porta de entrada para o Capital.

Ao nosso ver, trata-se de uma imposição de caráter experimental do capital para robustecer o seu projeto de educação bancária e cominar novas exigências futuras. Por isso, explicitar as limitações do ensino remoto, do estágio remoto no Serviço Social se faz tão necessário. É preciso reafirmarmos o arcabouço teórico-metodológico, político e pedagógico do estágio em todas as suas dimensões para resistirmos bravamente as determinações mercadológicas vindouras (CAPUTI, 2022, p. 592).

A ABEPSS também publicou em 2021 o documento “A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”²⁰, com o objetivo de apresentar subsídios para fomentar o debate sobre a formação em Serviço Social e os impactos do ERE, socializando algumas orientações na direção da defesa das diretrizes curriculares e da Política Nacional de Estágio. Como estratégia de aproximação das experiências vivenciadas nos programas de pós-graduação, a ABEPSS realizou um levantamento através de um questionário enviado aos 36 programas registrados na área de Serviço Social, com auxílio do *Google Forms*. Desse universo a entidade obteve uma resposta de 100%.

²⁰ Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/abepss-produz-documento-sobre-o-ensino-remoto-emergencial-459>

Os dados apresentados nesse documento de 2021 revelaram alguns resultados preliminares a respeito das condições de trabalho e saúde mental dos/as docentes dos cursos de Serviço Social que vivenciaram a modalidade remota de ensino, como também, dados referentes ao processo de formação profissional a nível de graduação e de pós-graduação.

Segundo o documento, “A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, a reflexão acerca das condições de trabalho e do acompanhamento das aulas não se resume ao acesso ou não dos/das discentes e do/as docentes à Internet ou aos equipamentos necessários para acompanhamento das aulas remotas, mas, principalmente, a uma série de questões que devem impactar o processo ensino aprendizagem, como: o agravamento da precarização das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores da educação, do desemprego, da redução de salários e, como particularidade do Serviço Social, o fato de boa parte dos/as discentes serem do sexo feminino, sendo que “mais de 70% são trabalhadoras que têm dificuldades provocadas pela pandemia, tanto econômicas quanto emocionais, combinadas com as múltiplas jornadas remuneradas e domésticas” (ABEPSS, 2021, p. 5).

O levantamento feito para construção desse documento foi realizado pela Gestão da ABEPSS 2021-2022 “Aqui se respira luta!”, no qual a preocupação acerca da sistematização e da divulgação dos dados foi uma das bandeiras dessa gestão. Os dados, em uma versão preliminar foram apresentados a comunidade no planejamento anual de atividades que ocorreram do período de 24 e 30 de março do ano de 2021. Segundo a ABEPSS, a publicação representa:

[...] parte de um esforço intelectual e político da ABEPSS no sentido de sistematizar o modo como as UFAs têm avaliado o ERE em diversas dimensões. Torna-se um instrumento de resistência ao apontar dados concretos dos prejuízos que esse formato tem trazido para a formação profissional, na graduação e na pós-graduação. Representa, portanto, a construção de caminhos de interação entre a entidade e as escolas (ABEPSS, 2021, p. 6).

No que corresponde à realidade dos cursos de graduação, em específico, sobre o estágio supervisionado, o documento “A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, destaca como principal desafio para a formação profissional crítica a decomposição dos núcleos de fundamentação do Serviço Social, dentre eles, o estágio supervisionado e os componentes curriculares no contexto da pandemia e

a desconfiguração do processo de estágio em conformidade com a Política Nacional de Estágio (PNE).

Em especial, destaca-se a supervisão, porque implica reconhecer claramente o estágio como atividade pedagógica, que pressupõe ação conjunta entre supervisão acadêmica e de campo, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem e do desempenho do estudante no desenvolvimento de sua capacidade de investigar, aprender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social (ABEPSS, 2021, p. 32).

Como estratégia política a ABEPSS recomendou naquele momento a criação de um “Observatório Nacional sobre Estágio em Serviço Social”, no sentido de monitorar o desenrolar da dinâmica do estágio a nível nacional durante o período pandêmico a nível de formação e do exercício profissional, agregando e mobilizando o apoio dos grupos de pesquisa e das entidades representativas do Serviço Social em todo território nacional, caracterizando-se como uma ação de enfrentamento e propositiva, clara na redação do documento:

Em virtude do cenário atual, recomenda-se a criação de um Observatório Nacional sobre o estágio supervisionado em Serviço Social, na possibilidade de atualizar o movimento desta atividade no contexto da formação e do trabalho profissional. Propõe-se que o apoio das entidades representativas da profissão seja agregado, bem como dos grupos de pesquisa cujo objeto de investigação verse sobre Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional (ABEPSS, 2021, p. 34).

