



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

GÉSSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO

**IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-
PROFISSIONAL DOS (AS) ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

**CAMPINA GRANDE/PB
2023**

GÉSSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO

**IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-
PROFISSIONAL DOS (AS) ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Barros da Nóbrega.

Área de concentração: Serviço Social

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

**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.

A618i Anselmo, Gêssica Tamires da Silva.
Implicações do ensino remoto na formação acadêmico-profissional dos (as) estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no contexto da pandemia da covid-19 [manuscrito] / Gêssica Tamires da Silva Anselmo. - 2023.
137 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Mônica Barros da Nóbrega , Departamento de Serviço Social - CCSA. "

1. Serviço Social. 2. Formação Profissional. 3. Ensino Remoto. 4. Pandemia Covid-19. I. Título

21. ed. CDD 361.2

GÉSSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO

IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-
PROFISSIONAL DOS (AS) ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO CONTEXTO DA
PANDEMIA DA COVID-19

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

Área de concentração: Serviço Social.

Aprovada em: 11/04/2023.

BANCA EXAMINADORA

Mônica Barros da Nóbrega

Prof.^a Dr.^a Mônica Barros da Nóbrega (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Alessandra

Prof.^a Dr.^a Alessandra Ximenes da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Documento assinado digitalmente

gov.br

JOSIANE SOARES SANTOS

Data: 10/05/2023 08:03:09-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Josiane Soares Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

AGRADECIMENTOS

A todos/as os/as professores do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UEPB, por organizar um programa que possibilita a produção de conhecimento de qualidade e com compromisso social.

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) pelo incentivo financeiro prestado à pesquisa, em forma de bolsa de estudo.

A coordenação e ao colegiado do PPGSS/UEPB por acolher os anseios da turma 2020 e reconhecer nossas particularidades.

A minha orientadora, Mônica Barros da Nóbrega, que me incentivou no caminho da pesquisa desde a graduação. Que acreditou em mim até que eu mesma pudesse fazê-lo. Obrigada por inspirar, confiar, motivar e acolher. Tenho certeza que não chegaria aqui sem o seu apoio.

A coordenação do curso de Serviço Social da UEPB, em nome da professora Bárbara Figueiredo, por toda presteza quando precisei de ajuda em questões relacionadas a pesquisa. Agradeço aos docentes do curso de Serviço Social da UEPB e aos discente da turma 2016.2 do referido curso, que, mesmo no contexto da pandemia, em meio a muitos medos e incertezas, se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

A minha amada família por me apoiar e estar sempre presente, fazendo da minha vida e dos meus dias os mais felizes.

RESUMO

Este estudo analisa as inflexões provocadas pelo ensino remoto no processo formativo dos/as estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, no contexto da pandemia da Covid-19, tomando como referência o projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares de 1996. A pesquisa foi orientada pelo método crítico dialético, desenvolvida através de um enfoque quanti-qualitativo. Algumas das categorias norteadoras da pesquisa foram: neoliberalismo, crise do capital, precarização e intensificação do trabalho e contrarreforma do Estado. Algumas das categorias intelectivas foram: ensino remoto e formação acadêmico-profissional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Realizamos pesquisa bibliográfica através de ebooks, artigos e periódicos que abordam a temática do ensino remoto emergencial e a formação acadêmico-profissional em Serviço Social no contexto de crise estrutural do capital e intensificação da exploração do trabalho por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Através da pesquisa documental acessamos documentos institucionais no âmbito da UEPB que fundamentaram a implementação do ERE, assim como documentos expedidos pelas entidades representativas do Serviço Social durante o período pandêmico. A pesquisa de campo foi mediada por um questionário online enviado a discentes e docentes do curso de Serviço Social da UEPB. Os resultados apontaram que as principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes se referem à: falta de interação durante as aulas, ausência de espaço físico adequado para desenvolver as atividades remotas, desmotivação e cansaço. Os docentes sinalizaram dificuldades de ordem pedagógica quanto ao processo de avaliação, sobrecarga de trabalho, dificuldades em conciliar demandas trabalho com as demandas do ambiente doméstico e pouca participação e envolvimento dos/as estudantes nas aulas. Ressaltamos a importância do desenvolvimento de ações voltadas a reduzir os impactos negativos do ensino remoto na formação.

Palavras-Chave: Serviço Social. Formação Profissional. Ensino Remoto. Covid-19.

ABSTRACT

This study analyzes the inflections provoked by remote teaching on the formative process of undergraduate students in Social Work at the State University of Paraíba, in the context of the Covid-19 pandemic, taking as reference the training project expressed in the 1996 Curriculum Guidelines. The research was guided by the dialectical critical method, developed through a quantitative-qualitative approach. Some of the guiding categories of the research were: neoliberalism, capital crisis, precariousness and intensification of work, and counter-reform of the State. Some of the intellectual categories were: remote teaching and academic-professional training. This is a bibliographic, documentary, and field research. We conducted bibliographic research through ebooks, articles, and periodicals that address the theme of emergency remote teaching and academic-professional training in Social Work in the context of the structural crisis of capital and intensification of labor exploitation through Digital Information and Communication Technologies. Through documentary research, we accessed institutional documents within the scope of UEPB that supported the implementation of ERE, as well as documents issued by representative entities of Social Work during the pandemic period. The field research was mediated by an online questionnaire sent to students and teachers of the Social Work course at UEPB. The results indicated that the main difficulties faced by students relate to: lack of interaction during classes, absence of adequate physical space to develop remote activities, demotivation, and fatigue. Teachers signaled pedagogical difficulties regarding the evaluation process, workload overload, difficulties in reconciling work demands with household demands, and little participation and involvement of students in classes. We emphasize the importance of developing actions aimed at reducing the negative impacts of remote teaching on training.

Keywords: Social service. Professional qualification. Remote Learning. Covid-19.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa do monitoramento das aulas em universidades federais brasileiras em agosto de 2020.....	48
Figura 2 –	Mapa do monitoramento das aulas em universidades federais brasileiras em agosto de 2021.....	49
Figura 3 –	Gráfico 1 - Levantamento CASS- Você possui acesso à internet em sua residência?	76
Figura 4 –	Gráfico 2 - Levantamento CASS- Qualidade da sua internet para execução de atividades acadêmicas.....	76
Figura 5 –	Gráfico 3 - Levantamento CASS- Quais equipamentos de informática você dispõe em sua residência?	77
Figura 6 –	Gráfico 4 - Levantamento CASS- O equipamento é compartilhado com outras pessoas?	77
Figura 7 –	Gráfico 5 - Que tipo de internet você utiliza?	82
Figura 8 –	Gráfico 6 - Qual tipo de dispositivo você pode utilizar para realizar as atividades acadêmicas?	82
Figura 9 –	Gráfico 7 - Você sentiu alguma das dificuldades abaixo descritas ao frequentar as aulas remotas?	83
Figura 10 –	Gráfico 8 - Possíveis motivos que dificultaram a interação com os/as docentes e/ou discentes.....	83
Figura 11 –	Gráfico 9 - Atividades complementares que os/as estudantes participaram.....	85
Figura 12 –	Gráfico 10- Rede de apoio das docentes mães no cuidado dos filhos.....	88
Figura 13 –	Gráfico 11- Você adaptou o plano de curso dos componentes curriculares ministrados para se adequar à modalidade do ensino remoto?	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ADUEPB	Associação dos Docentes da UEPB
BPC	Benefício de Prestação Continuada (BPC)
CASS	Centro Acadêmico de Serviço Social
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CONSUNI	Conselho Universitário
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTI	Learning Tools Interoperability
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OS	Organizações Sociais
PT	Partido dos Trabalhadores

PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PL	Projeto de Lei
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROEST	Pró-Reitoria Estudantil
PEPSS	Projeto Ético-Político do Serviço Social
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades Federais
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFA	Unidade de Formação Acadêmica
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
URNE	Universidade Regional do Nordeste
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	20
2.1	Crise do capital e a ofensiva neoliberal	21
2.2	“Capitalismo de plataformas”: o uso das tecnologias como ferramenta na expropriação de direitos	30
2.3	Neoliberalismo e a política educacional.....	35
3	FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E O ENSINO REMOTO.....	41
3.1	Formação acadêmico-profissional em Serviço Social.....	41
3.2	Ensino Remoto: um novo desafio que se apresenta à formação acadêmico-profissional.....	47
3.3	Estágio Supervisionado em Serviço Social em tempos de pandemia.....	56
3.4	O posicionamento das entidades representativas do Serviço Social em relação ao ensino remoto.....	62
4	IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO ACADEMICO-PROFISSIONAL DOS/AS DISCENTES DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA.....	67
4.1	A Universidade Estadual da Paraíba e o ensino remoto emergencial.....	67
4.2	A Graduação em Serviço Social da UEPB e os desafios do ensino remoto.....	73
4.3	Implicações do ensino remoto na formação acadêmico-profissional dos /as estudantes de graduação em Serviço Social da UEPB: os achados	

	da nossa pesquisa.....	80
4.3.1	O ensino remoto emergencial sob a perspectiva dos/das discentes.....	80
4.3.2	O ensino remoto emergencial sob a perspectiva dos/das docentes.....	87
5	CONSIDERAÇÕES APROXIMATIVAS.....	93
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados: Questionário enviados aos discente e docentes.....	110
	ANEXO A – Carta elaborada pelo Departamento de Serviço Social da UEPB em conjunto com o CASS acerca da imposição do ensino remoto.....	129
	ANEXO B – Nota informativa: Sobre atividades à distância no curso de Serviço Social da UEPB.....	134
	ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	135

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou-se sob o temor da propagação de um vírus de alto potencial de transmissão: o SARS-CoV-2, popularmente conhecido como coronavírus, responsável por causar a doença Covid-19. Os primeiros alertas sobre casos de infecção pelo novo coronavírus ocorreram em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China. Com rápida disseminação, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde - OMS caracterizou a Covid-19 como uma pandemia.

De acordo com o painel da Organização Mundial da Saúde, em 01 de fevereiro de 2023, havia um acumulado de 753.651.712 casos confirmados de Covid-19 no mundo e 6.813.845 mortes. No Brasil, na mesma data, de acordo com o Ministério da Saúde, havia 36.837.943 casos confirmados e 697.200 mortes. Na Paraíba, o número de casos confirmados era de 706.550 e 10.540 óbitos. (WHO, 2023a; BRASIL, 2023).

Assim que surgiu a pandemia, não havia vacinas ou medicamentos para combater o vírus ou para amenizar os sintomas da doença. Para enfrentar a disseminação do vírus e evitar o colapso do sistema de saúde, a recomendação de isolamento social tornou-se um apelo constante por parte das autoridades de saúde. A frase “se puder, fique em casa” popularizou-se e era constantemente repetida por infectologistas que ressaltavam a necessidade do isolamento.

A adoção de medidas como a higienização das mãos, a limpeza e a desinfecção de ambientes, o uso de máscaras faciais e o distanciamento social eram as medidas mais eficazes para evitar a contaminação pelo vírus. Mesmo com a necessidade de ficar em casa, milhões de brasileiros se viram encurralados diante dessa situação, pois eram obrigados a sair de casa para trabalhar, arriscando suas vidas para garantir as condições mínimas de sobrevivência. Assim, os trabalhadores ficaram “entre a cruz e a espada”, ou seja, entre se resguardar de um vírus potencialmente letal ou morrer de fome, tendo em vista as escassas políticas voltadas para a sobrevivência daqueles que não estavam conseguindo garantir o seu sustento.

Além disso, o cumprimento das recomendações de higienização, que incluem a lavagem das mãos, limpeza de alimentos para consumo e higienização de

objetos, foi um grande desafio para milhões de brasileiros que vivem em domicílios sem abastecimento de água (ou quando existe, é precário) e saneamento básico.

Em poucos meses, o vírus gerou uma crise sanitária global que passou a demandar mudanças de hábitos e comportamentos sociais a fim de frear a rápida expansão do patógeno. Uma dessas mudanças diz respeito à necessidade do distanciamento social.

Frente a isso, escolas e universidades de todo o Brasil suspenderam as aulas presenciais e adotaram a modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Apesar da legislação vigente não contemplar conceitualmente o ensino remoto, esse termo tem sido utilizado para nomear as "ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos em relação à educação em tempos de pandemia" (SANTANA; SALES, 2020, p.81). O ERE caracterizou-se pela adaptação das aulas presenciais, com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no estabelecimento de uma comunicação síncrona entre alunos e professores.

No contexto da pandemia da Covid-19, o ERE foi apresentado como a alternativa mais viável para a manutenção das atividades de ensino-aprendizagem. No entanto, esta modalidade de ensino escancarou muitas das desigualdades e contradições da educação brasileira. A explicitação das desigualdades no campo educacional reflete as desigualdades da própria sociedade, relativas a diversos aspectos, mas de alguma forma, todos relacionados às desigualdades de classes. Conforme crescia o número de casos e óbitos em decorrência da Covid-19, o país vivenciava também o aumento do desemprego, da insegurança alimentar e da pobreza, dentre outros problemas sociais decorrentes das contradições do sistema capitalista.

Na esteira das desigualdades sociais, surgiram, conseqüentemente, as dificuldades de aplicação do ensino remoto, como: falta de conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; desigualdades de acesso tecnológico (conexões de internet), a falta de equipamentos (smartphone, computador); por questões econômicas, problemas de desenvolvimento tecnológico por regiões geográficas, diferenças de infraestrutura entre campo e cidade, periferia e centro; entre outros aspectos.

Foi levado em consideração as desigualdades no acesso à Internet e as TDICs, e as possíveis problemáticas advindas de uma formação com ausência de convívio e troca de experiências coletivas presentes nas salas de aula convencionais que buscamos discutir a modalidade do ensino remoto e seus rebatimentos na formação. Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que o ensino remoto impôs desafios tanto do ponto de vista social como do ponto de vista pedagógico, levando em consideração que a sua implantação não significou simplesmente transpor o que era ofertado em sala de aula para o ambiente virtual, podendo comprometer qualitativamente a formação.

Assim, a presente dissertação é fruto da proposta de investigação sobre as implicações do ensino remoto na formação acadêmico-profissional dos/as estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB no contexto da pandemia da Covid-19. O que nos motivou a estudar tal problemática foram as inquietações surgidas no decorrer da experiência vivenciada enquanto discente regular do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UEPB, que assim como milhões de outros estudantes passaram a frequentar aulas remotas.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as inflexões provocadas pelo ensino remoto no processo formativo dos/as estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, no contexto da pandemia da Covid-19.

Para nos auxiliar a alcançar esse objetivo, elencamos como objetivos específicos: Traçar o perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa (discentes da turma 2016.2 e docentes do curso de Serviço Social da UEPB); Identificar como se configurou a participação dos/das discentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; Identificar as condições de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos pelos/as discentes; Compreender como ocorreu a formação docente para o ensino remoto na UEPB; Identificar os desafios vivenciados por docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem durante o ERE.

O estudo mostrou-se muito relevante, tendo em vista que a análise da temática vai além do período de ensino remoto emergencial, pois esperamos que o conhecimento produzido nesta pesquisa contribua para ações na interface da assistência estudantil com a inclusão digital. Além disso, a relevância da questão

está na ordem do dia no debate sobre os desafios postos à formação acadêmico-profissional dos/das assistentes sociais. É preciso discutir criticamente o ERE e reafirmar a necessidade da preservação do ensino presencial de qualidade em consonância com o que prevê as Diretrizes Curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Ademais, esperamos que esta pesquisa possa contribuir na instrumentalização da luta por uma formação presencial, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Quando escolas e universidades começaram a estudar a possibilidade de oferta das aulas não presenciais, muitas discussões surgiram a respeito da efetiva viabilidade de se implantar o que passou a ser chamado de ERE. Embora houvesse aqueles que acreditavam que o uso das tecnologias digitais aprimoraria o processo educativo e efetivaria novas formas de ensinar e aprender, também havia uma parcela que se preocupava com a precarização, a massificação e o uso do ensino remoto como laboratório para implementar esse tipo de ensino também no pós-pandemia (FARIAS; SILVA, 2021).

O fato é que, mesmo diante das ambivalências, o ERE foi adotado pelo sistema educativo brasileiro; logo, tanto os/as docentes quanto os/as discentes tiveram de se adaptar a essa nova realidade. Para além de todos os impactos sofridos pela pandemia nos vários âmbitos da vida, poucos meses após a implementação do ERE, já era possível constatar inúmeros impasses, pois os currículos da maior parte dos cursos não foram criados para serem aplicados de forma remota. Frente a esse cenário, faz-se mister levantarmos discussões em torno da educação mediada pelas tecnologias.

A UEPB vivenciou o ensino remoto emergencial pelo período de um ano e meio. As atividades letivas por meio do ERE foram iniciadas em 03 de agosto de 2020, com o semestre 2020.1, e se estenderam até 13 de abril de 2022, quando foi finalizado o semestre 2021.2. Em decorrência do avanço da vacinação, que proporcionou maior segurança sanitária, as aulas teóricas presenciais na universidade foram retomadas em 25 de abril de 2022.

Com a redução de casos da doença devido à imunização, a volta das atividades presenciais em empresas, escolas/universidades, realização de eventos sociais, etc., tornou-se realidade. As restrições impostas pela pandemia, como o uso obrigatório de máscara facial e a proibição de aglomerações, foram retiradas. A

diminuição da transmissibilidade do vírus e os casos da doença com menor gravidade levaram à redução da percepção pública de risco, fazendo com que as pessoas voltassem a levar a vida normalmente como nos períodos anteriores à pandemia.

Entretanto, convém destacar que, ainda em fevereiro de 2023, três anos depois da eclosão do surto da Covid-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS) continua considerando a crise como uma emergência global e que não está no momento de declarar o fim da pandemia (WHO, 2023b). Conforme a OMS, a desinformação e a hesitação na vacinação criam obstáculos para que a situação de emergência mude.

No caso do Brasil, por exemplo, as declarações públicas do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) contribuíram para legitimar a hesitação vacinal. Durante a pandemia, o ex-presidente adotou um discurso antivacina, desestimulando a imunização ao alardear que a vacina não tinha eficácia comprovada. O negacionismo científico caracterizou toda a gestão do governo federal em relação à pandemia da Covid-19. Bolsonaro insistia na propaganda do tratamento precoce por meio da hidroxicloroquina, medicamento sem eficácia comprovada para o tratamento da doença. Além do medicamento não trazer benefícios aos pacientes com Covid-19, pode provocar efeitos colaterais graves.

Dessa forma, desde o início da pandemia, o ex-presidente demonstrou uma postura negacionista em relação à ciência e à própria pandemia ao negar a eficácia das vacinas, promover aglomerações e não usar máscara, incentivando que outras pessoas também não fizessem o uso da mesma. A ineficiente condução do governo federal diante da crise sanitária fez com que os governos estaduais ganhassem protagonismo na gestão da pandemia. As orientações e o estabelecimento de normas de organização social, funcionamento do comércio e serviços, dentre outras, foram de suma importância no enfrentamento da Covid-19.

Felizmente, indo em direção contrária ao discurso propalado por Bolsonaro, a vacina teve uma adesão bastante significativa. Conforme dado atualizado em 27 de janeiro de 2023, 85,05% da população total havia tomado pelo menos a primeira dose da vacina. (G1, 2023)

Mesmo com a volta às aulas presenciais, é necessário discutirmos o ensino remoto, até mesmo para avaliarmos e entendermos quais foram, de fato, os impactos desse período.

A pesquisa foi orientada pelo método crítico-dialético, desenvolvida por meio de um enfoque quantiqualitativo. A escolha do método crítico-dialético se justifica por considerarmos que, para compreender o ensino remoto, foi necessário situá-lo no interior do movimento histórico da sociedade. Nesse sentido, foi preciso considerar que o objeto está bem situado no contexto de luta de classes, onde diferentes projetos (neoliberal x transformador e emancipatório) para a educação se conflitam. Tendo em vista que os interesses são antagônicos, é necessário compreender as mediações que permitam entender as questões relacionadas tanto ao campo da particularidade – como, por exemplo, como foi conduzido o ensino remoto no curso de Serviço Social da UEPB – quanto ao campo da universalidade – como, por exemplo, o modo de produção capitalista e as reformas educacionais que estão sendo processadas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, como autores como Alves (2020), Saviani e Galvão (2021), Farias e Silva (2021), dentre outros. Conforme Marconi e Lakatos (2017), enquanto a pesquisa bibliográfica se atenta para fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico. O pesquisador utiliza os dados originais produzidos pelas próprias pessoas que os coletaram. Dessa forma, acessamos tanto documentos legais da política nacional de educação superior e da profissão no âmbito da ABEPSS, e do Ministério da Educação como a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que foi estabelecida como marco regulatório da implantação do ensino remoto emergencial. Também estudamos documentos institucionais, regulamentações e trâmites de modificações e atualizações legais do âmbito das políticas e atos normativos ou autorizativos. Além disso, contamos com os materiais fornecidos pelo Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS Oito de Março). A pesquisa de campo foi mediada por um questionário (ver Apêndice A) enviado por meio eletrônico a discentes e docentes do curso de Serviço Social da UEPB, uma vez que não foi possível aplicar os questionários presencialmente, devido à pandemia.

A UEPB (Campus I) foi o nosso lócus de pesquisa. Podemos apontar alguns motivos para a esta escolha, dentre os quais se destacam: o fato desta universidade ter sido uma das primeiras universidades do Nordeste a implementar o ensino remoto; os componentes curriculares ofertados foram os já incluídos no plano pedagógico, não havendo proposição de novos concebidos especificamente para a situação do ensino remoto emergencial; também por questões objetivas, por ser discente da pós-graduação em Serviço Social da instituição e ter construído minha trajetória acadêmica na UEPB, possuindo mais facilidades de acesso aos sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes e os docentes do curso de graduação em Serviço Social da UEPB. Os discentes e os docentes foram os sujeitos que protagonizam o processo formativo. Conforme informação obtida em 10 de setembro de 2021 junto à coordenação da graduação em Serviço Social da UEPB, o curso possuía 301 alunos matriculados, sendo 133 do turno diurno e 168 do noturno. De acordo com a consulta realizada em 15 de fevereiro de 2022 à página da Comissão Permanente do Pessoal Docente da UEPB, o Departamento de Serviço Social possuía 22 docentes, sendo 6 substitutos e 16 efetivos. O universo da pesquisa foi composto por todo o universo de docentes e pelos alunos da turma 2016.2 do turno noturno, composta por 20 estudantes, totalizando 42 sujeitos que compuseram a amostra.

Do universo da pesquisa, foi considerada uma amostra de conveniência, amostra que é escolhida pelo investigador (FORTIN, 2000). A amostragem por conveniência é uma técnica de amostragem não probabilística, que consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível, isto é, os indivíduos que participam desse tipo de pesquisa são selecionados porque estão prontamente disponíveis. Neste caso, foram selecionados estudantes e docentes que se propuseram a colaborar na investigação de acordo com sua disponibilidade.

A escolha dos estudantes da turma 2016.2 se justificou pelo fato de, dada a proximidade de concluírem o curso – conforme informação obtida junto à coordenação do curso –, os alunos da referida turma já terem concluído todos os componentes curriculares obrigatórios da grade curricular. Assim, eles já tiveram a oportunidade de cursar presencialmente, assim como se inserirem em atividades de pesquisa e extensão, tendo maior vivência para comparar a

experiência do ensino remoto em relação ao ensino presencial. Além disso, parte dos alunos que estudavam no turno da noite eram trabalhadores, que saíam da rotina diária de trabalho direto para assistir às aulas e vivenciavam extenuante jornada de trabalho diária. Em decorrência, apresentaram um conjunto de demandas que implicavam na aprendizagem, tais como horários limitados para leitura, motivação, cansaço, dificuldades financeiras, dentre outros.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPB, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 56274122.4.0000.5187, Parecer nº 5.381.436 (ver anexo C).

Nesta direção, elaboramos um questionário baseado no problema de pesquisa em articulação com o contexto de pandemia. Este caracterizou-se por ser um conjunto de perguntas e registros abertos. A coleta de dados foi realizada por meio do questionário online autoaplicado, gerado por meio da plataforma Google Forms, ficando aberto no período de 13 de maio a 22 de julho de 2022.

O convite para participação na pesquisa, juntamente com o questionário on-line, foi enviado individualmente para os e-mails institucionais dos discentes e docentes. Para resguardar o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por números. Após a realização da coleta de dados, fizemos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Sobre os tópicos pesquisados, as questões foram distribuídas em alguns blocos. A fim de identificar o perfil dos respondentes, as primeiras informações coletadas sobre os/as discentes e docentes foram referentes às características sociodemográficas. Para os/as discentes, com o intuito de perceber as condições materiais para a realização do ensino remoto, foram expressos quesitos estruturados em perguntas sobre o acesso à internet, equipamentos tecnológicos e o acesso aos programas de assistência estudantil. Também elaboramos questões sobre as possibilidades e desafios de frequentar o ensino remoto, saúde mental e participação em pesquisa e extensão. Nos blocos de perguntas direcionadas aos/as docentes, questionamos sobre: condições de trabalho, saúde mental, formação para uso das tecnologias digitais, adequação dos planos de ensino, interação com os/as discentes, entre outros.

Deve-se ressaltar que a coleta de dados apresentou alguns desafios, relacionados ao número de respondentes. Apesar de termos enviado o convite para participação na pesquisa mais de uma vez, por meio dos e-mails, tivemos uma baixa devolutiva. Dos 20 (vinte) discentes que compunham a turma 2016.2 e foram convidados a participar da pesquisa, apenas 7 (sete) (35%) responderam. Já em relação aos/às docentes, dos/das 22 (vinte e dois) que foram convidados/as, tivemos 10 (dez) (45,45%) devolutivas. Mesmo com o baixo número de respondentes, a amostra nos forneceu um panorama interessante, afinal, nossa pesquisa conta com a abordagem qualitativa, onde, conforme Demo (1998), não há preocupação com a quantidade, mas sim com a qualidade dos dados.

Essa dissertação será dividida em 5 (cinco) capítulos, sendo a introdução considerada o primeiro, onde discutimos brevemente o contexto no qual o objeto de estudo encontrava-se inserido, problematizamos o referido objeto, ressaltamos a relevância do tema, a motivação e apresentamos a justificativa, os objetivos e as hipóteses da investigação.

No segundo capítulo, intitulado "O neoliberalismo e suas implicações na educação superior", discutimos sobre a crise capitalista e o avanço da ofensiva neoliberal, buscando explicitar os mecanismos de ajuste neoliberal e as reformas educacionais impostas pelo Estado. Partimos da caracterização do cenário do projeto econômico capitalista de flexibilização e "plataformização" do trabalho e, como esse processo avança para a educação como o fio condutor da privatização e do interesse do capital privado. Por fim, apresentamos nossas questões norteadoras da investigação.

No quarto capítulo, abordamos a formação em Serviço Social durante sua trajetória histórica no Brasil, privilegiando o atual momento. O ERE se apresenta como um novo desafio, porém, consideramos necessário abordar também os velhos desafios postos para a formação em Serviço Social. Tal discussão se mostrou interessante, ao passo que buscamos evidenciar de que forma a profissão forja resistência às tentativas de desqualificação da formação.

O quinto e último capítulo é dedicado ao resultado e discussão dos dados da pesquisa. Iniciamos apresentando a regulamentação do ERE na UEPB e o posicionamento do curso de Serviço Social a respeito do ensino remoto. Logo em seguida, partimos para a análise e discussão dos dados.

Por fim, são discorridas as considerações finais sobre o estudo, apresentamos as referências utilizadas, o anexo e os apêndices.

2 O NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Discutir sobre o ensino remoto e suas implicações para a formação acadêmico-profissional em Serviço Social é uma tarefa um tanto desafiadora, tendo em vista que estamos lidando com a análise de um fenômeno atual, em processo, em que a própria dinâmica da realidade traz constantemente novos contornos e configurações. A pandemia da Covid-19 – que fez surgir a necessidade do ensino remoto – não surgiu por acaso; cientistas apontam que a destruição da natureza favorece o surgimento de pandemias. Conforme artigo publicado no jornal britânico *The Guardian*, pesquisas indicam que a maioria das doenças infecciosas emergentes é causada por atividades humanas. (LAMBERTINI; MREMA; NEIRA, 2020).

A destruição da natureza é uma das contradições do capitalismo. Esse sistema, que tem como sustentáculo a crescente exploração dos recursos da natureza e da força de trabalho humana, escancara, cada vez mais, os seus efeitos nocivos. Partir do entendimento de que o surgimento das pandemias está imbricado ao sociometabolismo¹ do capital é de extrema relevância para não incorreremos no erro de tomar as consequências como sendo as causas. Com essa compreensão, consideramos de extrema importância analisar a realidade concreta a partir das determinações históricas, econômicas, culturais, políticas e sociais impostas pelo sistema do capital. Os efeitos da pandemia da Covid-19 ultrapassaram o caos sanitário e suas consequências à saúde da população mundial. A estes, soma-se o agravamento da crise estrutural do capitalismo. Dessa forma, propomos como ponto de partida para o debate em questão, assentado na crítica marxista da economia política, uma discussão sobre a atual crise capitalista com destaque para a ofensiva neoliberal e suas configurações contemporâneas.

¹ A categoria do “sociometabolismo do capital” é uma das categorias centrais no pensamento de Mészáros. Segundo o autor, o sistema de sociometabolismo do capital, é um “complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital”. (MÉSZÁROS, 2011, p.15). Este sistema é constituído pelo tripé Estado, capital e trabalho e tem no trabalho seu eixo principal.

Em seguida, faremos uma discussão sobre o espraiamento da onda neoliberal na política educacional. Trazer à tona essa discussão se faz necessária para não perdermos de vista os desafios que já estão postos à formação em Serviço Social há algum tempo, afinal, muito antes da pandemia e do ensino remoto já tínhamos entraves a uma formação de qualidade advindos da ofensiva neoliberal. Dessa forma, buscaremos ressaltar o processo de contrarreforma na educação superior brasileira, apontando o desmonte das universidades públicas e o empresariamento da educação, sobretudo através do ensino a distância (EaD).

2.1 Crise do capital e a ofensiva neoliberal

O discurso de que a atual crise econômica é resultado do “fique em casa” (isolamento social demandado pela pandemia da Covid-19) foi bastante difundido. Mas será que a culpa da crise é somente do vírus? Obviamente, a pandemia do novo coronavírus produziu graves efeitos sobre a economia mundial, tendo em vista que, com a necessidade do isolamento social, as atividades da produção industrial e do comércio foram interrompidas por alguns períodos, houve o cancelamento de eventos, enfim... foram impactos realmente avassaladores, mas não se pode atribuir exclusivamente à pandemia a culpa por uma crise que é muito mais ampla e que possui múltiplas determinações, uma crise de caráter estrutural (MÉSZÁROS, 2011).

Ideologias burguesas – como a neoliberal – buscam disseminar a ideia de que, a partir da década de 1970, os países capitalistas centrais começaram a conviver com uma crise que decorre, principalmente, do excesso de gastos sociais do Estado, criticando sua excessiva intervenção na economia. Apesar desse ideário ser hegemônico, não é o único existente para explicar a crise que vem se arrastando. Autores marxistas, como Mézáros (2011), a partir de uma análise da totalidade social, a qual não privilegia aspectos isolados da sociedade, apontam que estamos vivenciando uma crise estrutural do sistema do capital.

Para que possamos adentrar à análise do atual quadro da crise capitalista, convém, ainda que de forma breve, tecer alguns comentários sobre a crise iniciada em 1970, pois, diferentemente das crises anteriores à Segunda Guerra Mundial, que tinham intervalos entre novas crises, na década de 1970 tivemos uma crise de caráter universal, de alcance global e permanente.

Mandel (1990) explica que o capitalismo teve um importante estágio de crescimento e estabilidade após a Segunda Guerra Mundial. Com o fim da guerra, a estabilização no cenário mundial, livre de conflitos diretos, permitiu a recuperação dos mercados nos países afetados pela guerra e estimulou o crescimento dos demais.

O boom do pós-guerra tinha dado um impulso poderoso a um novo avanço das forças produtivas, a uma nova revolução tecnológica. Propiciou um novo salto para a concentração de capitais e a internacionalização da produção, as forças produtivas ultrapassando cada vez mais os limites do Estado burguês nacional [...]. A exploração do trabalho somada ao incremento de novas técnicas aumentou a extração da mais valia relativa. Esta sofreu um salto quantitativo nesse período, principalmente em alguns Estados europeus como Inglaterra, RDA, Bernelux, França, ente outros, além é claro, dos EUA. O resultado dessa reestruturação produtiva salta aos olhos sob a forma do Welfare State. (MANDEL, 1990, p.11-12)

Entre 1940 e o final de 1960, a adoção de uma ativa intervenção estatal fundamentada no keynesianismo e os avanços na estrutura produtiva decorrentes da introdução do taylorismo/fordismo impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas. De acordo com Santos (2012), especialmente nos anos de 1950 e 1960, se observou uma política econômica baseada na manutenção do pleno emprego. A medida do pleno emprego se deu a partir da tentativa de aumentar o mercado consumidor que pudesse acompanhar o ritmo acelerado da produtividade. Com estabilidade no emprego, as pessoas tiveram mais condições e segurança para consumir. Além da diminuição vertiginosa do desemprego, a garantia de direitos sociais aos trabalhadores fez com que este período ficasse conhecido como os “30 anos gloriosos do capitalismo”.

No entanto, a partir do final de 1960 e início de 1970, as condições históricas pelas quais o modo de produção capitalista alcançou a expansão econômica por quase 30 anos começaram a dar sinais de uma crise. Tendo a crise do petróleo como momento detonador, Mandel (1990) aponta que os países centrais passaram a vivenciar uma queda nas taxas de lucro. Muitos países deixaram de conviver com uma inflação controlada que estimulava a atividade econômica para situações de altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento.

Dessa forma, na tentativa de dar respostas à queda das taxas de lucro, o fordismo já não era mais tão "adequado". A burguesia passou a adotar um processo de flexibilização da produção. A dinâmica de produção tornou-se mais fragmentada e flexível, abrindo espaço para modelos de produção como o toyotismo (que tem a

produção baseada na demanda e busca atender às exigências individualizadas do mercado consumidor). As inovações tecnológicas, a busca de novas linhas de produção, a dispersão geográfica para zonas de controle de trabalho mais fáceis e as fusões passaram ao primeiro plano das estratégias de sobrevivência do capital. (HARVEY, 1996)

Iamamoto (2007) destaca que o capital financeiro passou a comandar esse novo padrão de acumulação, havendo uma associação entre as empresas industriais e as instituições financeiras. Foi dado um grande suporte às instituições financeiras que operam sob o capital que rende juros, como os bancos, companhias de seguros, fundos de pensão, fundos mútuos, etc., apoiados na dívida pública e no mercado acionário das empresas. Nesse processo, ocorreu o que a autora supracitada chama de fetichismo do mercado financeiro, pois a esfera financeira por si mesma nada cria.

Como a crise de 1970 foi concebida em decorrência das políticas keynesianas, a proposta passou a concentrar-se em menos Estado, mais mercado e na supressão das regulações de trabalho e de qualquer controle do capital, dando curso ao projeto neoliberal. Concretamente, esse projeto se traduziu na generalizada privatização do Estado, com a venda de empresas estatais, na mercantilização de serviços públicos e na diminuição de benefícios da seguridade social, ao mesmo tempo em que oportunizava a financeirização do capital.

Cabe fazermos algumas considerações a respeito do neoliberalismo e suas diferentes formas hegemônicas em que se tem apresentado nas últimas décadas. O termo “neoliberal” é uma referência ao período liberal do capitalismo, quando os Estados tinham participação restrita na economia, que supostamente tendia ao equilíbrio por meio de sua “mão invisível” (CISLAGHI, 2020). O receituário neoliberal preconiza

[...] disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, contrarreformas tributárias regressivas, juros de mercado, abertura comercial, eliminação de restrições ao investimento externo direto, privatização das empresas estatais, desregulamentação da economia e dos direitos dos trabalhadores. (CISLAGHI, 2020, p. 4)

Antes de tudo, é preciso entender que o neoliberalismo integra um projeto de classe (burguesa), e, por isso, sua lógica está sempre buscando novas formas de dominação. David Harvey (2014), em sua obra "O neoliberalismo: história e implicações", explicita a forma pela qual o neoliberalismo começa a deslanchar na

década de 1970. O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal. Sendo assim, qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado passa a ser condenada.

O neoliberalismo veicula o discurso de que o problema da crise está localizado no Estado e que, por isso, é necessário funcionalizá-lo. Assim, o Estado passou a reduzir cada vez mais os direitos sociais. Evidencia-se cada vez mais um processo de desresponsabilização do Estado, que pode ser facilmente verificado pelas grandes campanhas de apelo à solidariedade da sociedade civil, que vem sendo convocada a executar ações de responsabilidade do Estado. O capital sempre procura enfrentar suas crises implementando iniciativas que permitam a recomposição de suas taxas de lucro. Uma das principais formas pelas quais o neoliberalismo contribuiu para a recomposição das taxas de lucro foi através da liberalização financeira. Isso permitiu a circulação mais livre de capitais pelo mundo, o que aumentou a competição entre empresas e possibilitou a busca por investimentos mais rentáveis em qualquer parte do mundo. Além disso, a liberalização financeira facilitou o endividamento das empresas e dos Estados. Nesse aspecto, o Estado passou a desempenhar um papel central, dando andamento à sua contrarreforma e favorecendo a formação de espaços para a produção de superlucros.

Conforme Cislighi (2020), as dívidas públicas foram usadas como artifício para que os Estados aderissem à agenda neoliberal. O pagamento da dívida, juros e amortização funcionaram como importante espaço de transferência do fundo público para a esfera financeira. Logo, os países periféricos foram os mais afetados, “não necessariamente por serem os maiores portadores de dívidas, mas porque comprometem mais os seus orçamentos com juros e encargos, detendo menos soberania sobre as mesmas” (CISLAGHI, 2020, p. 4).

O espraiamento do neoliberalismo pelo mundo coincidiu com o fim da ditadura empresarial-militar brasileira. Dessa forma, a adesão à agenda neoliberal no Brasil ocorreu a partir da década de 1990, com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), que desde sua candidatura já demonstrava a intenção de estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada. Conforme comenta Antunes (2005), sob o argumento de estancar o processo inflacionário, o

governo Collor promoveu a desregulamentação da economia – que visava à abolição da regulação do Estado, tanto sobre a economia como sobre a relação capital-trabalho, objetivando a plena liberdade dos mercados – e a retirada do Estado como agente produtivo, derivando daí as propostas de privatização das empresas estatais e a defesa do Estado mínimo.

Apesar de Fernando Collor ter “aberto a porta” para o neoliberalismo no Brasil, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) que esse projeto neoliberal se consolidou. No governo Cardoso, assistiu-se a um processo de emparelhamento que seguia as sugestões do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Consenso de Washington. Esses processos referem-se ao desmonte nacional e à integração submissa à ordem mundializada. Através da abertura comercial e da desregulamentação financeira, cujas consequências mais visíveis foram, por um lado, a desindustrialização e a desnacionalização da economia brasileira, aumentou-se a dependência do país em relação ao capital financeiro internacional.