É importante destacar que a lógica que articula os núcleos de fundamentação se apresenta incompatível com o formato ou a modalidade remota de ensino, ou seja, com a estrutura basilar das Diretrizes Curriculares que dão direção ao projeto de formação profissional em Serviço Social, nessa direção:

[...] oferecer e/ou transpor matérias de forma aleatória, sem o devido rigor e criteriosa apreensão das Diretrizes Curriculares no formato remoto emergencial pode comprometer a lógica das Diretrizes. A transposição mecânica de conteúdos é incompatível com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 2021, p. 42).

Ao analisarmos os dados referentes a modificação do Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) para operacionalizar o ERE, os dados demonstram que boa parte dos cursos (79,4%) colocaram que não houve nenhuma alteração em relação a sua implementação e o outros 20,6% indicaram que sim. Acreditamos que estes dados demonstram o esforço por parte dos cursos de graduação em garantir pelo menos a qualidade da formação profissional pelas IES.

As alterações principais se referem à incorporação, no PPC, de estratégias para o Ensino Remoto Emergencial, revisão de referências

bibliográficas, oferta de disciplinas eletivas não previstas no PPC e quebra de pré-requisitos. Ainda foram indicadas alterações como: adoção de 20% das disciplinas para plataforma EAD e reformulação da estrutura curricular; redução das cargas horárias de disciplinas; alteração do formato do Trabalho de Conclusão de Curso, de Monografia para artigo científico, com carga horária de 60 horas (ABEPSS, 2021, p. 45).

No que diz respeito às condições de trabalho dos/das docente as informações revelaram que as principais dificuldades encontradas foram a intensificação do trabalho (86,5%), a incompatibilidade entre trabalho e ambiente doméstico (75%), dificuldades referentes ao uso das tecnologias e a qualidade da conexão de internet (71,9%), falta de espaço e discussões coletivas (59,4%), falta de mobiliário (37,5%) e computador adequado (36,5%). Em relação a realização de avaliação por parte dos cursos acerca das condições de trabalho, 51,1% dos que responderam o formulário apontaram que foram realizadas avaliações e 48,9% disseram que não (ABEPSS, 2021).

A situação dos/das discentes também foi avaliada por esse levantamento. Os dados demonstraram que boa parte dos/das discentes aderiram o ERE como alternativa à condição imposta pela realidade naquele momento, entretanto, vários fatores impediram um aproveitamento satisfatório das aulas e das atividades relacionadas ao ensino, dentre eles podemos destacar: a falta de acesso a equipamentos adequados para acompanhamento das aulas remotas, internet, a lugares adequados para acompanhamento das atividades e a falta de assistência estudantil por parte das universidades.

Alguns estudos já realizados durante o período pandêmico e pós-pandêmico apontaram alguns aspectos já acompanham as tendências das condições atuais do trabalho docente, sendo eles: I) intensificação do trabalho docente; II) precarização das relações e condições de trabalho; III) o adoecimento docente; IV) a suspensão e não renovação de contratos de docentes substitutos; V) a desestruturação da carreira docente (MELIM e MORAES, 2021; FARAGE et. al., 2021; FARAGE, 2021; ABEPSS, 2021;).

Para Antunes (2018, p.37), o trabalho remoto pode, frequentemente, ser um meio para eliminação dos direitos referentes ao trabalho e a seguridade social, permitindo também a intensificação da dupla/tripla jornada de trabalho (produtivo e reprodutivo), afetando, majoritariamente, as mulheres. Seguindo essa lógica, para Farage (2021, p. 59), o trabalho remoto tem contribuído para o

[...] esvaziamento do trabalho do professor, impondo um fim nos limites entre o espaço público e o privado, uma vez que as casas se tornam as “salas de aula”, intensificando o trabalho por meio de longos períodos de acesso aos meios tecnológicos que acabam por gerar e/ou intensificar o adoecimento docente.

Os dados referentes a saúde mental dos/as docentes apontaram para seguinte direção: 39,4% se encontram com a saúde mental razoável, 24% ruim, 20,8% boa e 10,4% relataram não ter percebido nenhuma alteração quanto a sua saúde mental, 2% a saúde mental está muito boa e 1% sinalizou para excelente (ABEPSS, 2021). Não obstante, às implicações do ERE para o processo ensino-aprendizagem, as condições subjetivas de docentes e discentes afetaram sobremaneira a condução e a realização das atividades.