[...] o nosso parque produtivo foi enormemente alterado e retraído pela política intensa de privatização do setor produtivo estatal (especialmente na siderurgia, telecomunicações e energia elétrica), o que alterou sobremaneira o tripé que sustentava a economia brasileira (capital nacional, capital estrangeiro e setor produtivo nacional), elevando o binômio integração/subordinação do país ao universo globalizado e desorganizando o padrão produtivo existente nas últimas cinco décadas. (ANTUNES, 2005, p. 132)

Ancorado na falsa ideia de que o principal problema do país se reduzia ao déficit público, que demandava, por sua vez, a implementação de medidas relativas ao equilíbrio orçamentário, o governo Cardoso promoveu uma contrarreforma do Estado brasileiro. Além de viabilizar a aprovação das reformas previdenciária e administrativa, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), o governo orientou a privatização de inúmeras empresas estatais e a gestão e prestação de serviços sociais por meio de parcerias com o setor privado.

Na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), as deliberações neoliberais permaneceram. Antunes (2005) comenta que a vitória eleitoral e política de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT) foi imbuída de um significado real e simbólico muito expressivo, pois havia uma grande esperança de que Lula seria o representante dos anseios populares. Porém, já na primeira etapa do seu mandato, foram realizadas as contrarreformas da previdência e da educação,

concomitantemente ao aumento das taxas de juros. Mesmo atendendo parte das reivindicações e necessidades das classes subalternizadas, através da expansão da assistência social, do crédito ao consumidor, dos empréstimos populares e dos aumentos do salário mínimo, o governo permaneceu assegurando as exigências das classes dominantes.

No panorama mundial, as medidas adotadas pelos governos neoliberais, incluindo a política de desregulamentação dos mercados, do comércio mundial e do mercado financeiro, a criação de capital fictício e sistemas de crédito com vistas a ampliar medidas insuficientes no âmbito do sistema capitalista, foram responsáveis por uma crise que eclodiu em 2008. Os efeitos dessa crise para as economias periféricas, como o Brasil, agravaram o quadro conjuntural de uma inserção na economia mundial que já é, por motivos estruturais, dependente e subordinada ao comportamento do centro da acumulação mundial de capital.

Importante destacar a subordinação das hegemonias periféricas aos projetos hegemônicos do mundo central. O capitalismo torna o imperialismo primordial na sua busca pelo lucro. Nações imperialistas exercem dominação política e econômica sobre países menos desenvolvidos, com o objetivo de expandir seus mercados, obter matérias-primas e mão-de-obra barata, e maximizar seus lucros. Isso leva ao surgimento de empresas multinacionais que operam em vários países e se beneficiam da exploração dos recursos e da mão-de-obra de países mais pobres.

Quando o Estado atua tanto no interior quanto no exterior, com base nas decisões de outros Estados, sua soberania torna-se frágil. Portanto, há limites para o Estado-Nação, mas este possui capacidade de potencializar a mundialização capitalista. Na história da humanidade, há um exercício desigual de soberania, sendo que a maior tendência é de as nações imperialistas exercerem a soberania plena e as nações dependentes e periféricas atuarem no campo da soberania aparente, como é o caso do Brasil. Nesse aspecto, Osorio (2014) destaca que, para exercer a soberania, é de suma importância que as classes dominantes dos países tenham projetos de nação autônomos em relação aos projetos das classes dominantes do mundo central, o que é um grande problema para os países periféricos como o Brasil, já que este não possui uma vocação de burguesia "nacional". (OSORIO, 2014, p.190)

Conforme Silva (2021, p.432), a crise de 2008 repercutiu no "endividamento, na estabilidade monetária e na vida política, social e cultural dos países periféricos, cujas dívidas se elevaram". Como forma de enfrentar a crise do capital financeiro, um novo projeto de restauração da ordem do capital passou a ser instaurado: o projeto de corte social-liberal com o novo desenvolvimentismo, cujas bandeiras são o crescimento econômico com desenvolvimento social. O Estado social-liberal foi convocado a ter uma atuação ativa nas expressões mais explosivas da "questão social".

Segundo Castelo (2013), apesar do projeto social-liberal que preconizou as políticas de combate à pobreza, com ênfase nos programas de transferência de renda, ter cumprido um papel relevante na alavancagem daqueles que estão em pobreza extrema e absoluta, não houve ruptura com os elementos centrais da agenda neoliberal. Tanto o governo Lula como o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), em geral, mantiveram a meta inflacionária, superávit primário, juntamente com a liberalização comercial e financeira e as privatizações.

O social-liberalismo teria mudado certos aspectos do neoliberalismo para manter a sua essência:

a retomada dos lucros dos grandes monopólios capitalistas via o novo imperialismo, a financeirização da economia, a reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho, a reconfiguração das intervenções do Estado ampliado na economia e na questão social e o apassivamento e cooptação da classe trabalhadora. (CASTELO, 2013, p. 122)

Dessa forma, mesmo durante os treze anos (2003-2016) dos governos petistas, o receituário neoliberal não foi posto de lado. Apesar de o governo Dilma não ter se absterido do que preconiza o receituário neoliberal, no contexto do ano de 2016, onde se observava uma desaceleração da economia, falta de investimentos privados e pressões inflacionárias, embasado em uma ofensiva midiática, social e política promovida pela direita, a presidente Dilma sofreu um golpe que a retirou do poder. Com o impeachment de Dilma, assumiu, em seu lugar, Michel Temer (2016-2019).

A partir do golpe, tivemos o que Carcanholo (2018) chama de "renascimento do neoliberalismo sem concessões", com robusta base política conservadora, que procura repassar os custos do ajuste da crise econômica para a classe trabalhadora. A proposta passou a se concentrar em poderosos ajustes fiscais, baseados nos

gastos públicos que minimizam os efeitos sociais do capitalismo dependente, programas de reformas que reforçam as privatizações, abertura de mercados, flexibilização de leis e direitos sociais, entre outros, tirando espaço de qualquer tipo de conciliação, nem mesmo por meio das políticas sociais.

A contrarreforma trabalhista aprovada em 2017 no governo Temer representa um enorme retrocesso. Não podemos deixar de mencionar também a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que é uma das responsáveis pelo desfinanciamento da saúde e educação. A EC 95/2016 congela por 20 anos os gastos públicos com saúde e educação. Esse conjunto de medidas e contrarreformas está afinado com o projeto neoliberal.

O que começou a ser pregado pelo governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro sustentou, é que se faz necessário um amplo conjunto de reformas (trabalhista, previdenciária, expansão das privatizações etc.), tendo como objetivo reduzir a atuação estatal nos diversos mercados, tanto em termos de atuação produtiva como de intervenção no âmbito da legislação/regulamentação. A reforma da previdência aprovada em 2019 por Bolsonaro faz parte do legado de prejuízos que o presidente deixará para a classe trabalhadora, uma reforma mais cruel para os pobres por aumentar a idade mínima para se aposentar, fazendo com que os trabalhadores tenham que trabalhar por mais tempo. Antes da reforma, a idade mínima para se aposentar era de 65 anos para homens e 60 anos para mulheres. Além disso, o tempo mínimo de contribuição era de 15 anos para ambos. Com a reforma, a idade mínima para homens permaneceu a mesma, entretanto, o tempo de contribuição aumentou para 20 anos. Já para as mulheres, a idade mínima aumentou para 62 anos e o tempo de contribuição permaneceu em 15 anos.

Diante desse difícil quadro, Mota (2018) salienta a figura do trabalhador-consumidor-expropriado, que além de sofrer com a intensificação da exploração do trabalho e expropriações de direitos, passa a ter que consumir, via mercado, bens e serviços antes acessados como políticas públicas, como, por exemplo, a saúde, educação, previdência, entre outros.

Sequer a atual conjuntura de agravamento da crise econômica, intensificada pela crise sanitária provocada pela Covid-19, nos poupou da constante pauta da austeridade fiscal e desmonte das políticas sociais. Assim, a defesa da vida foi relegada em nome dos interesses econômicos. Demier (2020, p.90) descreveu bem,

em apenas uma linha, o terrível cenário brasileiro no contexto da pandemia: “Aos bancos e a todos os homens de fortuna, tudo; aos desafortunados, miséria, morte e luto”. Pois bem, em meio ao caos intensificado pela pandemia, o governo Bolsonaro agudiza as medidas de austeridade fiscal e capricha no socorro aos bancos. Já nos primeiros meses da pandemia no Brasil, o governo foi extremamente ágil em liberar para os bancos a cifra de R\$1,2 trilhão. (BRASIL, 2020a)

Enquanto essa vultosa quantia foi colocada tão rapidamente à disposição dos bancos, o socorro à população não veio (pelo contrário, o que a população recebeu foram cortes e mais cortes de direitos). Sob o argumento de auxiliar na manutenção de empregos, o governo instituiu a medida provisória nº 936/2020, criando o chamado Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda, que permitiu a suspensão temporária do contrato de trabalho e redução da jornada, acarretando perdas salariais para os trabalhadores.

O amparo aos trabalhadores informais e desempregados veio a partir do Auxílio Emergencial, benefício financeiro pago de abril a dezembro de 2020, com o valor inicial de R\$ 600,00 (seiscentos reais), graças aos esforços da oposição, já que a intenção do governo federal desde o início era pagar um valor de cerca de R\$ 200,00. O auxílio foi encerrado em janeiro de 2021 e milhões de brasileiros ficaram totalmente desamparados durante um dos períodos mais críticos da pandemia, causado pela segunda onda da Covid-19. O benefício só foi retomado em abril de 2021, porém, desta vez, com um valor extremamente baixo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

É difícil imaginar (ainda mais difícil é vivenciar) o enfrentamento de uma pandemia sem investimento em políticas sociais, porém é o que tem ocorrido. Os meios para garantir efetivamente o isolamento social - que se mostrou a medida mais eficaz para conter a disseminação do vírus - não foram viabilizados. Os trabalhadores tiveram que deixar de lado os riscos sanitários de não seguir o isolamento social para garantir sua sobrevivência.

2.2 “Capitalismo de plataformas”: o uso das tecnologias como ferramenta na expropriação de direitos

De acordo com Neto (2022), a expressão "capitalismo de plataforma" foi cunhada em 2017 pelo canadense Nick Srnicek. Tal expressão vem sendo utilizada para descrever uma nova forma de exploração capitalista, ancorada nas plataformas digitais. O capitalismo de plataforma envolve alterações nos padrões de acumulação e organização do trabalho, com uma dinâmica de trabalho via aplicativos que vem se disseminando em diversos setores da economia, como no transporte de pessoas e nas entregas.

Muitas empresas vêm passando por um crescente processo tecnológico em seu funcionamento e/ou produção, de modo que a automação reduz muitos postos de trabalho. Obviamente, as empresas não vão introduzir mais maquinaria para preservar os empregos. Dessa forma, temos uma redução quantitativa de postos de trabalho, em que o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, ampliando a subsunção real do trabalho.

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles [trabalhadores], e ao qual são incorporados como apêndices vivos. (MARX, 2013, p. 332)

Assim como a substituição da manufatura pela maquinofatura acabou provocando desemprego, nos tempos atuais estamos ingressando em uma era em que o trabalho humano está sendo substituído por algoritmos, o que também amplia o desemprego.

Salientamos que não estamos atribuindo a culpa do desemprego às inovações tecnológicas. Apesar de a inovação tecnológica implicar em uma economia de trabalho vivo, diminuindo a quantidade de empregos, concordamos com Netto (2012) ao afirmar que o crescimento da força de trabalho excedentária é funcional à lógica do capital. O desemprego é funcional ao capitalismo a partir do momento em que a força de trabalho excedente é desvalorizada pelo capital e termina por influenciar no barateamento de salários, no aumento da taxa de miséria e na aceitação por parte dos trabalhadores de condições precárias de trabalho.

Em 2021, em plena pandemia, o faturamento combinado de apenas cinco grandes empresas de tecnologia (Alphabet, Amazon, Apple, Meta e Microsoft) atingiu US\$ 1,4 trilhão. (THE ECONOMIST, 2022). Neste mesmo ano, os trabalhadores de uma dessas empresas – a Amazon – fizeram uma série de greves e protestos. Através de uma ação coordenada, os trabalhadores da Amazon de pelo menos 20 países promoveram o “*Make Amazon Pay*” (Faça a Amazon Pagar), exigindo melhoria nos salários e condições de trabalho dignas. Esse é um caso ilustrativo do descompasso que gira em torno do capitalismo de plataforma, onde verifica-se o aumento da lucratividade apoiada no vilipêndio do trabalho.

Conforme aponta o relatório² produzido pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), os Estados Unidos e a China, sozinhos, representam 90% da capitalização de mercado das maiores plataformas digitais do mundo. Vale salientar que o domínio e concentração da exploração de dados por esses países aumentam a submissão e dependência econômica e tecnológica de países como o Brasil, pois, se a nação não possui capacidade de processar os próprios dados, torna-se apenas fonte de conteúdo bruto e mero cliente na compra de serviços digitais.

Como já indicamos antes, na esteira da economia de plataformas está a precarização do trabalho. Sem que haja regulamentação estatal que defina as bases em que devem se dar as relações de trabalho nesse meio, muitas empresas se colocam apenas como intermediadoras que prestam serviços de tecnologia. Para evitar vínculo com os trabalhadores, estes são convidados a se tornarem “parceiros” autônomos que irão usufruir das plataformas. Assim, as plataformas servirão apenas como uma ponte entre a oferta de serviços (motoristas, entregadores, etc.) e a captação de clientes. Mas e se esses “parceiros” necessitarem de indenizações ou auxílio previdenciário? Não terão, afinal, não existe proteção trabalhista que os cubra, o trabalho é feito sem a necessidade de formalização das relações com as empresas.

É certo que já faz alguns anos que o mundo do trabalho convive com a precarização. Quando a pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil, já existia um cenário com alta taxa de desemprego e informalidade. Em 2019, por exemplo, a taxa média de desemprego era de 11,7% e a informalidade atingia 41,6% dos

² Disponível em: https://unctad.org/system/files/official-document/der2021_en.pdf

trabalhadores (IBGE, 2020). E foi em meio a esse contexto de enorme desemprego, onde já convivíamos com o trabalho informal, terceirizado e intermitente, que acabou desembocando no trabalho “plataformizado”.

A pandemia intensificou ainda mais a precarização das relações de trabalho. Além da falta de proteção trabalhista, no trabalho exercido através das plataformas digitais, os trabalhadores convivem com uma constante incerteza, pois podem ser descadastrados da plataforma a qualquer momento, sem prévia justificativa formal que os comunique.

No que diz respeito à remuneração, esta também é um entrave para os trabalhadores, pois recebem apenas uma parcela do trabalho realizado. As taxas de pagamento não são repassadas integralmente aos trabalhadores, parte é direcionada à plataforma. Um levantamento feito com as maiores plataformas digitais em atuação no Brasil revelou que na maioria das plataformas, os trabalhadores não conseguem alcançar sequer um salário mínimo. Apenas uma das empresas (a 99) conseguiu evidenciar que os trabalhadores ganham pelo menos o salário mínimo, de R\$ 5,50 por hora, o que resulta em R\$ 1.212 ao mês (2021), descontados os custos para a realização do trabalho. (FAIRWORK, 2022)

Ademais, os trabalhadores ainda precisam assumir para si todos os custos de manutenção de seu trabalho: veículo, combustível, dispositivos eletrônicos, internet, alimentação etc. Além disso, a remuneração é instável, e também é preciso destinar uma parcela do que foi ganho à própria realização do trabalho, é um verdadeiro “pagar para trabalhar”.

Com as proposições do discurso empreendedor – que é um discurso subjacente ao neoliberalismo – as empresas que operam as plataformas digitais buscam inculcar a retórica de que o trabalhador é o seu próprio chefe, possui vantagens em ter flexibilidade, liberdade em fazer seu próprio horário e escolher se vai querer executar tal tarefa ou não. Mas na prática, essas supostas vantagens caem por terra. O que se tem é um tipo de relação instável, enorme esforço ativo do trabalhador que termina realizando jornadas exaustivas e recebendo baixas remunerações.

E não é apenas o setor privado que se utiliza das plataformas digitais para solapar direitos, o Estado também vem utilizando dessas ferramentas. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se insere no contexto de

contrarreformas do Estado, trazendo impactos diretos nas políticas sociais, principalmente nos setores mais pauperizados da população. De acordo com Valentim e Paz (2022), a política de saúde já contava com sistemas de informação desde 1990; a Assistência Social introduz a informatização a partir de 2008, e a Previdência Social, apesar de possuir base de dados anterior, promoveu incremento tecnológico importante a partir de 2016. A adoção da tecnologia pelo Estado está vinculada à redução dos gastos, sobretudo na esfera da reprodução social, em face dos interesses do capital.

O acesso ao Auxílio Emergencial foi feito por meio das plataformas digitais, onde os requerentes precisavam baixar um aplicativo e se cadastrar para solicitar o benefício. Além de tornar a população refém dos serviços digitais e do capital financeiro, quando o governo federal resolve centralizar a operacionalização do benefício por meio de um aplicativo, deixa de utilizar o importante acervo de conhecimento acumulado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que dispõe de dados sobre os territórios, perfis e demandas do público prioritário para o benefício.

Alinhado aos mecanismos de acumulação do capital, a engrenagem entre a TIC e a financeirização do auxílio emergencial ofuscou a perspectiva da segurança de rendimento enquanto um direito mediado pela política pública e fortaleceu a concepção de cidadão consumidor inserido no circuito do capital por meio dos serviços bancários. (LOPES; SILVA, 2021, p.11).

Dessa forma, em meio a uma grave crise humanitária, o capital se utiliza da tecnologia para expropriar a classe trabalhadora ao estabelecer um aplicativo - recurso que parcela significativa da população não possui acesso ou tem pouca/nenhuma habilidade em utilizar - como meio de requerer o benefício. Conforme levantamento realizado pelo Centro de Estudos de Microfinanças e Inclusão Financeira da Fundação Getúlio Vargas, dos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora incluídos nas classes D e E, 23% não conseguiram acessar o auxílio emergencial por limitação da internet. Em relação aos motivos, 28% não conseguiram usar o aplicativo, 18% não sabiam baixar o aplicativo, 22% tinham limitação de internet e 20% não tinham celular. (GONZALEZ; ARAUJO, 2021)

No âmbito da Previdência Social, durante a pandemia da Covid-19, os requerimentos de Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Auxílio Doença passaram a ser feitos de forma virtual. As perícias médicas, de forma presencial,

também foram suspensas. Dessa forma, os usuários que precisassem solicitar a prorrogação do auxílio-doença teriam que baixar o aplicativo “Meu INSS” e seguir com a solicitação de forma virtual, caso contrário, o benefício seria encerrado. Nos casos em que fosse necessário realizar a prova de vida, os beneficiários tiveram que utilizar a câmera do celular para fazer a captação das imagens de seu rosto e fazer a prova de vida por meio de biometria facial. Não é difícil imaginar que grande parte da população foi duramente penalizada por não possuir acesso a esses recursos digitais.

O direito à educação durante a pandemia também foi duramente abalado. Há um grande abismo entre ter equipamentos, ter serviço de internet e ter disponibilidade para acompanhar as atividades propostas pelas escolas e professores. A precariedade da infraestrutura de home office e a falta de domínio de recursos e competências digitais para projetar ou aprender no ensino digital se apresentaram como grandes obstáculos.

Como as atividades não estavam sendo realizadas presencialmente, em decorrência da exigência do isolamento social, houve uma redução das despesas provenientes da não utilização das instalações físicas das instituições de ensino e, nesse sentido, as despesas com pacote de dados de acesso à internet, conta de energia elétrica, entre outras, passaram a onerar os profissionais e estudantes que tiveram que arcar com esses aumentos em suas despesas.

Mesmo em meio às incertezas e angústias relacionadas às questões sanitárias, algumas universidades privadas reduziram o quadro de docentes através de demissões em massa, como foi o caso de universidades como as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), que até o terceiro trimestre de 2020 haviam demitido mais de 1.600 professores. (VIEIRA, 2020).

Em meio a tantas demissões, a rede de ensino Laureate começou a testar um programa de inteligência artificial para corrigir provas dissertativas dos alunos. O teste foi realizado sem que eles soubessem e os professores foram instruídos a não compartilhar essa informação com os alunos. (DOMENICI, 2020) O software utiliza ferramentas de Learning Tools Interoperability (LTI), que permite, por meio de um banco de dados, identificar quais aspectos deveriam estar presentes nas respostas

(uso de palavras-chave, por exemplo), e a partir daí estabelecer uma nota a ser atribuída.

Assim, podemos perceber a utilização capitalista da tecnologia para substituir trabalhadores, diminuir custos e aumentar lucros, em detrimento do seu potencial de contribuição para a realização das atividades educacionais no contexto da pandemia. A tecnologia poderia estar sendo mais bem empregada se o objetivo fosse diferente da mercadorização da educação.

2.3 Neoliberalismo e a política educacional

O neoliberalismo advoga pela redução dos gastos públicos e, nesse sentido, a atual política educacional no Brasil é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico a crise do Estado, busca cada vez mais racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais.

A partir da década de 1990, houve um processo de intensificação da privatização do ensino no Brasil. Isso ocorreu em meio a uma série de reformas neoliberais que buscavam diminuir a presença do Estado na economia e incentivar a livre iniciativa. No caso da educação, essa política se traduziu em incentivos fiscais e financeiros para as empresas que investissem no setor. Um dos marcos desse processo foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a obrigação do Estado de garantir o acesso à educação a todos os cidadãos. No entanto, ao mesmo tempo, a Constituição permitiu a participação da iniciativa privada no setor, o que abriu espaço para o aumento da oferta em instituições privadas.

É preciso mencionar que mesmo antes de 1990 já havia iniciativas no âmbito da educação que fortaleciam o setor privado. Em 1975, por exemplo, no governo de Ernesto Geisel (1974 – 1979), foi criado o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), que tinha como objetivo incentivar o desenvolvimento do ensino superior privado. Isso foi feito por meio de incentivos fiscais e financeiros, como a possibilidade de concessão de empréstimos e financiamentos, além da isenção de impostos para as instituições de ensino. O programa fortaleceu a educação privada no país, uma vez que permitiu que as instituições se desenvolvessem financeiramente e se tornassem mais competitivas em relação às universidades públicas, que sofriam com a falta de investimento por parte do Estado.

O processo de privatização interna das instituições públicas ocorreu, principalmente, nas instituições federais de ensino superior. Para viabilizar essa estratégia, o governo FHC realizou a "venda de serviços educacionais" por meio da oferta de cursos pagos, criando parcerias entre as universidades públicas e empresas privadas, com vistas a realizar consultorias e criando mestrados profissionalizantes, reconfigurando toda a lógica do ensino superior brasileiro, de acordo com as determinações da contrarreforma do Estado. Em 1999, no governo FHC, foi criado o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Regulamentado pela Lei nº 10.260, em 2001, o programa financia até 100% das mensalidades dos estudantes de cursos superiores em estabelecimentos privados.

Além de expandir o FIES em sua gestão, o governo Lula instituiu a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que trata da parceria entre os setores público e privado. A partir do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a lei que trata desta parceria é ampliada e se estende às áreas sociais e de infraestrutura, incluindo a área da educação superior. O maior exemplo desta ampliação é o Programa Universidade Para Todos (Prouni), criado em 2004 com o intuito de conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Isso fortaleceu o setor privado e, conseqüentemente, atendeu aos interesses da classe dominante.

A conjuntura de contrarreforma do ensino superior evidencia, portanto, a lógica quantitativa em detrimento da qualidade do ensino. A marca mais notória desse fato é o surgimento de inúmeras instituições de ensino a distância e privadas, refletindo a precarização e a mercantilização da educação no Brasil.

Conforme Koike (2009), dois decretos refletem claramente o interesse neoliberal de mercantilizar a educação no Brasil. Primeiramente, destaca-se o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo é expandir a oferta de cursos e programas em universidades públicas por meio da metodologia da educação a distância. Em segundo lugar, o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).

Em relação ao REUNI, por exemplo, este programa prevê uma mudança no perfil das universidades Federais do Brasil, com a proposta de aumentar o número

de vagas e matrículas, denotando que a base dessa proposta se constitui em facilitar e diminuir os critérios e níveis de qualidade e conhecimento dos alunos. O referido programa não estabelece um aumento satisfatório no financiamento para sustentar essa expansão de vagas. A partir de 2008, com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica, foram criados centenas de Institutos Federais de Ensino Superior (IFES).

De acordo com Lima e Pereira (2009), o processo de expansão do acesso às instituições de ensino superior, em meio à lógica neoliberal, fez uso de duas estratégias principais. A primeira foi o fortalecimento desenfreado do setor privado, e a segunda foi o processo de privatização interna das instituições de ensino superior públicas. É importante destacar ainda que, além de ter ocorrido uma expansão e uma facilidade no ingresso às instituições privadas de ensino superior, as instituições privadas não universitárias, amparadas legalmente, não precisavam apresentar em seus projetos pedagógicos políticas de pesquisa e extensão, tendo em vista que apenas nas universidades há a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. A expansão se deu principalmente em cursos de curta duração e em instituições à distância, fazendo com que ocorresse um processo de aligeiramento do processo de formação acadêmico-profissional.

Assim, podemos ressaltar que a educação é reflexo do nível de desenvolvimento da própria sociedade, do grau de exigência dos indivíduos em comunidade, das possibilidades políticas e econômicas existentes e mediadas pelas relações concretas ocorridas nas lutas sociais. "A educação não é algo neutro, ela reflete e é marcada pelas lutas travadas nas disputas pela sobrevivência em sociedade" (ORSO et al., 2013, p. 8).

A política educacional no país segue as recomendações dos organismos multilaterais, a exemplo do BM. A legitimidade intelectual do Banco se baseia na premissa da neutralidade do saber técnico e no caráter multilateral da instituição. Embora o BM cultive a aparência de neutralidade técnica, suas recomendações são afinadíssimas com o projeto neoliberal. No ano de 2017, o BM. emitiu um relatório intitulado "Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil", que, entre outras prerrogativas, dispõe acerca da eficiência e da equidade da

educação pública. O relatório é fruto do estudo encomendado junto ao Grupo Banco Mundial pelo ex-ministro da Fazenda do governo Dilma.

Sob o pretexto de que as despesas com a educação superior no Brasil são ineficientes e regressivas, o documento traz uma escancarada tentativa de aniquilar a gratuidade da educação superior no país, ao passo que sugere a adoção de cobrança de mensalidades nas universidades públicas.

No citado relatório, a educação superior é tomada como um nível de ensino pouco eficiente no que tange aos benefícios retornados à sociedade em relação ao grau de investimento aplicado pelo Estado. O BM afirma que o custo total por estudante da educação superior no Brasil, em universidades públicas, é muito elevado. Visando reduzir os custos do Estado no setor da educação, o BM recomenda, além da adoção de cobrança de mensalidade nas universidades federais, o fortalecimento de programas como o FIES e o Prouni.

Com essa lógica, podemos ressaltar que as recomendações do BM fortalecem a alocação de recursos públicos nas instituições privadas. Suas orientações mostram-se alinhadas aos interesses do capital para aumentar os níveis de lucratividade em torno do empresariamento da educação. Caminham, portanto, na contramão da educação superior pública e gratuita, promovendo a mercantilização da educação, o que traz consigo grandes prejuízos para os avanços do país como um todo, especialmente no que tange à produção de conhecimento crítico e ao desenvolvimento da ciência e tecnologia.

No governo de Michel Temer, o Congresso Nacional promulgou, no dia 15 de dezembro de 2016, a emenda constitucional 95, a qual limita os gastos públicos por 20 anos, com o objetivo de equilibrar as contas públicas por meio de um rigoroso controle de gastos. A emenda constitucional 95, ao estabelecer um limite para os gastos públicos, impede a iniciativa de investimentos no setor público e diminui os recursos para as áreas da educação pública, mostrando-se uma estratégia altamente prejudicial às camadas mais pobres da sociedade. Ou seja, dificulta a universalidade do acesso às políticas sociais e impede o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)³. Paralelamente, as instituições de ensino superior privadas e o ensino superior na modalidade a distância seguem em

³ O PNE é um conjunto de diretrizes, metas e estratégias que orientam a política educacional no Brasil. Ele foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e estabelece as metas para o desenvolvimento da educação brasileira nos próximos dez anos, ou seja, de 2014 a 2024. (BRASIL, 2014)

expansão, principalmente pelo grande número de recursos que são transferidos do fundo público e direcionados ao financiamento da educação privada.

A educação superior brasileira segue sofrendo constantes ataques. O governo Bolsonaro anunciou diversas medidas com danos à ciência e ao desenvolvimento do país, como, por exemplo, o contingenciamento do orçamento de custeio e investimento dos institutos e universidades públicas federais. Durante este governo, também houve redução do número de bolsas de mestrado e doutorado oferecidas pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). As bolsas garantem a realização de pesquisas importantíssimas para diversas áreas do país, valendo destacar que mais de 90% da pesquisa do país é produzida nas universidades públicas (MOURA, 2019). A contenção orçamentária e a diminuição de financiamento público têm sido estratégias utilizadas para que as universidades públicas firmem parcerias com empresas e busquem captar recursos por meio de acordos e convênios com a iniciativa privada.

As áreas de ciências humanas e sociais são as principais atingidas pelos cortes de bolsas, prejudicando, dessa forma, tanto a qualidade da formação quanto os Programas de Pós-Graduação (incluindo os programas da área de Serviço Social). Os cortes de bolsas de pesquisa e a redução dos investimentos em ciências humanas e sociais repercutiram na descontinuação⁴ do curso de graduação e pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O encerramento dos cursos representa uma perda para o Serviço Social, tendo em vista que o curso de graduação da PUC/RS foi o terceiro curso de Serviço Social criado no Brasil, em 1945. Já o programa de pós-graduação existe desde 1977 e possui nota 6 na avaliação da CAPES, sendo considerado um programa de excelência e que mantém uma revista Qualis A1 (Revista Textos e Contextos).

As mais recentes investidas do neoliberalismo na educação superior pública brasileira vieram através do Future-se e do Reuni Digital. O Future-se incentiva as instituições federais de ensino a captar recursos próprios, junto às organizações

⁴ Na aba onde constavam as etapas do processo seletivo para ingresso no programa, agora tem-se a informação de que a partir de 2022 não haverá abertura de ingresso para o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-servico-social/ingresso-e-processo-seletivo/> Acesso em: 14 de set de 2022

sociais (OS) e ao mercado, através dos fundos de investimento ou da venda de serviços. Nessa perspectiva, o Estado objetiva se desresponsabilizar pelo financiamento das instituições de ensino e submeter o ensino, a pesquisa e a extensão aos interesses empresariais. Atualmente, a proposta do Future-se está em tramitação na Câmara dos Deputados, sob o Projeto de Lei (PL) nº 3.076/2020. Vale salientar que a apresentação do Future-se como PL ocorreu em meio à pandemia.

A proposta do Reuni Digital visa expandir o ensino a distância nas instituições de ensino superior públicas federais. Além disso, o Reuni Digital descaracteriza a educação pública de qualidade alicerçada no tripé ensino-pesquisa-extensão e propõe a expansão de matrículas sem o correspondente crescimento no orçamento. Em junho de 2022, dez (10) universidades federais – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), além da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – aderiram à proposta em caráter de programa piloto. (ANDES, 2022).

Os programas apresentados deixam claro a tentativa de estrangulamento do acesso à educação superior pública, sendo que as universidades são colocadas, por esses programas, como meio de estimular o aumento do capital em detrimento de interesses sociais.

Enfim, é nesse quadro que se situa a educação superior no Brasil, em meio à luta contra o projeto neoliberal que vê a educação apenas como uma mercadoria. Evidenciam-se grandes cortes no orçamento da educação pública e a forte tendência de crescimento de cursos privados e ofertados na modalidade EaD, com grandes fragilidades. Esse quadro se agravou com a imposição do ensino remoto emergencial como a única alternativa no período de isolamento social.

Apesar de todos os desafios, é preciso reconhecer também os avanços. Recentemente, a pesquisa, ciência e tecnologia obtiveram uma importante conquista, fruto das reivindicações de milhares de pesquisadores que não tinham reajuste no valor das bolsas de pesquisa há 10 anos. Lula, o atual presidente do

Brasil empossado em janeiro deste ano (2023), reajustou o valor das bolsas. Os aumentos concedidos variam de 25% a 200%. As bolsas de mestrado e doutorado, por exemplo, tiveram um aumento de 40%. Dessa forma, o valor da bolsa de mestrado passou de R\$ 1.500 para R\$ 2.100. No doutorado, de R\$ 2.200 para R\$ 3.100. (BRASIL, 2023)

3 FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E O ENSINO REMOTO

Com a discussão sobre o ensino remoto na formação em Serviço Social, propomos trazer para o centro do debate um novo desafio que se coloca para a profissão. Porém, consideramos necessário abordar também os velhos desafios postos para a formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Tal discussão se mostra interessante ao passo que buscaremos evidenciar de que forma a profissão forja resistência às tentativas de desqualificação da formação. Traremos elementos para o debate sobre a formação acadêmico-profissional durante sua trajetória histórica no Brasil e retomaremos os princípios formativos que orientam essa formação, afirmando a incompatibilidade entre o ensino remoto e a formação acadêmico-profissional.

Traremos reflexões sobre o ensino remoto, particularizando-o na formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Buscaremos destacar as orientações da formação contidas nas Diretrizes Curriculares (1996) para os cursos de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, do Conselho Federal de Serviço Social e dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e da ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social), evidenciando as normativas e resoluções que orientam e contribuem para preservar a direção ética e política da formação.

3.1 Formação acadêmico-profissional em Serviço Social

Partir do entendimento de que o Serviço Social atua no processo de reprodução das relações sociais é tarefa primária para a compreensão de que o significado da profissão só pode ser desvendado a partir da sua própria inserção no interior da sociedade capitalista. Assim, buscaremos situar a profissão no contexto

de relações amplas, considerando demandas, requisições e atribuições que foram/são postas.

Atinente a formação em Serviço Social, é preciso considerar que esta ocorre em uma sociedade marcada por contradições e que recebe constantemente os influxos do Estado, das políticas sociais, etc. Em diversos e diferentes momentos ao longo da história do Serviço Social é possível perceber como a dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade se expressam na formação.

A formação em Serviço Social no Brasil passou por diversas mudanças ao longo do tempo, tendo a década de 1990 como um marco importante nesse processo. Nessa década, ocorreram diversas discussões e debates no âmbito da profissão sobre a necessidade de se repensar a formação dos assistentes sociais frente às transformações socioeconômicas e políticas que o país vivenciava naquele momento. Essas transformações, que se intensificaram a partir da década de 1980, estavam associadas ao processo de redemocratização do país, à mundialização do capital e à reestruturação produtiva, dentre outros fatores.

Foi na década de 1990 que o Serviço Social adquiriu, de forma mais contundente, condições éticas e políticas para se forjar a ampliação do debate, da produção teórica e da capacitação ética de novos profissionais, como elementos fundamentais para a construção e organização política da categoria na defesa de um projeto de formação profissional atrelado a um projeto de profissão e de sociedade. O Serviço Social amadureceu teoricamente, consolidando-se no espaço acadêmico e constituindo-se como área de produção do conhecimento, principalmente fomentada pelos cursos de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado.

O Serviço Social foi se consolidando como área do conhecimento das ciências sociais aplicadas. Mota (2013) sinaliza que o Serviço Social demonstra cada vez mais sua capacidade de sair do campo estritamente interventivo para o campo da produção do conhecimento sobre a realidade com que desenvolve sua atuação profissional.

O Serviço Social brasileiro, ao se constituir numa área do conhecimento, adensa a sua intervenção na realidade através da construção de uma cultura intelectual, de cariz teórico-metodológico crítico, redefinindo a sua representação intelectual e social até então caracterizada, prioritariamente,

pele exercício profissional, no qual a dimensão interventiva tinha primazia sobre o estatuto intelectual e teórico da profissão. (MOTA, 2013, p. 18)

Iamamoto (2000) destaca que no cenário dos anos 1990 evidenciam-se também ações que se revertiam no fortalecimento do projeto político-profissional. Dessa forma, foi na década de 1990 que tivemos uma reforma curricular "centrada na análise da 'questão social' e nos fundamentos teóricos e históricos da profissão enquanto 'processo de trabalho' – em implementação" (FALEIROS, 2000, p.165-166). A partir dos amplos debates acadêmicos construídos ao longo desses anos e dos esforços da categoria em elaborar um novo modelo curricular, surgiu a proposta nacional do currículo mínimo para o curso de Serviço Social, a qual foi aprovada em uma assembleia geral da ABEPSS em 8 de novembro de 1996.

Tendo como base o currículo mínimo, foi construído, ainda em novembro de 1996, o documento intitulado "Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social". Os novos pressupostos da formação profissional priorizam a questão social como determinante do processo de trabalho dos/das assistentes sociais, considerando sempre os aspectos sócio-históricos e teórico-metodológicos da profissão, além da particularidade brasileira. As diretrizes curriculares norteiam a formação em Serviço Social por núcleos articulados entre si, núcleos estes que se desdobram em matérias que auxiliam na construção dos componentes curriculares. Esses núcleos são: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

A articulação dos conhecimentos atinentes a esses três núcleos considera que os componentes fundamentais da vida presentes no primeiro se particularizam nos dois seguintes e se desdobram nas matérias básicas, cujo conteúdo deve contemplar: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional, assim como nas atividades indispensáveis integradoras do currículo, como o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso (TCC) (ABEPSS, 1996).

Além das Diretrizes Curriculares, a formação também é parametrizada pelo Projeto Ético- Político do Serviço Social (PEP) que se expressa no Código de Ética Profissional dos/das Assistentes Sociais de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662 de 1993 e nas próprias Diretrizes.

A formação em Serviço Social permite habilitar os/as assistentes sociais a atuarem nas múltiplas expressões da questão social, na gestão e execução de políticas públicas, na docência e nos demais espaços de ocupação profissional. E, por este profissional ter uma formação intelectual e cultural generalista crítica, é requisitado que seja competente em sua área de desempenho, com capacidade criativa e propositiva no conjunto das relações sociais.

Porém, como discutimos no capítulo anterior, os anos 1990 trouxeram para o país o impacto das orientações neoliberais. O Serviço Social, enquanto profissão, foi tensionado a atender demandas e a desenvolver habilidades e competências que respondam não só às exigências do capital, mas também à própria dinâmica das classes sociais. Assim, salientamos que as Diretrizes Curriculares de 1996 já emergem em resistência ao ataque neoliberal. As diretrizes propõem um currículo crítico, que oportunize aos profissionais formados nesse currículo observar a realidade em seus fundamentos a partir da teoria social crítica. Portanto, as Diretrizes já nasceram na contramão da política de educação superior que pressupunha racionalidade técnica.

Entretanto, Iamamoto (2014) aponta que o texto aprovado pela categoria em 1996 não possui valor legal. As diretrizes que legalmente orientam a formação profissional em Serviço Social no Brasil constam nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 492/2001 e 1.363/2001 e foram determinadas pela Resolução CNE/CES nº 15/2002. As Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE não contemplam vários aspectos essenciais que foram propostos pela ABEPSS. Dessa forma, a proposta do currículo mínimo da ABEPSS, que possui uma clara direção social da formação, conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do/a assistente social, foi substituída por diretrizes curriculares mais flexíveis. Outra descaracterização do texto legal em relação à proposta da ABEPSS trata-se do “perfil de bacharel em Serviço Social, onde constava ‘profissional comprometido com os princípios e valores norteadores do Código de Ética do/a

Assistente Social', que foi retirado e substituído por 'utilização de recursos da informática'" (IAMAMOTO, 2014, p.616).

As diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 indicam os conteúdos de matérias e disciplinas. Já nas diretrizes do CNE, esses conteúdos foram suprimidos e apenas foram feitas indicações dos tópicos que devem estruturar os projetos pedagógicos dos cursos. A desconfiguração causada pela aprovação das diretrizes curriculares pelo CNE repercute na dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, pois o conteúdo da formação passa a ser escolhido pelas próprias unidades de ensino (desde que preservados os três núcleos de formação) e podem apresentar várias perspectivas.