Esses elementos demonstram a necessidade de se reconhecer as particularidades de cada instituição no sentido de criar estratégias coletivas e alternativas para superação desse momento de crise, sem renunciar à luta em defesa dos direitos e da proteção social desses/as trabalhadores/as e da garantia das condições objetivas e subjetivas necessárias para execução de suas atividades.

A pós-graduação também foi amplamente afetada pelo ERE, contactou-se a alteração na organização e no planejamento dos programas, trazendo prejuízos para os processos seletivos, no planejamento e na execução das atividades que seriam ofertadas nas aulas presenciais, nas orientações e sobretudo no rumo das pesquisas, causando a desmotivação por parte dos/das discentes.

A implementação do ERE alterou sobremaneira a dinâmica da pós-graduação, no que diz respeito ao ingresso de novos discentes durante o período pandêmico. Constatou-se que boa parte dos programas continuaram com os processos seletivos durante a pandemia, entretanto realizando todo o processo de forma virtual. Ainda no que se refere a adesão dos programas quanto ao ensino remoto, estes aderiram essa modalidade como forma de continuar com as atividades acadêmicas.

É importante destacar que a adesão por parte dos programas foi feita a partir de discussões e debates entre docentes e discentes.

Também se observou como tendência entre as respostas a realização de levantamento das condições objetivas de acesso de estudantes para dar sustentação às definições colegiadas e ao remanejamento de disciplinas. Alguns PPG relataram a realização de mobilização para a garantia de auxílios financeiros e viabilização de acesso a materiais eletrônicos e internet, além de empréstimo de equipamentos (ABEPSS, 2021, p. 66).

A ABEPSS, em novembro de 2022, já com o retorno as atividades presenciais, torna público outro documento produzido a partir de consulta aos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social. Seguindo a mesma metodologia anterior, enviou formulários via Google Forms para os coordenadores dos cursos de graduação de todo Brasil, com coleta no período de fevereiro a abril de 2022. Em comparação as condições da primeira coleta de informações, neste contexto, já se discutia a viabilidade do retorno das aulas de forma presencial, dessa forma isso acabou contribuindo para um menor retorno de respostas, se comparada a pesquisa anterior (ABEPSS, 2022).

O formulário foi enviado para a mesma base de dados do primeiro levantamento, a qual totalizava 193 cursos de graduação. No entanto, foram obtidas apenas 67 respostas, oriundas de 63 instituições. Desses 67 cursos, 35 são públicos, sendo 25 federais e 10 estaduais; 22 são privados e seis vinculados a instituições confessionais (ABEPSS, 2022, p. 24).

Este documento “Monitoramento – Graduação e Pós-Graduação – A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial (ABEPSS)”, de novembro de 2022, revelou o esforço dos cursos de graduação na direção de criar estratégias para a preservação dos pressupostos da Política Nacional de Estágio como a realização de debates, fóruns, atividades e cursos formativos que pudessem suscitar a reflexão crítica sobre a defesa do estágio supervisionado presencial e as implicações da sua realização na modalidade remota.

Esse documento revela o quanto o ERE foi prejudicial no processo de formação profissional, pois 71,6% daqueles que responderam o questionário apontaram que o ensino remoto afetou na qualidade do ensino. Segundo a ABEPSS, o aumento considerável daqueles que avaliaram o ERE como prejudicial a formação, se dá, devido a:

[...] mudança de opinião de parte dos respondentes que consideram o ERE apenas parcialmente prejudicial à esta formação, os quais foram de 46,4% em 2021 para 25,4% em 2022. Já a porcentagem dos que consideram que não há prejuízos se manteve praticamente a mesma (ABEPSS, 2022, p. 26).

Uma das grandes preocupações da ABEPSS no período pandêmico foi a preservação das diretrizes curriculares e do projeto político pedagógico dos cursos, eixo que contempla nossas preocupações acerca do projeto de formação e sua operacionalização. No que se refere a alterações nos PPCs a ABEPSS sinaliza que:

No levantamento de 2022, foi realizado o mesmo questionamento e 47,9% responderam que não houve alteração; 37,3% responderam que houve, apenas em parte do currículo, e 14,9% responderam que foram realizadas alterações. Dentre as principais alterações realizadas, mantêm-se as relacionadas ao trabalho de conclusão de curso e ao estágio, acrescidas à exclusão/junção de disciplinas e à incorporação de disciplinas remotas nos cursos (ABEPSS; 2022, p. 29).