Essa dinâmica sem dúvida expressa a força do ideário neoliberal sobre todas as esferas da vida e que, ganhou adeptos no ambiente universitário e no interior da própria categoria dos assistentes sociais que envolvidos pela face mais conservadora das proposições pós-modernas⁵ reconfiguram novas pautas para as discussões da formação.

Apesar de ter adotado referenciais hegemonicamente fundamentados na matriz crítica e de ter claramente um posicionamento contrário às proposições neoliberais, o discurso conservador, calcado no ideário pós-moderno, desenha novas pautas e discussões para a profissão. Silveira Junior (2016, p. 179) destaca que a influência da pós-modernidade no Serviço Social traz implicações que se relacionam ao "empobrecimento teórico-metodológico e ético-político da prática profissional vinculada ao Projeto Ético-Político e à maior imantação dos posicionamentos individualizantes e despolitizadores". Dessa forma, é possível evidenciar que o projeto crítico, apesar de hegemônico, da profissão não é único. No seio do Serviço Social brasileiro, há diferentes vertentes/projetos profissionais em disputa.

No entanto, é preciso destacar que foi a partir da concepção de formação vinculada ao projeto profissional crítico que o Serviço Social se estabeleceu na contramão do projeto neoliberal para a educação superior, enfrentando vários

⁵ Para Harvey (1996) a pós-modernidade constitui-se como um reflexo da hegemonia ideológica burguesa no estágio do capital flexibilizado. O pensamento pós-moderno centra-se em uma ideologia que é fundada nas teorias do fragmentário, do efêmero, do descontínuo, fortalecendo a alienação e abrindo porta para uma racionalidade isenta de análise histórica, crítica e dialética.

desafios, especialmente no que se refere ao enfrentamento das medidas de mercantilização e desqualificação da formação profissional.

Iamamoto (2014) destaca a predominância do ensino privado entre as escolas de Serviço Social. De acordo com a autora supramencionada, a maioria das escolas privadas constrói seus projetos pedagógicos desvinculados das discussões realizadas pela categoria na ocasião da elaboração das Diretrizes Curriculares, já que os processos de autorização e reconhecimento dos mesmos são de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Tal fato implica na possibilidade de a formação encontrar dificuldades de sustentação do projeto ético-político hegemônico na profissão, afetando seus valores, ideários e direcionamentos, com rebatimentos diretos no exercício profissional.

Dessa forma, a expansão dos cursos em instituições privadas, tanto na modalidade presencial como na modalidade EaD, traz sérias implicações para a formação de profissionais que sejam capazes de apreender adequadamente a realidade, tendo em vista a fragilidade da formação adquirida em cursos em que o ensino é aligeirado e empobrecido.

Mota e Amaral (2014) destacam, ainda, que a enorme expansão do ensino em instituições privadas e na modalidade EaD tem sido responsável pela criação de um "exército de reserva profissional", que, além da formação em massa, oferece um ensino que se distancia das diretrizes curriculares da profissão.

Em consulta realizada em 12 de setembro de 2022 no sistema eletrônico de dados oficiais do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, que constam no portal e-MEC, obteve-se o quantitativo de 556 cursos de graduação em Serviço Social em atividade, oferecidos em instituições privadas. Dos 556 cursos, 397 são ofertados na modalidade presencial e 159 cursos a distância. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010 eram 282 cursos, sendo 270 presenciais e 12 a distância (BRASIL, 2010). Assim, podemos perceber o crescimento exponencial do Serviço Social no ensino privado.

A formação composta pelo tripé ensino, pesquisa e extensão é substituída por uma formação meramente tecnicista, baseada em conteúdos fragmentados e parciais, eximindo-se de uma perspectiva crítica e totalizante dos fenômenos sociais, o que conseqüentemente acaba comprometendo o fazer profissional.

As entidades representativas do Serviço Social vêm se posicionando em relação à precarização e aligeiramento da educação superior e levantando pautas importantes no que diz respeito à defesa da educação pública, gratuita e de qualidade. O embate à mercantilização, precarização e fragmentação do ensino tem sido mais um desafio posto ao Serviço Social. Em se tratando de ensino remoto, como discutiremos a seguir, essa modalidade de ensino é ainda mais precária do que o ensino a distância.

Os termos ERE e EaD ganharam força com a pandemia da Covid-19. Com isso, consideramos oportuno diferenciar cada um desses modelos de ensino. Apesar de ambos serem realizados por intermédio das TDICs, o Ensino Remoto Emergencial é diferente do já conhecido Ensino a Distância. Mesmo com algumas semelhanças, possuem propostas muito diferentes.

A educação a distância foi normatizada através do Decreto nº 5.622/2005 e possui um conjunto de regras específicas. Para ser ofertada, a EaD requer uma estrutura que contemple profissionais encarregados de participar do processo de organização da modalidade, o que exige a presença de palestrantes, professores responsáveis pela distribuição do conteúdo entre as disciplinas, professores de tutoria pessoal, técnicos da área de tecnologia da informação, Designer Instrucional e similares (FARIAS; SILVA, 2021). Além disso, todos esses profissionais recebem formação inicial adequada e passam por treinamentos e especializações regulares. Enquanto que no ensino remoto emergencial, os/as professores são aqueles que ministravam as disciplinas presencialmente, e que, devido ao contexto da pandemia, precisaram adaptar a forma de lecionar, mesmo sem ter recebido treinamento prévio e/ou instrução adequada para isso, e assumiram a responsabilidade exclusiva do trabalho de planejar, implementar, avaliar e incorporar o uso das tecnologias em cada um desses processos.

3.2 Ensino Remoto: um novo desafio que se apresenta à formação acadêmico-profissional

Em 16 de julho de 2020, foi publicada pelo Ministério da Educação a Portaria nº 544, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Nesse documento,

ficou autorizada, excepcionalmente, a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (BRASIL, 2020b, p.1).

O portal criado pelo Ministério da Educação que permite acompanhar o funcionamento das instituições federais de ensino durante a pandemia mostrava que, em 04 de agosto de 2020, das 69 (sessenta e nove) universidades federais, 16 (dezesesseis) haviam adotado o ensino remoto e 1 (uma) o ensino híbrido (Figura 1). Porém, com o prolongamento e aprofundamento da crise sanitária, as universidades decidiram aderir às aulas por meio das TDIC. Em consulta realizada um ano depois, em 04 de agosto de 2021, constava no portal que apenas 2 (duas) universidades não haviam definido a modalidade a ser ofertada, as demais estavam funcionando em formato híbrido ou remoto (Figura 2).



Figura 1 - Mapa do monitoramento das aulas em universidades federais brasileiras em agosto de 2020. Fonte: MEC (2020).



Figura 2 - Mapa do monitoramento das aulas em universidades federais brasileiras em agosto de 2021. Fonte: MEC (2021).

Professores e alunos tiveram que transformar seus espaços privados (seus lares) em sala de aula. O Instituto DataSenado realizou uma pesquisa sobre a educação na pandemia e o levantamento divulgado em 12 de agosto de 2020 apontou que,

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas on-line não possuem acesso à internet. (AGÊNCIA SENADO, 2020)

Com a adoção do Ensino Remoto Emergencial, a vivência acadêmica foi prejudicada. As discussões e trocas de conhecimento, que são proporcionadas pela interação direta e presencial, foram inviabilizadas. As Diretrizes Gerais para os cursos de Serviço Social de 1996 sugerem a importância de "uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade" (ABESS, 1996, p. 9). Nesse sentido, o ensino remoto representa uma perda no que diz respeito à dimensão pedagógica que a relação presencial possibilita no processo formativo.

Tendo em vista a excepcionalidade da crise pandêmica, o ensino remoto tornou-se um desafio tanto para docentes como para discentes que tiveram que aprender a lidar com ferramentas virtuais independentemente de prévio treinamento tecnológico. De acordo com Alves (2020), a educação remota foi realizada predominantemente por meio da adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, em que foram mantidos os mesmos horários convencionais para as aulas online que eram praticados nas aulas presenciais, com os docentes responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais. Os professores precisaram, ainda, se desdobrar para organizar o material de apoio a ser disponibilizado aos alunos, buscando PDFs para compartilhar, criando slides, vídeos, entre outros recursos.

As diretrizes que orientam o projeto de formação em Serviço Social miram na pedagogia crítico-dialética, que deve ser apoiada em uma bibliografia densa, centrada nos clássicos. Isso demonstra a importância de oferecer as condições objetivas de acesso a essa bibliografia. Com o ensino remoto, não foi possível assegurar o acesso dos estudantes a estruturas como bibliotecas, que são tão importantes para que os estudantes possam ter acesso à bibliografia prevista nos programas das disciplinas e também no processo de pesquisas e na ampliação do conhecimento em geral.

A ausência de formação pedagógica (inicial e continuada) sobre as famigeradas TDICs foi mais uma das dificuldades a serem enfrentadas por discentes e docentes no contexto do ensino remoto. Apesar de tanto as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social⁶ em 1999 recomendarem o “acesso aos recursos de informática como instrumento de trabalho acadêmico e profissional” (BRASIL, 1999, p. 9), quanto as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC em 2002 apontarem a utilização dos recursos da informática como um requisito para o exercício de atividades técnico-operativas, inserido no quadro das habilidades e competências gerais, a adoção repentina do ensino remoto impôs que professores e alunos tivessem que lidar com um universo tecnológico ao qual nem todos estavam habituados.

Colmán (2004) aponta que alguns cursos de Serviço Social do país possuem em seus currículos uma disciplina, oficina ou um tópico de conteúdo sobre informática. Porém, o ensino dessa matéria se limita ao treinamento de alguns programas mais populares, como editores de texto e planilhas eletrônicas. Dessa forma, muitos alunos e professores tiveram pouco ou insuficiente contato com as novas tecnologias digitais durante a sua formação.

Há que se mencionar também os empecilhos "técnicos" enfrentados durante as aulas remotas. Eventualmente surgem problemas de conexão com a rede de internet, que acaba "travando" o áudio e/ou vídeo de quem está falando, comprometendo a qualidade da chamada e o entendimento do que está sendo dito.

Vale salientar que, apesar de ser interessante saber manejar as ferramentas tecnológicas - levando em consideração que estas podem sim ser vistas como um recurso a serviço da prática profissional e da formação -, o/a assistente social necessita de outras competências (teóricas, políticas, técnicas e éticas), estas sim são fundamentais e imprescindíveis para a prestação de serviços de qualidade em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

É preciso reconhecer que as TDICs podem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, servindo como ferramentas que subsidiam e dinamizam esse

⁶ Conforme Iamamoto (2014) a Abess empreendeu esforços para criação da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social no MEC-Sesu, responsável, entre outras funções, por apreciar e encaminhar ao CNE as diretrizes curriculares da área, expressando uma articulação política importante para a preservação da proposta original da Abess.

processo. Dessa forma, o uso de ferramentas tecnológicas na formação e prática profissional é bem-vindo, desde que utilizado de forma articulada às competências fundamentais do fazer profissional. Caso contrário, corre-se o risco de cair no tecnicismo.

Para a realização das aulas remotas, grande parte das instituições de ensino não utilizou plataformas de software livre e estabeleceu parcerias com plataformas digitais privadas. Plataformas como Google Meet, Classroom, Microsoft Teams, Zoom e Slack tiveram grande adesão. Quando as universidades públicas optaram por essas plataformas, acabaram contribuindo com o processo de mercantilização do ensino superior, pois, apesar de a contratação dos serviços ser gratuita, essas plataformas, na maioria das vezes, recebem em troca "a coleta, tratamento, utilização e comercialização de dados comportamentais de seus usuários" (CRUZ; SARAIVA; AMIEL, 2019, p.1).

Assim, os dados dos usuários servem como uma espécie de pagamento. Com a permissão de coletar dados e utilizando ferramentas *Big Data*⁷, as empresas de tecnologia podem comercializar informações dos usuários para diversos segmentos do mercado que querem obter informações sobre tendências e desejos de consumo dos usuários para direcionar suas ações de marketing. Dessa forma, o ensino remoto abre espaço para a iniciativa privada, que está sempre buscando obter vantagens em todos os lugares e de todas as formas. As universidades públicas, ao estabelecerem parcerias com empresas privadas no fornecimento de plataformas, aplicativos, equipamentos, entre outros, fortalecem o movimento de tornar a educação um nicho de exploração mercantil e favorecem a lógica do capital. Isso levanta uma tensão entre o projeto de formação do Serviço Social, que cultiva razão crítica e o compromisso com valores universais, uma formação que não é limitada e submetida aos interesses particulares da classe dominante.

Este é um contexto propício para que as desigualdades educacionais se sobressaiam, tendo em vista a exigência de se adequar a um formato de ensino que traz enormes desafios relacionados às condições materiais (acesso a equipamentos de informática e à internet, espaço adequado para a realização das atividades

⁷ Big Data é um processo de análise e interpretação de um grande volume de dados armazenados remotamente. Pode ser utilizado, por exemplo, para obter percepções sobre as tendências de mercado e o comportamento dos consumidores. (RABELLO, 2022)

remotas) e psicológicas de professores e alunos que se veem imersos no cenário de uma doença que já matou mais de 700 mil pessoas no Brasil.

Algumas condições básicas precisam ser oferecidas para que o ensino remoto seja viável nessa situação de excepcionalidade. Uma das condições imprescindíveis é o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos. Uma pesquisa realizada em 2019 pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR com o objetivo de mapear o acesso às tecnologias nos domicílios brasileiros demonstrou que 71% dos domicílios possuem acesso à internet. O acesso à internet nos domicílios com menor faixa de renda corresponde a 50%. Sobre a utilização de equipamentos tecnológicos, a pesquisa apontou que o telefone celular é o principal meio de conexão com a rede, e 85% dos usuários com menor faixa de renda acessaram a rede exclusivamente pelo telefone celular (NIC.br, 2020). Desconsiderar os alunos que não possuem condições de acesso à internet e equipamentos é solapar o direito à educação. Os estudantes residentes em áreas rurais, indígenas e quilombolas – onde o sinal de internet é precário ou inexistente – sentem o prejuízo de forma ainda mais intensa.

Antes de iniciar a implantação do ensino remoto, grande parte das universidades realizou pesquisas com a intenção de identificar as condições de acesso e uso de ferramentas digitais entre professores e alunos. O grande problema é que essas pesquisas foram realizadas por meio de questionários on-line, o que é uma grande contradição, pois como o aluno poderá informar se possui condições de acesso à internet se para isso ele precisa de internet? Após realizar os levantamentos sobre as condições de acesso digital que subsidiaram ações para implementação do ensino remoto, universidades públicas de todo o país lançaram editais de auxílio para aquisição de internet e equipamentos eletrônicos. Porém, as seleções possuem um caráter excludente, tendo em vista o número limitado de auxílios ofertados e os critérios de renda estabelecidos.

Com tantos desafios que limitaram o acesso às aulas, para onde foi o direito à educação? Esse formato de ensino está na contramão do projeto de educação e formação defendido pelo Serviço Social, que preza por um ensino superior democrático, que considere a diversidade social e econômica dos que frequentam a universidade pública, bem como a necessidade de condições que favoreçam a garantia do acesso e permanência.

Segundo Saviani e Galvão (2021), é necessário levar em consideração a singularidade que cada indivíduo possui na apropriação do conhecimento, sendo importante organizar formas que facilitem sua apropriação. E as formas - procedimentos, tempos, espaços - que podem ser adotadas dependem muito das condições objetivas de sua efetivação. Os autores destacam que as aulas remotas restringem muito as formas de ensinar e de aprender, pois oferecem poucas alternativas ao trabalho pedagógico, concentrando-se nas atividades síncronas (ocorrem de forma simultânea, onde professores e alunos precisam estar conectados em tempo real no mesmo ambiente, através de ferramentas de webconferência e chats, por exemplo) e assíncronas (dispensam a simultaneidade, não sendo necessários que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo, exemplo: leitura das referências bibliográficas indicadas, sínteses das aulas, estudos dirigidos). Para Saviani; Galvão (2021, p.42),

O esvaziamento do ensino remoto [...] se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Na sala de aula presencial, há uma maior possibilidade de construção de vínculos e diálogos entre docentes e discentes, mais espaço para as reflexões conjuntas, mais opções de formas de exposição de conteúdos, de condução de debates e de espaço para a socialização de conhecimentos, tendo em vista que todos possuem conhecimento e/ou experiências para compartilhar, ensinar e aprender. Executar essas tarefas em um ambiente virtual torna-se desafiador ainda, porque exige que fiquemos expostos a uma tela por longos períodos. Manter-se atento e concentrado nesse ambiente é uma tarefa difícil.

Vale ressaltar que a formação acadêmico-profissional ocorre para além da sala de aula. Ela acontece também a partir do convívio com os/as professores/as em grupos de estudo, na realização de pesquisa e de extensão, na inserção em movimentos estudantis, na participação em eventos, etc. Concordamos com Mészáros ao afirmar que “a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p.10). O simples fato de estar no ambiente acadêmico oportuniza ganhos extremamente relevantes em vários aspectos da vida. A

formação acadêmico-profissional é também “[...] um dos muitos espaços de formação cultural, política e de exercício e luta pela cidadania” (SANTOS, 2006, p. 60).

Para realizar as atividades remotas de forma adequada, seria necessário que todos possuísem equipamentos tecnológicos e um espaço reservado para a execução das atividades educacionais e/ou profissionais. Como as atividades não estavam sendo realizadas presencialmente, houve uma redução das despesas provenientes da não utilização das instalações físicas das instituições de ensino. Nesse sentido, as despesas com o pacote de dados de acesso à internet, a conta de energia elétrica, entre outras, passaram a onerar os profissionais e estudantes que tiveram que arcar com esses aumentos em suas despesas.

Cabe destacar que não atribuímos à educação a função de ser a alavanca da transformação social, tendo em vista que ela não tem, em sua essência, a função de construir uma nova realidade social. Porém, entendemos que mesmo a educação sendo utilizada para a manutenção da reprodução capitalista, ela também cria elementos para a negação desse sistema.

A desigualdade de gênero também atravessa a questão do ensino remoto. Nesse cenário da pandemia, as mulheres são desafiadas a encarar jornadas duplas e triplas como trabalhadoras, estudantes e mães. Em uma sociedade patriarcal que incumbe às mulheres os cuidados de seus filhos e afazeres domésticos, é preciso levar em conta que, devido à necessidade de distanciamento social, houve a interrupção do funcionamento de creches e escolas, fazendo com que as mulheres não pudessem contar com uma rede de apoio. Além disso, muitas mulheres tiveram que aderir ao trabalho e ensino remoto. Todo o acúmulo dessas tarefas de trabalho, estudo e cuidado passou a se concentrar em casa, deixando as mulheres ainda mais sobrecarregadas. Como concentrar-se nas atividades acadêmicas tendo que administrar tantas tarefas ao mesmo tempo?

Vale salientar que o perfil discente do Curso de Serviço Social é historicamente eminentemente feminino. Conforme informações fornecidas pelas instituições de ensino superior de todo o Brasil, dos concluintes de Serviço Social que participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2018, o número de discentes do sexo feminino correspondeu a 91,0% (ensino presencial) e 91,6% (ensino a distância) (BRASIL, 2019). No âmbito da pós-

graduação, um levantamento realizado em 2018 acerca do perfil discente da pós-graduação em Serviço Social revelou que 83% dos discentes são mulheres (ABEPSS, 2018).

Em maio de 2021, a ABEPSS divulgou um levantamento realizado junto às Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) filiadas à ABEPSS, com o objetivo de identificar como as UFAs avaliavam o ensino remoto e quais os principais impactos para os processos de formação profissional. O levantamento está presente no documento intitulado "A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial".

O levantamento apontou a pouca ou nula familiaridade com ferramentas e plataformas virtuais entre docentes e discentes, as desigualdades de acesso à internet, de aprendizado e a baixa participação discente nas atividades online como alguns dos impactos dessa modalidade de ensino.

Quando questionadas sobre o prejuízo do ensino remoto para o projeto de formação defendido pela ABEPSS, 50,5% das UFAs responderam que gera prejuízos; 46,4% indicaram que parcialmente gera prejuízos e 3,1% afirmaram que não gera prejuízos. Entre os principais prejuízos apontados, estão a perda do diálogo/debate coletivo, a perda de espaços de mobilização coletiva, a perda de estratégias pedagógicas que ampliem a interação docente/discente, a perda da interlocução teoria/prática, a falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas, a redução do conteúdo programático e o aligeiramento da formação. (ABEPSS, 2021)

Em relação à evasão, 59,4% dos respondentes identificaram evasão no Curso e 40,6% não identificaram. No que diz respeito à oferta do estágio, 36,1% responderam que não estão sendo ofertados; 36,1% que estão sendo ofertados nas modalidades obrigatória e não obrigatória; e 18,6% somente o obrigatório e 8,2% somente o não obrigatório. Ou seja, 62,9% dos cursos estão realizando a oferta de estágio. Entre aqueles que estão ofertando estágio, 47,3% dos cursos têm sido oferecido de forma presencial; 18,1% de forma remota e 34,6% de forma híbrida (presencial e remota). (ABEPSS, 2021)

Sobre as atividades de pesquisa e extensão, os respondentes alegaram que estão sendo desenvolvidas em parte (45,8%); 41,7% indicaram que estão sendo desenvolvidas e 11,5% que estão paralisadas. (ABEPSS, 2021)

Em relação às condições de trabalho docente, foi destacado pelos respondentes: a intensificação do trabalho (86,5%); as dificuldades de conciliar com o ambiente doméstico (75%); dificuldades com o uso das tecnologias e de qualidade de internet, ambas sinalizadas por 71,9% dos respondentes. Indicaram ainda: falta de espaço e discussões coletivas, 59,4%; e a falta de mobiliário (37,5%) e de computador adequado (36,5%). (ABEPSS, 2021)

O fato é que, apesar de todos esses limites, o ensino remoto foi adotado em nome do cumprimento do calendário letivo, mesmo que alunos e professores não possuíssem as condições mínimas para essa modalidade de ensino. Consideramos que a formação acadêmico-profissional não deveria estar à mercê do mero cumprimento de calendário, tendo em vista o importante papel da formação em contribuir para o desenvolvimento intelectual de uma profissão.

3.3 Estágio Supervisionado em Serviço Social em tempos de pandemia

O estágio supervisionado em Serviço Social é parte constituinte da formação profissional. É uma etapa de extrema relevância na formação, visto que permite ao estudante a possibilidade de aproximação com a ação profissional e a realidade cotidiana dos usuários das diversas políticas sociais. É também um espaço fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois propicia trocas de conhecimento entre estagiário e supervisor. Através da reflexão sobre o fazer, o estágio agrega à formação e ao exercício profissional, contemplando as dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa.

O estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto do Serviço Social, onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente. (BURIOLLA, 1999, p.13)

Conforme Lewgoy (2013), por meio do contato com a realidade dos campos de estágio, o estudante tem a possibilidade de se familiarizar não só com a instituição que oferece o campo, mas também com os programas e projetos, com a política social e com a identificação das expressões da questão social. O estágio constitui-se como um espaço para que o estudante possa investigar, refletir, discutir,

acompanhar, propor, intervir, integrar equipes de trabalho e interagir com seus pares.

O estágio é protagonizado por uma tríade composta pelo aluno, pelo/a supervisor/a acadêmico/a e pelo/a supervisor/a de campo. São denominados/as supervisores/as de campo os/as Assistentes Sociais das instituições de campo que recebem o/a aluno/a, e supervisor/a acadêmico/a os/as Assistentes Sociais professores/ras das instituições de ensino.

Buriolla (1999) salienta a importância do supervisor de campo e do supervisor acadêmico na experiência do estágio, tendo em vista que esses profissionais contribuirão para moldar um novo profissional que, na maioria das vezes, será influenciado pelos mesmos. Devido a isso, espera-se que esses profissionais tenham uma postura ética e compromissada com o desenvolvimento e cidadania dos usuários.

Em termos normativos, a Lei nº 8.662/1993 cita que o estágio em Serviço Social somente pode ser realizado pelos/as estudantes de Serviço Social sob a supervisão direta da(o) Assistente Social, e que a supervisão direta é uma atribuição privativa dos/as assistentes sociais regularmente inscritos/as nos Conselhos Regionais de Serviço Social.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 salientam que a supervisão é considerada uma das atividades indispensáveis e integradoras do currículo, que deve ser desenvolvida ao longo de sua estrutura e a partir dos desdobramentos de suas matérias e de seus componentes.

A lei de estágio (Lei 11.788/2008), em seu artigo 1º, coloca que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

A resolução nº 533/2008 do CFESS regulamenta a supervisão direta de estágio obrigatório no Serviço Social, trazendo uma gama de orientações sobre as atividades do/a supervisor/a acadêmico/a, supervisor/a de campo e do/a estagiário/a. A resolução determina que, para a realização do estágio, a instituição

que oferece campo deve assegurar os seguintes requisitos básicos: “espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do/a supervisor/a de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos” (CFESS, 2008, p. 3). É sugerida a elaboração de um plano de estágio a ser construído em conjunto pelo/a estagiário/a, supervisor/a acadêmico/a e supervisor/a de campo.

Em 2010, a ABEPSS publicou a Política Nacional de Estágio (PNE), documento que apresenta os princípios norteadores do estágio supervisionado, trata das atribuições de cada sujeito envolvido no processo de estágio, reforça a supervisão direta de estágio, define parâmetros para o número de alunos por supervisor acadêmico, esclarece questões sobre o estágio obrigatório e não obrigatório, entre outros. Conforme a PNE,

O estágio curricular obrigatório deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 semestres), distribuídos, de forma equilibrada, no decorrer dos últimos anos de integralização do curso. A carga horária das atividades de campo deve ser de, no máximo, 30h semanais (conforme lei do estágio), além da realização de, no mínimo, 03 horas/aula semanais de supervisão acadêmica. As exigências de cada nível de estágio devem seguir especificidades e atividades progressivas, coerentes com os demais componentes curriculares e objetivos próximos aos conteúdos do período cursado. (ABEPSS, 2010, p. 29)

A PNE preconiza os seguintes princípios norteadores para a realização do estágio supervisionado em Serviço Social: consonância com os princípios ético-políticos do Código de Ética de 1993; indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; articulação entre formação e exercício profissional; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A PNE e demais normativas visam contribuir para a efetivação de um estágio qualificado, em consonância com as Diretrizes Curriculares de 1996 e com a direção ético-política da profissão. O fortalecimento do estágio se faz ainda mais necessário no contexto da pandemia da Covid-19. Observando a necessidade de preservar a segurança dos profissionais e usuários, a rotina de trabalho dos assistentes sociais inseridos nos diversos espaços sócio-ocupacionais precisou se readequar à realidade pandêmica. Especialmente os profissionais inseridos nas políticas de saúde e assistência social tiveram que atuar na “linha de frente” do atendimento às

demandas advindas da Covid-19. Nesse contexto, a abertura/manutenção das atividades de estágio foi impactada.

Ainda conforme a PNE, a supervisão de estágio é um dos lócus estratégicos para defesa do projeto ético-político profissional, tendo em vista que não se limita aos procedimentos metodológicos no seu processo de trabalho, pois consegue articular formação e exercício profissional, abarcando a compreensão, a análise e a intervenção em processos sociais, compondo a dinâmica da relação entre teoria e realidade. Entendendo a importância do estágio na formação e considerando a necessidade da supervisão sistemática, é possível identificar as problemáticas geradas pela pandemia da Covid-19 no que se refere ao estágio.

Assim como a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, o MEC, por meio da Portaria 544/2020, autorizou a possibilidade de substituição das práticas profissionais de estágio por atividades remotas.

§ 3º No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.
(BRASIL, 2020b)

O documento orienta que as instituições de ensino ficam responsáveis por definir as adaptações dos currículos para a oferta de disciplinas práticas, tanto em laboratório quanto no estágio, respeitando as Diretrizes Nacionais Curriculares. Dessa forma, a decisão em realizar estágio por intermédio das plataformas digitais deveria respeitar as diretrizes curriculares dos cursos e os Projetos Pedagógicos de cada unidade de ensino.

Dessa forma, na realidade específica do Serviço Social, todas as normativas convergem para a incompatibilidade de realização do estágio à distância ou de forma remota. Em abril de 2020, a ABEPSS publicou uma nota a respeito do estágio supervisionado no período de isolamento social, reafirmando a indissociabilidade entre o estágio e a supervisão acadêmica e de campo.

A nota da ABEPSS aponta as problematizações decorrentes do contexto pandêmico, reafirmando a importância do estágio supervisionado e apresentando

indicativos para resguardar seus princípios, legislações e normativas. A nota traz alguns cenários envolvendo a realização do estágio em meio à pandemia e indica as repercussões acarretadas. Dentre os cenários, foram apontados os casos em que houve a manutenção de estagiários/as em campo, apenas com o acompanhamento do/a supervisor/a de campo e a realização da supervisão acadêmica por meios digitais. Cabe mencionar que a supervisão sistemática e presencial consta no inciso III do artigo 8º da Resolução CFESS nº 533/2008 como uma das responsabilidades éticas e técnicas tanto do/a supervisor/a de campo quanto do/a supervisor/a acadêmico.

Além da supervisão de estágio por meios digitais ir de encontro aos dispositivos jurídico-políticos da profissão, a ABEPSS salientou que o estágio não consiste em uma atividade essencial no que se refere à prestação de serviços à população, mas sim uma atividade pertencente ao processo de formação dos/as estudantes.

Apesar da orientação de suspensão e das normas que regem o estágio em Serviço Social, a realidade é que algumas unidades de ensino adotaram a supervisão acadêmica mediada por recursos virtuais e a supervisão de campo com variações entre presencial, semipresencial ou até virtual/remota.

Ainda em 2020, nos primeiros meses da pandemia, a ENESSO, em conjunto com representantes discentes da ABEPSS, realizou uma pesquisa censitária com estudantes de Serviço Social de todo o país a fim de compreender a realidade do estágio em Serviço Social no período da pandemia. A pesquisa foi divulgada por meio das redes sociais e ficou aberta no período de junho a agosto de 2020, contando com a participação de 550 estudantes.

O levantamento demonstrou que 253 (duzentos e cinquenta e três) respondentes estavam realizando a atividade de estágio. Um dado preocupante em relação à supervisão (ou melhor, falta dela) foi que 56 (cinquenta e seis) estudantes estavam tendo apenas supervisão de campo, 49 (quarenta e nove) estavam tendo apenas supervisão acadêmica e 78 (setenta e oito) estudantes não estavam tendo qualquer tipo de supervisão. A falta de supervisão certamente trará danos à formação dos estudantes que tiveram a ausência desses momentos fundamentais de reflexão acerca da realidade social e análise dos limites e possibilidades da intervenção profissional.

Em março de 2021, o CFESS publicou a Resolução nº 967, que suspende excepcionalmente os prazos regulares para que as Unidades de Ensino informem aos Conselhos Regionais de Serviço Social os dados referentes aos campos credenciados de estágio, conforme estabelecido na Resolução CFESS nº 533/2008, que regulamenta o estágio supervisionado em Serviço Social. Também em março de 2021, o CFESS publicou o documento intitulado "Supervisão de estágio em tempo de pandemia: reflexões e orientações político-normativas". Apesar de não ser uma resolução, o documento propõe importantes reflexões e orientações sobre como conduzir o processo de decisão sobre a oferta do estágio.

Além de contemplar alguns questionamentos e preocupações de estudantes e supervisores em relação à realização do estágio, o documento levanta a possibilidade de adoção de algumas estratégias para a realização do estágio com condições éticas e técnicas no contexto da pandemia. O material é de extrema relevância, tendo em vista que, apesar de a decisão do/a assistente social sobre a supervisão ser de responsabilidade ética individual, é uma decisão que deve ser permeada por debates. O documento explicita que:

Cabe às coordenações de estágio e assistentes sociais vinculadas aos serviços, a decisão sobre a realização da atividade de supervisão de estágio e, conseqüentemente, sobre o acesso ao estágio, a ser balizada pela lógica do direito e do respeito à autonomia profissional. É de responsabilidade de coordenadoras/res e supervisoras/res verificarem e avaliarem se o campo de estágio tem as condições adequadas e necessárias à sua realização. Significa refletir e analisar se institucionalmente estão asseguradas as condições para realizar a atividade de supervisão de estágio, com qualidade e compromisso ético e, mais do que isso, se profissionais se sentem aptas/os a essa atividade, nesse contexto de crise sanitária. A experiência nos mostrou que as unidades de ensino têm mantido a supervisão acadêmica, mediada por recursos virtuais e a supervisão de campo com variações entre presencial, semi presencial ou até virtual/remota durante a pandemia, naquelas unidades de ensino que não tiveram como suspender completamente.

Asseguradas tais condições, precisa ser avaliado por cada profissional, a partir das particularidades e singularidades vivenciadas, o quantitativo de estudantes por campo, na relação com a disponibilidade de assistentes sociais para o acompanhamento de estagiários.

A avaliação sobre a pertinência e as condições éticas e técnicas de realizar supervisão de estágio deve considerar as especificidades e condições de cada modalidade de trabalho, com base na Resolução Cfess 493/2006 e nas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), para decidir sobre a pertinência, ou não, da exposição de estagiário/a em campo e as condições para supervisão com qualidade nesse contexto, não esquecendo dos riscos, envolvendo a propagação de uma doença e seus efeitos em nossos corpos. (CFESS, 2021, p.08- 09)

Nesse sentido, o CFESS manifesta a autonomia que os/as supervisores/as acadêmicos e de campo possuem. Estes devem, juntamente com o estudante, avaliar a oferta ou não do estágio supervisionado, observando, além das condições éticas e técnicas, as condições sanitárias.

Consideramos oportuno destacar que, apesar do período atípico provocado pela pandemia, o planejamento conjunto das atividades de estágio, materializado no plano de estágio, assim como o acompanhamento das atividades pelos/as supervisores/as, são indispensáveis. Afinal, o estágio é considerado a síntese da formação e requer um olhar especial em todo o processo formativo, principalmente nesse contexto tão adverso. E vale lembrar que mesmo com a pandemia, o não cumprimento das condições técnicas e éticas no processo de supervisão de estágio pode configurar infração ética e ser passível de procedimentos processuais.

3.4 O posicionamento das entidades representativas do Serviço Social em relação ao ensino remoto

Com mais de 75 anos de existência, a ABEPSS, entidade que preza pela qualidade da formação, em conjunto com as demais entidades representativas da categoria, entre as quais se destacam o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), empreende esforços que são fundamentais para a manutenção da direção social do projeto profissional da categoria.

No contexto do ensino/trabalho remoto decorrente da Covid-19, as entidades representativas da profissão construíram subsídios para orientar a formação e a atuação individual e/ou coletiva dos/as assistentes sociais. Sendo assim, organizaram uma série de documentos norteadores da formação. E não é novidade o empenho político e teórico que estas entidades exercem na defesa da formação profissional de qualidade e da materialização do projeto ético-político.

As entidades constroem coletivamente atividades e ações de resistência ao processo de desmonte do ensino superior. A realização de encontros nacionais e regionais que envolvem profissionais e estudantes é de grande valia por promover a socialização de informações, a definição da agenda de lutas e, sobretudo, por favorecer o debate (CFESS, 2014). A divulgação de notas públicas e cartas abertas

também é uma iniciativa bastante relevante, tendo em vista que expõe à sociedade os fundamentos teóricos e ético-políticos das posições assumidas pelas entidades.

Dentro do grande rol de atividades e ações realizadas, destacamos a elaboração da política nacional de estágio da ABEPSS. Através de um amplo debate, a política nacional de estágio buscou qualificar o processo de estágio supervisionado dos estudantes de Serviço Social, além de orientar as unidades de formação acadêmica no que diz respeito à centralidade dessa disciplina nos cursos de Serviço Social e à necessidade de cumprimento das legislações em vigor sobre essa questão.

Em 2011, foi lançada a campanha "Educação não é fast-food: diga não para a graduação a distância em Serviço Social". Quando lançada, a campanha obteve grande visibilidade, porém, foi interrompida judicialmente no mesmo ano de seu lançamento, sob a justificativa de que estaria tratando os alunos do ensino a distância de forma pejorativa. Apesar disso, as entidades seguem elaborando documentos e implementando trincheiras de luta que propiciam reflexões acerca da fragilidade do ensino a distância e fazendo reivindicações por uma formação que possua densidade teórico-prática e ético-política. Em 2015, tivemos a divulgação do documento intitulado "Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social", que trouxe um panorama da precária situação dos cursos de graduação a distância ofertados nas cinco regiões do Brasil.

No contexto da pandemia da Covid-19, poucos dias após a Organização Mundial da Saúde ter decretado a situação de pandemia, a ABEPSS lançou a nota "Os impactos da pandemia da COVID-19 (coronavírus) e as medidas para a Educação", oferecendo uma análise de conjuntura e explicitando posição contrária à substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital. Assim como a ABEPSS, a ENESSO emitiu nota expressando posição contrária à adoção do ensino remoto e em favor da suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Na nota intitulada "ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social", a entidade demonstra preocupação em relação aos interesses mercadológicos entranhados no ensino remoto e à intensificação das desigualdades provocadas por esse formato de ensino.

As produções elaboradas pelo conjunto da categoria ofereceram "leituras críticas acerca da realidade pandêmica e de suas mediações com a formação, a produção do conhecimento e o trabalho profissional" (REIDEL; CANTALICE, 2021, p.66). Dessa forma, apesar da pandemia ter imposto um cenário inédito à profissão, o Serviço Social, enquanto profissão que busca constantemente fazer a leitura crítica da realidade através do entrecruzamento das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa presentes na formação, conseguiu decifrar o momento atual e identificar as demandas e as respostas profissionais a serem dadas em consonância com o projeto ético-político.

A ABEPSS se posicionou pela suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e da pós-graduação, apontando que o ensino remoto proposto cria condições favoráveis para a desqualificação da educação como um direito. Quando a possibilidade do ensino remoto se tornou mais concreta, a ABEPSS lançou uma nota intitulada "Trabalho remoto em tempos de pandemia: em defesa da graduação e da pós-graduação em Serviço Social". A nota ao abordar o ensino remoto, destacava que

Diante da conjuntura desafiadora e excepcional com a qual nos confrontamos, é urgente unificar os procedimentos adotados com a firmeza do horizonte da defesa do projeto ético-político para que a perspectiva de educação crítica –espinha dorsal de nossos processos formativos –não seja fragilizada pela indiferenciação quanto ao uso de tecnologias remotas que reforcem e endossem o discurso e a prática ultraliberal de mercantilização do ensino (ABEPSS, 2020, p. 283)

No que diz respeito ao Estágio Supervisionado, a ABEPSS publicou, em 2020, a "Nota referente ao Estágio Supervisionado no período de isolamento social para o combate ao novo Coronavírus (Sars-Cov-2)", indicando a suspensão dessa atividade.

Destacamos também as ações da ENESSO no contexto pandêmico. Com o ensino remoto, a ENESSO enfrentou desafios no que diz respeito aos espaços de debate e construção política e organizativa da executiva. Gisler e Souza (2020) apontam que, apesar dos encontros estudantis (locais, regionais e nacionais) contarem com baixa participação dos estudantes mesmo antes da pandemia, em decorrência das dificuldades financeiras das entidades estudantis de Serviço Social para garantir deslocamento e inscrição dos estudantes, bem como o perfil destes, visto que existe uma dificuldade em conseguir liberação do trabalho para

participação em eventos, com o ensino remoto esse quadro se agrava, tendo em vista a dificuldade em mobilizar os colegas sem que haja um contato direto e espaços de debate em sala de aula.