A falta de condições objetivas para a realização das atividades remotas e o acompanhamento das aulas também afetou sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes. Constatou-se que 56,7% dos/das discentes encontravam-se desmotivados do curso, o que permite refletir que é preciso considerar que, para além das questões objetivas que se colocavam naquele momento, outros elementos acabaram por interferir na motivação desses/as discentes, como a saúde mental do alunado. Do montante de entrevistados no monitoramento, somente 14,9% se encontravam motivados (ABEPSS, 2022).

Quando questionados sobre a causa da desmotivação ou indiferença, apontaram questões de saúde mental, mudanças nas condições de vida familiar, inserção no mercado de trabalho e dificuldades de acesso à tecnologia, à assistência estudantil e de estudo no ambiente doméstico. Dentre esses elementos, destacamos a avaliação sobre as condições de saúde mental dos/as discentes, e os respondentes sinalizaram que estas se encontram como: regular (50,7%); ruim (35, 8%) e boa (10,4%) (ABEPSS, 2022).

Quanto as atividades de pesquisa e a extensão evidenciamos que foram extremamente afetados. Segundo os dados da ABEPSS, 89,5% dos cursos de graduação tiveram dificuldades em realizar projetos de pesquisa e extensão, e dentre as causas, podemos destacar: a não motivação de discentes diante da realidade de não poder ir a campo realizar pesquisa, dificuldade de acesso aos sujeitos da pesquisa, cortes orçamentários em relação ao financiamento das pesquisas, dentro outros

As repercussões do período pandêmico irão reverberar na produção do conhecimento no Serviço Social a nível de graduação e de pós-graduação, na medida em que afetaram sobremaneira a construção e execução de projetos e de pesquisas, a formação profissão com a redução da carga horária das aulas, a adequação dos PPCs à realidade do ERE, quanto ao trabalho profissional à sua execução, todos esses elementos exigiram respostas rápidas e eficazes por parte das entidades da categoria, que se expressam nos conteúdos aqui analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a respeito do Ensino Remoto Emergencial e ao mesmo tempo vivenciá-lo se configurou como um grande desafio, na medida em que, estudar um objeto em sua processualidade requer tempo e maturação. Não obstante, toda a experiência vivenciada tornou o processo de investigação complexo, visto que, a realidade é uma rica totalidade em suas múltiplas determinações, e nos deparamos, em 2020, com uma situação de extrema excepcionalidade.

O vírus da COVID-19 (SARS-CoV-2) alterou profundamente a vida em sociedade, impondo a necessidade do uso de máscaras, do isolamento social e da suspensão das atividades presenciais, afetando sobremaneira o andamento das pesquisas e exigindo do pesquisador um esforço ainda maior na sua condução.

É nesse contexto de crise capitalista e sanitária que apreendemos os impactos negativos do ensino remoto para a política de educação, que colocou em risco a qualificação do processo de formação profissional crítico do Serviço Social. Os documentos publicados durante o período pandêmico revelaram o compromisso ético e político do Serviço Social com um projeto de educação de qualidade, crítica e socialmente referenciada.

Esse esforço revela-se desde a publicação do primeiro documento ainda no começo da pandemia, em abril de 2020, como resposta da ABEPSS à suspensão das atividades presenciais pelo MEC. No documento “TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: em defesa da graduação e da pós-graduação em Serviço Social (ABEPSS)”, a entidade reafirmou o seu compromisso histórico com a defesa dos valores contidos no Código de Ética Profissional da/o Assistente Social, com as lutas referentes a salvaguarda da democracia, das liberdades constitucionais e da educação enquanto direito garantido pela Constituição Federal de 1988.

A denúncia a política genocida do Governo Bolsonaro com o constante movimento de sabotagem às medidas sanitárias e as recomendações da Organização Mundial da Saúde para contenção da propagação do vírus da COVID-19 e a priorização dos interesses do grande capital em detrimento da preservação da vida da classe trabalhadora, marcaram o tom da redação dos primeiros documentos.

Também explicitam a falta de condições objetivas e subjetivas de discentes para acompanhamento das atividades *online*, levando em consideração as suas origens e seus marcadores sociais de gênero e raça, como também dos/das docentes para ministrar as aulas e para realização de outras atividades.

A ABEPSS se expressa, ainda neste primeiro documento, na direção da suspensão dos calendários acadêmicos, na graduação e na pós-graduação, fazendo as devidas ponderações acerca dos impactos da adoção do ensino remoto e reafirma a necessidade da revogação da EC 95/2016, da defesa do ensino público, do trabalho intelectual e da autonomia universitária através do financiamento público.

Com o avanço da pandemia, em abril de 2020, a ABEPSS, como resposta as demandas impostas pela crise pandêmica, lança a nota “ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de estágio em Serviço Social”. Nesse segundo documento socializado pela entidade, esta manifesta o seu posicionamento no que se refere a suspensão das atividades de estágio obrigatório e não-obrigatório.

A entidade naquele momento ponderou como acertadas as decisões das IES quanto ao adiantamento do início do ano letivo e a suspensão do calendário acadêmico na graduação e na pós-graduação e avaliou as impossibilidades de realização das atividades de estágio, visto que os governos estaduais e municipais suspenderam atividades não essenciais, nas quais, muitas delas se configuram como campo de estágio. As condições insalubres, a falta de equipamento de proteção individual e de insumos para atendimento dos usuários dos serviços, dificultou sobremaneira o exercício profissional e repercutiu também para impossibilidade da realização do estágio.

A nota deu destaque à realização, por parte de algumas IES, do estágio supervisionado, no qual, em muitas delas descaracterizando o processo de estágio em que envolve discente, supervisor de campo e supervisor acadêmico, alertando para a desqualificação dos cursos públicos e privados, a desconfiguração do estágio supervisionado, a descaracterização das Lei nº 8.662/93, da resolução do CFESS nº 533/2008 e do Código de Ética das/os Assistentes Sociais e, por fim, a redução do que se entende por estágio a um tipo de emprego não remunerado.

Em junho de 2020, o Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social, em nota, composta pela ABEPSS, o CRESS-RJ e

a ENESSO, se posicionaram relativamente ao Trabalho e o Ensino Remoto Emergencial. A nota intitulada “Trabalho e Ensino Remoto Emergencial” objetivou reafirmar o compromisso histórico das entidades da categoria com o projeto de formação profissional e do trabalho com qualidade no Serviço Social.

A redação da nota deixa explícita a defesa da democracia, como bandeira de luta do Serviço Social e a necessidade do enfrentamento das políticas de austeridade fiscal, o ultraneoliberalismo e o avanço das ideias conservadoras, expressadas e materializadas no ideal propagado no governo de Bolsonaro, assim como a luta pela valorização da vida acima do lucro. Esse documento denuncia que boa parte daqueles que tiveram suas vidas ceifadas pela pandemia, são oriundos/as de parcelas da classe trabalhadora, que não tiveram condições de praticar o “fica em casa”, esquecidos pela política de morte do governo bolsonarista.

As fragilidades da implementação do projeto de formação profissional, a desqualificação do ensino e a improvisação dos processos pedagógicos e de planejamento de atividades de ensino aprendizagem, são identificados e denunciadas nesse documento, assim como os debates sobre a importância das IES públicas no contexto de crise pandêmica e o trabalho docente, enquanto estratégia de resistência e o papel destas IES na produção do conhecimento para o combate ao coronavírus.

Em maio de 2021, a ABEPSS publica o documento “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, que objetivou contribuir para o debate sobre a formação profissional e os impactos ocasionados pela implementação do ERE, na tentativa de apontar orientações na direção da defesa das Diretrizes Curriculares (1996), e da Política Nacional de Estágio (PNE). Este documento traçou um panorama inicial do ERE nos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social, a partir da avaliação das próprias Unidades de Formação Acadêmicas, no qual procurou identificar os impactos para o estágio supervisionado, as alterações nos projetos pedagógicos, as condições de trabalho docente e as condições de acompanhamento das atividades remotas pelos discentes.

Posteriormente, em novembro de 2022, a ABEPSS socializa o documento “Monitoramento Graduação e Pós-Graduação – A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”, no qual manifestou a mobilização dos cursos de graduação e pós-graduação na direção de criar estratégias para a salvaguarda dos

princípios da Política Nacional de Estágio e das Diretrizes Curriculares. Um movimento concretizado pela realização de debates, fóruns, atividades e processos formativos que possibilitaram fomentar a reflexão crítica sobre a defesa do estágio supervisionado presencial e da importância do projeto de formação, como também as implicações da realização do estágio na modalidade remota.

Nessa direção, o Serviço Social, por meio de suas entidades representativas, manifestou posicionamento político crítico, diante da emergência do ensino remoto, uma vez que às medidas impostas à educação contribuem para ampliação do projeto privatista da educação e sua conseqüente mercantilização, afetando o ensino e a formação crítica e de qualidade no Serviço Social, ratificando a necessidade da luta constante contra a barbárie capitalista e a resistência pela preservação da vida e dos direitos dos cidadãos.