Levando em conta o cenário de impossibilidade de realizar encontros presenciais, a ENESSO se depara com o desafio de construir eventos virtuais. E um ponto importante que não pode ser perdido de vista é a formação política dos militantes que constroem a Executiva.

Para que o Movimento Estudantil de Serviço Social não perca seu caráter de movimento social, de mobilização para as lutas, é fundamental a formação política de seus militantes. Compreendemos formação política como um processo no qual o indivíduo se percebe como ser histórico capaz de intervir nos rumos da sociedade. Perpassa a apropriação de conhecimentos teóricos e da prática política que instrumentalizem o sujeito para a análise da realidade e para a elaboração de alternativas visando à sua transformação (GUIMARÃES, 2014, p. 71 apud GISLER; SOUZA, 2020, p. 119)

Em 2021, ainda em um cenário de altas infecções e mortes pela Covid-19, a ENESSO começou a organizar um calendário de mobilizações nas ruas em todo o Brasil. A Executiva partiu do entendimento de que a política genocida do governo federal era mais perigosa e letal do que o próprio vírus. Dessa forma, os organizadores das mobilizações fizeram as devidas orientações dos cuidados necessários à segurança sanitária, recomendando o uso de máscara N95 e álcool em gel. As mobilizações tinham pautas relacionadas à defesa da vacinação para todos, a um auxílio emergencial digno, à universidade pública e de qualidade, entre outras.

Como mencionamos anteriormente, a ENESSO também produziu o “Relatório Nacional de Estágio: reflexões a partir do Formulário acerca da Situação do Estágio em Serviço Social durante a pandemia”. Foi realizada a pesquisa censitária, com o intuito de compreender a realidade do estágio obrigatório supervisionado na graduação em Serviço Social, no período da pandemia e os rebatimentos desse cenário de crise. O questionário foi divulgado nas redes sociais (Instagram, Facebook, blog e WhatsApp) e contou com a participação de 550 estudantes.

Em 2021, a Coordenação Regional da ENESSO, Região II, que compreende os Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, realizou seu encontro de mobilização e organização em formato remoto. O XLIII Conselho Regional de Entidades Estudantis de Serviço Social (CORESS), com o lema

“Reorganizar para avançar: se muito vale o já feito, mais vale o que será”, solicitou ampla participação das bases para espriar lutas e renovar fileiras.

Com o objetivo de publicizar relatos das dificuldades sentidas pelos estudantes em meio ao ensino remoto, a Coordenação Regional da ENESSO, Região VI, criou a campanha virtual #MinhaCasaNãoÉSaladeAula, denunciando o sucateamento do ensino. Como estratégia de fortalecimento da formação, a região iniciou em suas redes sociais uma campanha de compartilhamento de indicações de artigos e outros materiais sobre diversos temas pertinentes à formação em Serviço Social, intitulada "#ENESSOORVIIndica". Houve também o lançamento da campanha virtual "Fique em casa, mas fique atenta/o: levante nossas bandeiras de luta!", que teve como objetivo compartilhar as estratégias que as estudantes de Serviço Social e os Centros e Diretórios Acadêmicos encontraram para enfrentar as dificuldades advindas do ensino remoto. (GISLER; SOUZA, 2020)

O mapeamento realizado pela ABEPSS, já citado anteriormente, nos forneceu dados concretos capazes de apontar os prejuízos de um formato de ensino adotado de forma apressada. Salientamos que desde o início, mesmo quando o ensino remoto era apenas uma possibilidade, as entidades representativas da profissão expressaram um posicionamento coerente com o projeto defendido pela categoria, projeto este que preza por um ensino crítico, de qualidade, presencial, que siga o que dispõem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Os vários desafios sinalizados até aqui demonstram a complexidade e os riscos do ensino remoto para a formação generalista em Serviço Social. Diante desse cenário, consideramos que a explanação dos dados da nossa pesquisa apresentados no capítulo seguinte é de grande valia para conhecermos melhor os impactos do ensino remoto na formação dos estudantes de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba. Além disso, discutiremos como a UEPB conduziu a implementação do ensino remoto e como o curso de Serviço Social da UEPB se posicionou frente a esse novo desafio. A partir da análise dos dados, poderemos refletir sobre as reais implicações do ensino remoto na formação do corpo discente e pensar em possibilidades para enfrentar os desafios impostos por essa modalidade de ensino.

4 IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO ACADEMICO-PROFISSIONAL DOS/AS DISCENTES DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

4.1 A Universidade Estadual da Paraíba e o ensino remoto emergencial

A UEPB é alicerçada na tríade ensino, pesquisa e extensão. No que diz respeito à infraestrutura, a UEPB possui 8 (oito) campi, localizados nos municípios de Campina Grande - sendo a sede -, Lagoa Seca, Guarabira, Catolé do Rocha, João Pessoa, Monteiro, Patos e Araruna. Possui 2 (dois) cursos Médio/Técnico (em Agroindústria e Agropecuária), 84 (oitenta e quatro) cursos de graduação nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, da Saúde, Ciências Exatas e Tecnologia. Na pós-graduação, conta com 41 (quarenta e um) cursos, sendo 6 (seis) doutorados, 21 (vinte e um) mestrados e 14 (quatorze) cursos de especialização. Com uma comunidade acadêmica de mais de 1.700⁸ docentes (efetivos e substitutos) e mais de 18⁹ mil alunos, além dos funcionários técnico-administrativos.

A instituição oferece 4 cursos de graduação na modalidade EaD (Administração Pública, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História e Licenciatura em Letras) e, na pós-graduação, 1 especialização (Gestão Pública Municipal) (PROEAD/UEPB, 2022a). Entretanto, a maior parte dos cursos é ofertada na modalidade presencial. E, como se sabe, as atividades presenciais nas instituições de ensino de todo o país tiveram que ser interrompidas no primeiro trimestre de 2020 em decorrência da pandemia da Covid-19.

No contexto da UEPB, a suspensão das atividades presenciais ocorreu por meio da Portaria UEPB/GR/0014/2020, em 17 de março de 2020, data em que foi registrada a primeira morte pela Covid-19 no Brasil. Com o aumento do número de casos de Covid-19, ainda nas primeiras semanas de março de 2020, a UEPB passou a expedir uma série de portarias com o objetivo de orientar e regular as

⁸ Quantitativo corresponde aos números atualizados até a folha de março de 2022. Dados obtidos no portal da transparência da UEPB. Disponível em: <https://transparencia.uepb.edu.br/servidores-docentes/> Acesso em: 16/09/2022

⁹ Quantitativo referente ao ano de 2021. LOPES, Severino. UEPB celebra 55 anos de existência contribuindo para o desenvolvimento do Estado da Paraíba. UEPB, 2021. Disponível em: <https://uepb.edu.br/uepb-celebra-55-anos-de-existencia-contribuindo-para-o-desenvolvimento-do-estado-da-paraiba/> Acesso em: 16/09/2022

atividades administrativas e acadêmicas, de acordo com os quadros epidemiológicos apresentados, decretos e orientações dos órgãos oficiais. Foi criado, inclusive, um Plano de Contingência¹⁰ com o objetivo de adotar medidas administrativas e acadêmicas adequadas aos desafios do cenário de crise sanitária e orientar sua comunidade na conservação e manutenção de um ambiente institucional seguro.

Em 19 de março de 2020, a UEPB publicou a Instrução Normativa 001/2020¹¹, que autorizou o uso facultativo de plataformas digitais e virtuais para a ministração de componentes curriculares de natureza teórica. Dessa forma, foi facultado aos docentes o desenvolvimento das atividades de ensino por meio das TDICs. A Instrução Normativa, em seu art. 2º, destaca que a condição para que as aulas pudessem ser realizadas era "obter a concordância de 100% dos estudantes matriculados na turma do respectivo componente curricular".

No processo de acompanhamento e proposição de ações para implantar o que viria a ser chamado de ensino remoto, a UEPB definiu ações preparatórias de diagnóstico. No âmbito do diagnóstico, foram realizadas pesquisas de levantamento com estudantes e docentes, nas quais a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) lançou questionários sobre o perfil tecnológico de estudantes e docentes. Os questionários ficaram abertos no curto período de 04/05 a 07/05/2020. O objetivo era levantar a disponibilidade de equipamentos, domínio de tecnologias educacionais e acessibilidade à internet, com o intuito de criar políticas para promover ações e adotar medidas para o acesso às novas tecnologias, bem como coletar informações sobre o uso desses recursos como mediação pedagógica (UEPB, 2020a).

O questionário aplicado aos docentes obteve 522 respondentes. Destes, 72,80% afirmaram possuir computador e fazer uso individual do equipamento. Outros 26,63% disseram fazer uso compartilhado do computador, enquanto menos de 1% afirmaram não possuir computador. Em relação ao acesso à internet, todos os docentes responderam positivamente, sendo que 82,57% afirmaram acessar a internet pelo computador e pelo smartphone. Sobre a disponibilidade de ambiente apropriado para o desenvolvimento do trabalho em casa, 69,16% dos docentes afirmaram possuir um ambiente adequado para estudo. (UEPB, 2020b)

¹⁰ Disponível em: <https://transparencia.uepb.edu.br/download/portaria-uepb-gr-0185-2020-plano-de-contingencia-da-uepb-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19/> Acesso em: 22/06/2020

¹¹ Disponível em: https://uepb.edu.br/download/documentos/documentos_2020/Instrucao-Normativa-001-2020-Uso-de-TDICs-para-ministracao-de-conteudo-pegadogico-teorico-na-UEPB.pdf Acesso em: 30/03/2020

Os professores foram indagados se, diante do contexto de pandemia, consideravam a possibilidade do uso das TDICs como mediação pedagógica no âmbito da graduação na UEPB. Levando em consideração os componentes teóricos, 54,02% dos docentes concordaram com o uso para ministração parcial ou integral dos conteúdos curriculares desses componentes, enquanto 7,47% se posicionaram contrários. Perguntados se estavam desenvolvendo atividades não presenciais por meio das TDICs, 21,65% responderam positivamente. (UEPB, 2020b)

Com relação ao domínio das tecnologias utilizadas, 56,24% dos docentes afirmaram ter bom domínio e 22,12% julgaram ter excelente domínio, enquanto 5,31% dos docentes afirmaram possuir domínio não satisfatório. Além disso, 51,33% dos docentes disseram concordar total ou parcialmente em contribuir com a Universidade no compartilhamento de experiências e na ministração de cursos sobre os usos educacionais das TDICs. (UEPB, 2020b)

Já no que diz respeito ao questionário aplicado junto aos alunos, foram recebidas 7.596 respostas válidas. No que tange à disponibilidade de equipamentos, 77,15% dos alunos disseram possuir computador para uso individual ou compartilhado. Não possuíam computador 22,85% dos estudantes participantes. (UEPB, 2020b)

Quanto ao acesso à internet, 96,88% informaram possuir alguma forma pessoal de acesso à internet. Nessa contagem, não foram considerados aqueles que informaram acessar a rede de terceiros. Disseram não possuir acesso à internet ou não possuir por meios próprios, dependendo do uso da rede de terceiros, 3,25% dos estudantes respondentes. Perguntados sobre a disponibilidade de ambiente de estudos adequado em casa, 81,36% dos estudantes responderam “sim” ou “em parte”, enquanto 18,64% afirmaram não possuir esse espaço. Os estudantes foram questionados se, neste contexto de pandemia, consideravam a possibilidade de uso das tecnologias digitais como forma de mediação pedagógica. 76,4% dos estudantes responderam que sim, parcial ou integralmente, enquanto 17,18% responderam negativamente. (UEPB, 2020b)

A Associação dos Docentes da UEPB (ADUEPB) solicitou ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) uma análise dos resultados da referida pesquisa. A análise realizada pelo DIEESE indicou algumas inconsistências na interpretação dos resultados divulgados pela universidade,

especialmente no que se refere à participação na pesquisa. Conforme a análise do DIEESE, 51,92% dos aproximadamente 16 mil alunos que a universidade possuía em 2019 sequer responderam ao questionário. Esse percentual, acrescido dos 10,98% que não possuem computador, geraram uma maioria de 62,9% no segmento que não opinou ou está sem condições de acompanhar o ensino remoto. (DIEESE, 2020)

Entre os professores, os percentuais foram semelhantes, com 68,28% não respondendo ao questionário, não possuindo condições de trabalho em casa ou possuindo parcialmente. (DIEESE, 2020)

Independente da análise realizada pelo DIEESE, é possível observar, a partir dos próprios dados apresentados pela PROGRAD, que existiam obstáculos para a implantação do ensino remoto, como o número considerável de docentes que disseram fazer uso compartilhado do computador, a falta de espaço adequado em casa para os estudos por parte dos/as estudantes, entre outros fatores. Entretanto, esses dados parecem ter sido desconsiderados, tendo em vista a decisão pela aprovação do ensino remoto.

Em 09 de junho de 2020, a UEPB divulgou, para consulta pública, uma Minuta¹² de Resolução com vistas a estabelecer normas para atividades não presenciais. A universidade disponibilizou um e-mail para que a comunidade universitária em geral pudesse enviar sugestões e contribuições sobre a minuta. No entanto, é preciso mencionar que o prazo para que a comunidade pudesse realizar ponderações sobre a minuta foi de apenas 6 dias.

O Art. 1º da minuta coloca que o objetivo é:

Estabelecer normas para disciplinar a realização de componentes curriculares, bem como outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atividades não presenciais, na graduação, pós-graduação e no ensino Médio/Técnico. (UEPB, 2020c)

Diferentemente da Instrução Normativa 001/2020, a minuta proposta não menciona o caráter facultativo da adesão das atividades não presenciais por parte de docentes e estudantes, demonstrando um tom mais impositivo. Após sete sessões de reuniões entre o Conselho Universitário (Consuni) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da UEPB, foi concluída, em 26/06/2020, a

¹²Disponível em: https://uepb.edu.br/download/documentos/documentos_2020/Minuta-de-Resolucao-para-Consulta-Publica-Altera-Calendario-Academico-e-estabelece-normas-para-atividades-nao-presenciais-durante-pandemia.pdf Acesso em: 12/06/2020

apreciação da proposta que, por meio da Resolução/UEPB/CONSEPE/0229/2020, normatizou a oferta de componentes curriculares e outras atividades acadêmicas no formato remoto. A resolução sugere que o horário das aulas remotas deve ser o mesmo dos já estabelecidos para as disciplinas presenciais, exigindo-se a realização de, no mínimo, duas avaliações para cada componente curricular.

Sabendo que o ambiente virtual não é equivalente ao presencial, adequações foram necessárias. Sendo assim, quanto à carga horária dos componentes curriculares, a fim de reduzir a exposição do docente e do discente diante da tela, foi aprovada a Resolução UEPB/Consuni/0330/2020, que estabelece normas temporárias referentes à carga horária docente das atividades de ensino desenvolvidas remotamente durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Conforme o documento aprovado, o quantitativo de aulas semanais realizado por meio de ferramentas síncronas não deveria exceder 50% nem ser inferior a 25% da carga horária semanal dos componentes curriculares teóricos ou práticos.

Art. 3º - Para a realização do Planejamento Acadêmico (preparação do conteúdo e materiais didáticos, atendimento ao estudante e avaliação da aprendizagem) relativo às Atividades de Ensino de componentes teóricos e práticos desenvolvidos de forma remota, além do período anterior ao início do semestre, já reservado, nos termos da Resolução UEPB/CONSUNI/054/2010, será atribuída ao docente carga horária adicional correspondente a cem por cento (100%) das horas-aula semanais ministradas de forma síncrona ou assíncrona. (UEPB, 2020e)

Vale salientar que a redução de carga horária não se traduz em redução de trabalho, tendo em vista que o momento exigiu novas atribuições que extrapolaram as desenvolvidas no ensino presencial. Participar de lives, cursos de formação, interagir com plataformas digitais, atender demandas via WhatsApp, participar de reuniões virtuais, etc., tornou-se parte da realidade docente.

Em relação ao estágio, a Resolução 0229/2020 postula que a decisão final sobre a oferta das disciplinas de estágio supervisionado ficaria a cargo do colegiado de cada curso, considerando os distintos contextos:

Art. 7º A critério dos Colegiados de Curso, ouvidos os/as docentes responsáveis, e com anuência da PROGRAD, os Estágios Supervisionados de cursos de bacharelado e licenciatura poderão ser desenvolvidos por meio de atividades não presenciais, observados o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso, resoluções e pareceres dos

CEE e/ou CNE, bem como a legislação pertinente de cada campo de atuação profissional. (UEPB, 2020d)

Desta forma, os Estágios Supervisionados poderiam ocorrer na modalidade não presencial. Foi permitida também a realização não presencial das atividades de pesquisa, incluindo as atividades de Iniciação Científica (PIBIC; PIVIC; PIBIC AF; PIBIC EM), Iniciação Científica Tecnológica (PIBIT), Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). (UEPB, 2020d)

Em conformidade com o inciso I do Art. 5º da Resolução 0229/2020, que prevê a realização de cursos de formação continuada sobre o uso de plataformas tecnológicas digitais e virtuais como mediação pedagógica, a UEPB promoveu o evento intitulado "Conecta UEPB", um programa de ações que ofereceu minicursos e conferências virtuais sobre as atividades não presenciais.

A universidade disponibilizou as ferramentas da Plataforma G Suite for Education para o desenvolvimento das atividades remotas. E, nesse sentido, foram oferecidos os minicursos "G Suite", "Google Sala de Aula", "Direitos Autorais em Ambientes Virtuais em Sala de Aula" e "Padlet e Socrative". Também foram realizados os webinários "Direitos Autorais em Aulas Remotas", "Como Elaborar Lives/Aulas no YouTube" e "Planejamento do Uso de Ferramentas Digitais no Ensino Remoto". (UEPB, 2020e)

Na continuidade das ações para o retorno às atividades acadêmicas, com o intuito de dar suporte aos estudantes com dificuldades de acesso ao ensino remoto, a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) publicou editais específicos para apoio à inclusão digital. A UEPB implantou o Programa Auxílio Conectividade nas modalidades "Acesso à internet em caráter emergencial", que concedeu bolsa mensal no valor de R\$ 100 para aquisição de serviço de internet durante as aulas remotas; e "Aquisição de equipamentos", que concedeu bolsa em cota única, no valor de R\$ 1 mil, para aquisição de equipamento adequado ao acompanhamento das aulas remotas. Até o semestre letivo 2021.1, foram publicados três editais que, ao todo, distribuíram um total de 6.905 bolsas, sendo 3.578 delas para a modalidade "Acesso à internet" e 3.327 bolsas para "Aquisição de equipamentos". (UEPB/PROEST, 2022b)

A simples inscrição para concorrer ao auxílio não era garantia de que o estudante fosse contemplado, pois existiam requisitos socioeconômicos a serem

atendidos e comprovados. Não conseguimos obter o número de estudantes que concorreram ao auxílio e se todos foram contemplados.

O/a discente poderia solicitar trancamento de Componentes Curriculares, até 50% de sua execução, ou do semestre, sem efeito cumulativo, inclusive para o primeiro período; as reprovações, seja por falta ou por nota, ocorridas em 2020.1, não constariam no histórico do estudante. Dessa forma, a saída apontada pela universidade aos estudantes que não aderissem ao ensino remoto deu-se em direção ao trancamento dos componentes curriculares, implicando na exclusão daqueles que não tivessem condições de acompanhar o ensino remoto.

É preciso considerar todas as pressões exercidas para que as universidades adotassem o ensino remoto, pressões advindas tanto por parte do Ministério da Educação (MEC) como da sociedade em geral para manter o calendário acadêmico e evitar a paralisação total das atividades. Apesar da decisão das universidades em ofertar o ensino remoto seguir as diretrizes do MEC, que incentivou a adoção do ensino remoto como alternativa para a continuidade das atividades acadêmicas durante a pandemia, as universidades possuíam autonomia para tomar essa decisão. Dessa forma, ficou a cargo das universidades a decisão de implementar essa modalidade de ensino.