Portanto, os documentos, os debates, as *lives*, a construção do observatório e o acompanhamento dos cursos de graduação e de pós-graduação pela ABEPSS expressaram as formas de resistência e as estratégias políticas para garantia da qualidade do processo de formação profissional.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). **Política Nacional de Estágio (PNE)**. Ed.ABEPSS, 2010.

ALBUQUERQUE, Valéria. SERVIÇO SOCIAL E TRABALHO DOCENTE: precarização e intensificação nas instituições privadas de ensino. In: **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. Organização: Raquel Raichelis, Damares Vicente, Valéria Albuquerque. – São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.104, p.632-636, out./dez.2010.

ANTUNES, Ricardo. C. **O Privilégio da Servidão: O novo proletariado de serviços na era digital**. – 2. Ed. – São Paulo : Boitempo, 2020.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho – reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARBOSA, Roberto. A Sabotagem da Ciência Brasileira entre 2016 e 2017. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 74-87, dez. 2019.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, E. R. e BOSCHETTI, I. Política social no Brasil contemporâneo: entre a inovação e o conservadorismo. In: **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca Básica do Serviço Social

Betarsso *et. al.* NEOLIBERALISMO E O BANCO MUNDIAL: INTERFACES E INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS. **Revista Textura**, v. 24 n. 57, jan./mar. 2022

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. *In*: Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Batista Lewgoy, Maria Helena Elpidio (Org). **A Supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2016, p.11-29.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. *In*: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.124, p.637-651, out./dez.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://emec.gov.br/>> Acesso em: 14 out.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://emec.gov.br/>> Acesso em: 05abril.2021.

BRAGA, Ruy. **A RESTAURAÇÃO DO CAPITAL: UM ESTUDO SOBRE A CRISE CONTEMPORÂNEA**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRETAS, Tatiana. **A BOLSA, OS CRÉDITOS E OS FUNDOS: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente do Brasil**. In: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 7-18, dez. 2019.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), n. 34, jul./dez. 2017.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. A crise do capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRIO, Eptácio. et all. (Orgs). **Dimensões da Crise Brasileira: dependência, trabalho e fundo público**. Fortaleza: EdUECE; Bauru: Canal 6, 2018. p. 23 – 56.

CASTELO, Rodrigo. O canto da Sereia: social-liberalismo, neodesenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: MACÁRIO, Eptácio et. al. (Orgs) **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Fortaleza: expressão Gráfica e editora, 2016. Cap. II, p. 43 – 73.

CAPUTI, Lesliane. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL E AS AVESSAS CONSIGNAÇÕES FRENTE A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS A LÓGICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES. **Revista Serviço Social em Perspectiva**. Volume. 6, Edição Especial, maio de 2022.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO. **Manifesto de Entidades de Serviço Social contra cursos de graduação a distância para a formação de Assistentes Sociais**. Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO, 2008.

Disponível em:

http://www.cfess.org.br/arquivos/05_manifestograduacaodistancia_2008.pdf.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 373-384, 2017.

DAHMER, L. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 5, nov. 2006

DAHMER, L. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2017. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15956367-Politica-educacional-brasileira-e-servico-social-do-confessionalismo-ao-empresariamento-da-formacao-profissional.html>. Acesso em: 25/08/21.

DAVIES, N. A Política Educacional nos Governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 67, p. 39-52, 2016.

DE SOUZA LIMA, Kátia Regina; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, v. 15, n. 1, p. 31-50, 2009.

DE SOUZA MORAES, Carlos Antonio. Os desafios do novo século à formação em Serviço Social. **Temporalis**, v. 16, n. 31, p. 105-132, 2016.

DOS SANTOS, Maria Rosimary Soares; MUSSE, Ricardo; CATANI, Afrânio Mendes. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação (Deconstructing higher education, human rights and scientific production: Bolsonaroism in action). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4563135, 2020.

FARAGE, Eblin. **Educação Superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021

FARAGE et. al.; **A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial**. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.226-257, abr. 2021.

FERNANDES et. al. **CAPITAL PANDÊMICO E ENSINO REMOTO: O POSICIONAMENTO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL**. In: Temporalis, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 87-101, jan./jun. 2021

FERRAREZ, Cynthia Santos. Mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do serviço social. **Temporalis**, v. 16, n. 31, p. 79-104, 2016.

FILGUEIRAS, Luiz; DRUCK, Graça. O neoliberalismo neofascista do governo Bolsonaro e os desafios para a esquerda. **Marxismo**, v. 21, p. 3, 2019.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.104, p.715-736, out.dez.2010.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

GRANEMANN, S e ALENCAR, M. M. T. Ofensiva do capital e as novas determinações para o trabalho profissional. In: **Katályses** Nº 12. Florianópolis, 2009.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo. Ed. Loyola,1994.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008

IAMAMOTO, Marilda Villela. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Serviço Social & Sociedade**, p. 439-461, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília (DF), 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206> Acesso em: 14 set.2019.

Kuenzer, Acacia Zeneida. **A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo**. In: Trabalho docente sob fogo cruzado. Org: Affonso *et. al.* – 2. Ed.- Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2021.

LIMA, Joaquim Pacheco. Os aparelhos privados de hegemonia possível e impossível na sociedade contemporânea: abordagem gramsciana sobre a relação Estado e sociedade civil. **Revista Espaço Acadêmico**, n 134, julho de 2012.

LIRA, T. S. V. Superexploração da força de trabalho, crise mundial e golpe de Estado no Brasil. **Revista de políticas públicas**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 903 – 922, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10570/6188> . Acesso em: 07 mai. 2021.

MANCEBO, Denise. Crise Político-Econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez., 2017

MANCEBO, Denise. **Acumulação flexível e educação superior: qual a formação e para qual trabalho?** In: O Ensino a distância na formação profissional: análise de uma década. Organização Andréa Araújo do Vale, Larissa Dahmer Pereira. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

MARX, Karl. O 18 brumário de Luiz Bonaparte. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K. O capital: crítica de economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K . O capital: crítica da economia política: livro III – o processo global de produção capitalista. edição Friedrich Engels. Editora Boitempo, 2017.

MARX, K. O Capital- Vol. I. Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELIM, J. I. MORAES, L. C. M. **PROJETO NEOLIBERAL, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: professores entre o luto e a luta**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.198-225, abr. 2021.

MELO, A. A. S e SOUSA, F. B. A AGENDA DO MERCADO E A EDUCAÇÃO NO GOVERNO TEMER. **Revista Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, André Monteiro. **A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da rede básica de ensino de Campina Grande –pb.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2021.

MORAES, Denis de. COMUNICAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA: A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE GRAMSCI. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v.4, n.1, jan, 2010.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi. MELIM, Juliana Iglesias. PROJETO NEOLIBERAL, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: PROFESSORES ENTRE O LUTO E A LUTA. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador**, v.13, n.1, p. 198-225, abr. 2021.

MONTEIRO, Maria da Guia da Silva. **O LEGADO HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO E SEUS DESAFIOS NA ATUALIDADE.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2020.

MOTA, Alessivânia Márcia Assunção. Projeto ético político do serviço social: limites e possibilidades. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 10, n. 1, p. 56-68, 2011.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413 – 429, jul./set., 2012.

NEZ, Egeslaine de. NETO, Odorico Ferreira Cardoso. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais, seus avanços, reveses e perspectivas. **INTERAÇÃO**, Curitiba, jul./set. 2021, v. 21, n. 3, p. 121-144

OSORIO, J. Fundamentos da superexploração. In: FILHO, N. A. (Org.) **Desenvolvimento e dependência: cátedra Ruy Mauro Marini.** Brasília: IPEA, 2013.

PIANA, *et. al.* COVID-19 E PÓS-GRADUAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 22, n. 44, p. 223-236, jul/dez. 2022

PINHEIRO, Silvia Silva Martins. GUIMARÃES, Karoline Claudino. O DESGOVERNO BOLSONARO E O NOVO CORONAVÍRUS: UMA ANÁLISE PRELIMINAR SOBRE O IMPACTO SOCIAL DESSA COMBINAÇÃO NO BRASIL. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, Montes Claros (MG), volume 5, número 1, jan./jun. 2021.

RAICHELIS, Raquel. SERVIÇO SOCIAL: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social/organização: Raquel Raichelis, Damares Vicente, Valéria Albuquerque.** – São Paulo: Cortez, 2018.

RAICHELIS, Raquel. TECNOLOGIA, TRABALHO, E PANDEMIA NO CAPITALISMO EM CRISE: ADMIRÁVEL MUNDO NOVO? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 144, p. 5-16, maio/set. 2022

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. Educação remota em tempos de pandemia e pós-pandemia: legislação aplicável, aulas remotas e retomada das atividades presenciais na Educação Superior.

SANTOS, Girlan Guedes dos. **A SAÚDE SOB A MIRA DOS APARELHOS MULTILATERAIS DE HEGEMONIA DO CAPITAL IMPERIALISTA**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2020.

SOUZA, Diego de Oliveira. O ESTADO NEOLIBERAL FRENTE A COVID-19: O FINANCIAMENTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 190-204, jan./jun. 2021

SOUZA, Edvânia Ângela de. GONÇALVES, Renata. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 33-51, maio/set. 2022

SERPA, *et. al.* **MERCADO DE TRABALHO PROFISSIONAL: a inserção dos discentes assistentes sociais egressos da Pós-Graduação em Serviço Social/UEPB**. Relatório Final (PIBIC) - UEPB. Campina Grande, UEPB. 2019.

SILVA, José Fernando Siqueira. Crise do capital, neoconservadorismo e Serviço Social no Brasil: apontamentos para o debate. In: **EM PAUTA**, n. 35, v. 13. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1º Semestre de 2015, p.99-125.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.134, p.34-51, mar./abr

SILVA, Ricardo Silvestre da. A formação profissional crítica em Serviço Social inserida na ordem do capital monopolista. **Ser. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 103, p. 405-432, jul./set. 2010.

SILVA, *et. al.* **A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: A AGUDIZAÇÃO DO PROJETO DO CAPITAL ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.226-257, abr. 2021.

SOARES, Marcos Nunes. **O POSICIONAMENTO DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS EM CURSOS A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2021.

VIDAL, Karina Caputti. O ensino à distância: um reflexo da expansão mercantilizada da educação superior e os impactos no Serviço Social. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2018.

VOZA, P.; LIGUORI, G. Dicionário Gramsciano: 1926 - 1937. Tradução: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia De Bernardinis. Revisão Técnica: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 201

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ANEXO

Roteiro Sistematizado p/ Análise Documental

Documento:	
1-) A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial (ABEPSS);	<p>Identificar a posição política da entidade/ABEPSS frente a implantação do Ensino Remoto Emergencial, no âmbito da graduação e da pós-graduação;</p> <p>Identificar os argumentos e críticas da ABEPSS ao ERE, destacando as estratégias/articulações realizadas para a implantação.</p> <p>Informar/capturar o posicionamento da ABEPSS acerca da realização do Estágio Supervisionado no decorrer do período pandêmico;</p> <p>Compreender como se deu o processo de ensino aprendizagem e a efetivação do projeto de formação;</p> <p>Identificar como a entidade apresenta as implicações para o trabalho docentes frente ao manuseio das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC's) e suas condições de trabalho para realização das atividades docentes;</p>
2-) Trabalho e Ensino Remoto Emergencial (Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social);	<p>Analisar o posicionamento político da categorial profissional no que se refere a relação entre o trabalho e o Ensino Remoto Emergencial;</p> <p>Identificar se o Fórum representa uma articulação coletiva, quais os membros, que ações propõem, como foi realizado esse Fórum (se teve encontro virtual), como e por que foi construído esse documento.</p>
3-) ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de estágio em Serviço Social (ABEPSS);	<p>Identificar o posicionamento político da ABEPSS em relação a realização do Estágio Supervisionado em Serviço Social, durante a vigência da pandemia da COVID-19;</p>
4-) Trabalho Remoto em Tempos De Pandemia: em defesa da graduação e da pós-graduação em Serviço Social (ABEPSS);	<p>Compreender o posicionamento político da ABEPSS acerca do trabalho remoto e sua relação com o projeto de formação profissional, no âmbito da graduação e da pós-graduação;</p>
5-) Monitoramento – Graduação e Pós-Graduação – A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial (ABEPSS).	<p>Identificar a posição política da entidade/ABEPSS frente a implantação do Ensino Remoto Emergencial, no âmbito da graduação e da pós-graduação;</p> <p>Identificar os argumentos e críticas da ABEPSS ao ERE, destacando as estratégias/articulações realizadas para a implantação.</p> <p>Informar/capturar o posicionamento da ABEPSS acerca da realização do Estágio Supervisionado no decorrer do período pandêmico;</p> <p>Compreender como se deu o processo de ensino aprendizagem e a efetivação do projeto de formação;</p> <p>Identificar como a entidade apresenta as implicações para o trabalho docentes frente ao manuseio das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC's) e suas condições de trabalho para realização das atividades docentes;</p> <p>Analisar os dados referentes a graduação e pós-graduação e os impactos para a formação e o ensino.</p>