4.2 A Graduação em Serviço Social da UEPB e os desafios do ensino remoto

Na década de 1980, a ABESS conduzia um processo de discussão coletiva, do qual o curso de Serviço Social da UEPB participou, que visava romper com a influência conservadora tradicional que limitava o desvelamento da questão social e, conseqüentemente, as estratégias profissionais a serem propostas para o enfrentamento dessa problemática. Entretanto, foi na década de 1990 que a formação foi permeada pelo debate da revisão curricular. No contexto do curso de Serviço Social da UEPB, podemos destacar como marco, em nosso processo interno, a reforma curricular de 1999, baseada no currículo mínimo aprovado em 1996 pela ABEPSS.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Serviço Social da UEPB, aprovado em 1999, ficou em vigor até o início do ano de 2016. Cabe registrar

que, apesar de o PPC de 1999 ter representado um grande avanço em direção a uma formação crítica, uma vez que incorporou as orientações da ABEPSS "relativas a diretrizes, eixo norteador, conteúdos e componentes curriculares", este apresentava algumas lacunas.

Observa-se a repetição de conteúdos em alguns componentes curriculares, a oferta de conteúdos que não atendem às recomendações da ABEPSS e às necessidades da formação, como também a ausência de outros conteúdos que se adequariam melhor à formação proposta para o Assistente Social. (UEPB, 2016, p.23)

No decorrer dos anos, o curso de Serviço Social da UEPB registrou importantes conquistas, dentre as quais se destacam a estruturação de núcleos de pesquisa, sua inserção em um campus integrado em 2012, o curso de mestrado em Serviço Social iniciado em 2013 e a elevação do nível de qualificação do corpo docente (UEPB, 2016). Apesar das conquistas e avanços do curso de Serviço Social da UEPB nos últimos anos, não podemos esquecer que ele, o curso, não está imune às inflexões do projeto neoliberal que traz constantes ataques à educação.

Levando em consideração as fragilidades do PPC de 1999, o curso realizou um processo de revisão curricular que se efetivou na aprovação de um novo PPC em abril de 2016. O novo PPC explana a matriz curricular do curso, que é composta por disciplinas obrigatórias (2.955h) e eletivas (240h), além da Atividade Acadêmico-Científico-Cultural (120h), totalizando 3.315h, sendo 480h divididas em estágio obrigatório supervisionado I, II e III. Atualmente, o ingresso no curso de Serviço Social da UEPB ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e funciona nos turnos da manhã e da noite. Para integralização curricular, o tempo mínimo é de 8 semestres e o máximo é de 15. O movimento estudantil se dá através do Centro Acadêmico de Serviço Social (CASS) Oito de Março, atualmente sob a gestão "Dando voz, ocupando espaços".

A integralização do curso se dá por um currículo que propõe "capacitação teórica, metodológica, ética e política, que permita uma ação crítico-propositiva, investigativa e interventiva na realidade social" (UEPB, 2016, p. 38). Além de oferecer sólida formação geral, o curso estimula a participação dos alunos em atividades de extensão, iniciação científica e inserção em grupos de pesquisa em relação direta com o ensino de graduação e da pós-graduação. O curso possui a perspectiva de contribuir para uma formação que auxilie na compreensão do ser social e da construção do conhecimento, pautada em valores contrários à

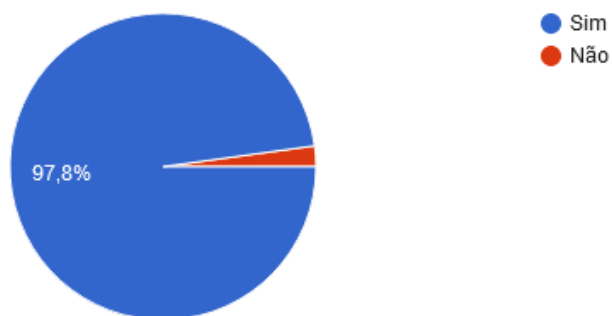
perspectiva do capital e voltada aos interesses da classe trabalhadora, que se atenha aos conhecimentos pertinentes às particularidades da formação social brasileira, com recusa ao conservadorismo e contrapondo-se à mercantilização das relações sociais.

Diante do exposto, é possível notar que o curso de Serviço Social da UEPB prima pela qualidade da formação do assistente social em comprometimento com a produção de saberes e conhecimentos diretamente articulados com as diferentes dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão.

A formação profissional precisa ser estudada contextualizando a realidade social e, nesse sentido, contextualizar a formação profissional em Serviço Social no ano de 2020, em específico no semestre 2020.1, é apontar para os desafios e limitações advindos da pandemia da Covid-19. Antes de tudo, é preciso registrar que o departamento de Serviço Social da UEPB mostrou-se resistente a adotar o ensino remoto desde o início das discussões sobre a implementação do mesmo. Uma semana após a UEPB publicar a Instrução Normativa 001/2020, que autorizou o uso facultativo de plataformas digitais e virtuais para ministração de componentes curriculares de natureza teórica, o grupo pedagógico criado pelo departamento de Serviço Social da UEPB para o debate da situação emitiu uma nota informativa sobre a decisão de não ofertar atividades a distância e explicitou os motivos da decisão. (Ver Anexo B)

Ainda quando o ensino remoto era apenas uma possibilidade, o CASS Oito de Março teve uma importante iniciativa no sentido de reunir informações junto aos discentes do curso sobre a disponibilidade e a qualidade do acesso às tecnologias digitais. Tal iniciativa demonstrou o comprometimento do centro acadêmico no envolvimento de questões que afetam diretamente a formação dos estudantes. O questionário foi divulgado nas redes sociais do CASS (Instagram e Facebook). Como o resultado do levantamento não foi publicizado, entramos em contato com o CASS solicitando o resultado dos dados colhidos e, felizmente, tivemos pronta resposta no fornecimento dos dados. O levantamento contemplava os discentes de todos os períodos do curso e obteve 46 respostas. Esclarecemos que não tivemos acesso aos dados que possam identificar os respondentes, apenas aos gráficos com percentual e as respostas escritas.

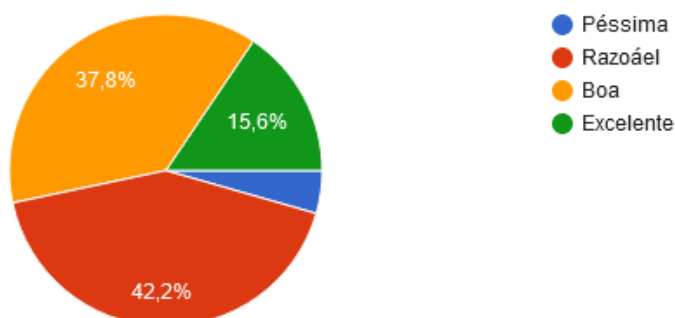
Gráfico 1 – Levantamento CASS- Você possui acesso a internet em sua residência?



Fonte: Google Forms Levantamento CASS Oito de Março (2020)

Ao responder à pergunta “Você possui acesso à internet em sua residência?” (Gráfico 1), 97,8% dos/as estudantes responderam que sim, apenas 2,2% responderam que não.

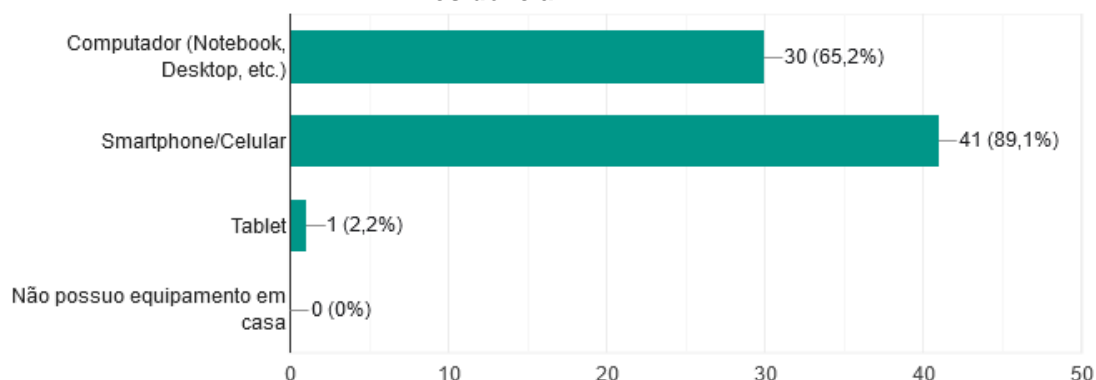
Gráfico 2 - Levantamento CASS- Qualidade da sua internet para execução de atividades acadêmicas



Fonte: Google Forms Levantamento CASS Oito de Março (2020)

Esta questão apresentou como possibilidades de resposta: excelente, boa, razoável e péssima (Gráfico 2). Em números absolutos, 7 (sete) declararam ter acesso excelente, representando 15,6%, enquanto 17 (dezesete) avaliaram como boa, equivalendo a 37,8%. No entanto, 19 (dezenove) discentes consideraram o acesso razoável, expressando o percentual de 42,2%, e 2 (dois) se referiram à alternativa péssima, o que significou um percentual de 4,4%.

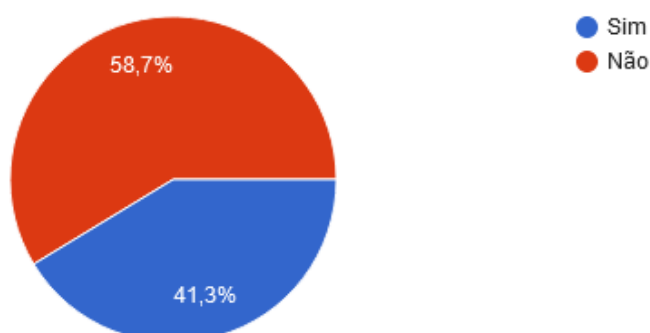
Gráfico 3 - Levantamento CASS- Quais equipamentos de informática você dispõe em sua residência?



Fonte: Google Forms Levantamento CASS Oito de Março (2020)

Nesta pergunta, os estudantes poderiam marcar mais de uma opção. Dessa forma, é possível observar que alguns discentes conseguem ter mais de uma opção de equipamento para participar das aulas, como computador e celular.

Gráfico 4 - Levantamento CASS- O equipamento é compartilhado com outras pessoas?



Fonte: Google Forms Levantamento CASS Oito de Março (2020)

Sobre a condição do equipamento utilizado para o acesso à internet - se é compartilhado ou não – 58,7% disseram que o equipamento é de uso individual; 41,3% responderam que compartilham o equipamento com outras pessoas.

No espaço que foi aberto no questionário para que os/as estudantes pudessem expor seus posicionamentos acerca da possibilidade de realização de atividades acadêmicas em casa, foi possível observar muitos comentários contrários à ideia. Um dos principais pontos levantados nos comentários diz respeito à preocupação com o acesso à internet por todos/as os/as estudantes.

Um questionário feito na internet perguntando se as pessoas têm acesso a internet já causa uma segregação. Não sabemos a realidade de cada pessoa. (Aluno 1)

Não aceito o uso da internet para implementar o ensino a distância no nosso curso, sabemos que muitos não têm possibilidades de sequer

ter acesso à internet ou ter um aparato tecnológico para implementação desse ensino na sua residência. (Aluno 2)

Nesse momento de pandemia, nem todos os discentes da UEPB têm possibilidade de estudar em casa. Conheço até pessoas que só tem acesso à Internet através do wifi disponibilizado pela universidade. (Aluno 3)

O receio com a qualidade da formação oferecida pelo intermédio das TDICs e se o ensino remoto seria apenas uma medida temporária também estava presente nos comentários.

Creio que esse método possa prejudicar o nosso desempenho crítico. (Aluno 2)

Venho escutando muitos relatos negativos desse modelo ead nas faculdades particulares imagina em universidades públicas como esses relatos serão bem maiores. (Aluno 1)

Em tempos de pandemia mundial, o ensino a distância é uma opção. Mas, ao mesmo tempo é uma ameaça para o futuro das universidades públicas, pois o momento é oportuno para o capitalismo impor o ensino a distância, tendo em vista ser a única alternativa viável em tempos de pandemia, existe também o desgaste e a frustração que gera nos alunos do curso, mas é preciso também pensar e rever como será esse ensino, se será só para suprir a necessidade do momento ou futuramente continuará. (Aluno 3)

Conforme foi possível observar no levantamento realizado pelo CASS, incertezas, receios e dúvidas rondavam os estudantes diante da possibilidade do ensino remoto. Em posse desses dados e levando em consideração o posicionamento já assumido pelo departamento do curso em relação ao desenvolvimento das atividades a distância, em 17 de junho de 2020, o departamento do curso de Serviço Social da UEPB, em conjunto com o CASS, emitiu uma carta aberta acerca da imposição do ensino remoto na UEPB. (ver anexo A).

O departamento do curso e o CASS apontaram a falta de diálogo por parte da administração central com a comunidade universitária, que não oportunizou espaço para que fossem feitas sugestões ou considerações sobre possíveis alternativas. Além disso, a carta levantou as questões relacionadas às desigualdades de permanência no curso, como as dificuldades de acesso à internet e equipamentos, a falta de infraestrutura sociotécnica e didático-pedagógica necessária para a realização das aulas, entre outros.

Nesse contexto, o curso buscou afirmar seu posicionamento ético-político contrário ao ensino remoto, ao mesmo tempo em que reafirmava seu compromisso com a formação de qualidade, crítica, reflexiva e propositiva. Apesar disso, o ensino

remoto foi adotado, sob ressalvas, entendendo-o como uma saída emergencial. Até mesmo porque não foi dada outra opção senão a adesão ao ensino remoto.

Dessa forma, as atividades de ensino não presenciais do semestre letivo 2020.1 foram retomadas em 03 de agosto de 2020, considerando a aprovação do calendário pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (COMPE, com a definição do início e término do ano letivo de 2020. Em relação ao estágio supervisionado, o departamento reforçou o posicionamento contrário à realização dos estágios durante o período pandêmico, seguindo o entendimento de que a retomada dos estágios no espaço institucional só deveria acontecer quando as condições de saúde fossem seguras.

Entendemos que o estágio é um momento essencial para a formação profissional. Contudo, compreendemos também, conforme posicionamento da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que o estágio não é uma atividade essencial no que se refere à prestação de serviços à população, pois se trata de processo de formação e ensino-aprendizagem que demanda atividades presenciais e acompanhamento do/a supervisor/a de campo e acadêmico/a. (COORDENAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UEPB, 2020)

Durante o período do ensino remoto, o departamento de Serviço Social da UEPB buscou promover eventos virtuais contando com a participação do corpo docente do curso e também com colaboradores/parceiros de outras instituições, na tentativa de manter vivo o vínculo da universidade com estudantes, docentes e comunidade interna e externa. Trazendo temas diversos, as lives e webinars contribuíram para o processo contínuo de formação. O convite e a divulgação dos eventos foram realizados, principalmente, por meio das redes sociais da coordenação do curso.

Destacamos alguns eventos realizados durante o período: webinar intitulado "Ofensivas contemporâneas do Imperialismo, Covid-19 e desafios aos Sistemas Nacionais de Saúde"; live realizada em parceria com o CRESS-PB com o tema "Atribuições, competências e requisições da/o assistente social no contexto de pandemia"; aula inaugural do período 2020.2 do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (PPGSS/UEPB) em parceria com o departamento de Serviço Social e com o Grupo de Investigação História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais, do Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa (GHGTCS/IHC/UNL), discutindo sobre "O discurso do empreendedorismo e suas repercussões para os trabalhadores"; live realizada

em parceria com o CRESS-PB que tratou sobre “O trabalho do/a Assistente Social no contexto de Pandemia da COVID-19” e a webpalestra “Os nós e as possibilidades do trabalho profissional das/dos assistentes sociais na pandemia”.

Enfim, por mais que tenha havido um esforço por parte do curso de Serviço Social da UEPB em não aderir ao ensino remoto, a modalidade teve que ser adotada em virtude da determinação institucional. Em relação ao estágio supervisionado, o curso buscou seguir as orientações das entidades representativas da profissão e o que recomendavam as autoridades de saúde e, nesse sentido, suspendeu os estágios até que fosse possível o retorno presencial de forma segura.

4.3 Implicações do ensino remoto na formação acadêmico-profissional dos /as estudantes de graduação em Serviço Social da UEPB: os achados da nossa pesquisa.

Neste item, trazemos uma caracterização sociodemográfica dos sujeitos da pesquisa (discentes e docentes) e problematizaremos as avaliações que os sujeitos fizeram a respeito dos impactos provocados pelo ensino remoto nos processos de aprendizagem durante a pandemia da Covid-19.

4.3.1 O ensino remoto emergencial sob a perspectiva dos/das discentes

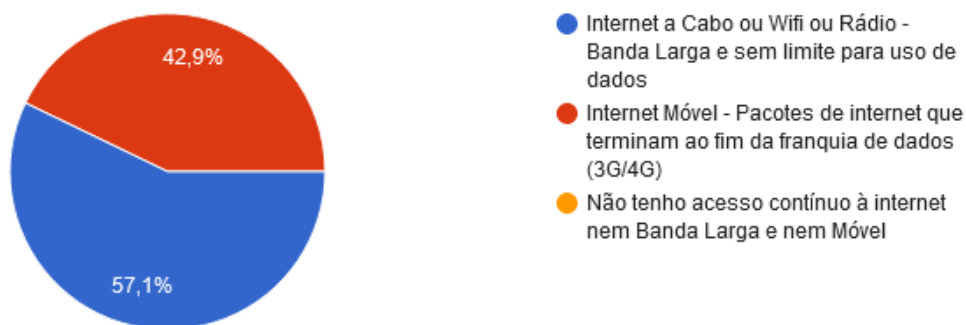
Iniciando a exposição e discussão dos dados coletados a partir do questionário aplicado às discentes, temos: 100% das respondentes são mulheres (trans ou cis). Sobre a pertença étnico-racial das estudantes, a maioria autodeclarou-se branca (57,1%), seguida por 42,9% que se autodeclararam pardas. Dessa forma, o perfil das estudantes da turma é formado por mulheres, corroborando com os dados do CFESS (2022), que apontam que o perfil do profissional de Serviço Social é representado majoritariamente por mulheres.

Já no que diz respeito à pertença étnico-racial das estudantes, foi possível observar que a maioria das estudantes autodeclarou-se branca e, apesar de nossa amostra não ter sido muito representativa, ressaltamos a importância das ações afirmativas via cotas étnico-raciais (para pretos, pardos e indígenas) para acesso ao ensino superior.

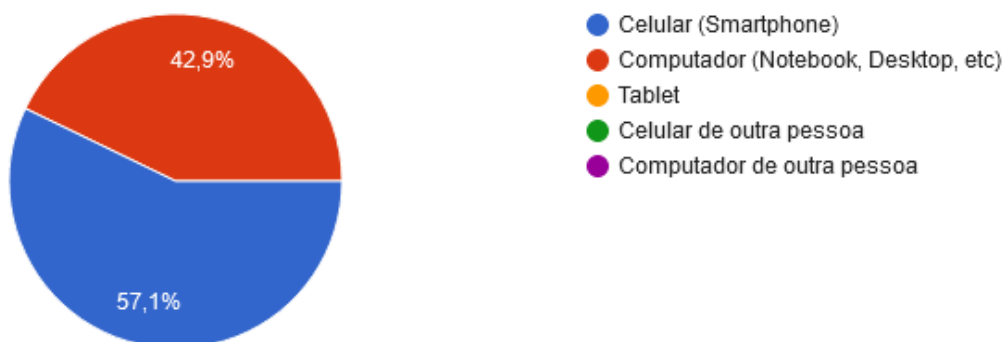
Quanto ao local de moradia, todas as respondentes afirmaram que residiam na zona urbana. Em relação às condições socioeconômicas, 57,1% das respondentes possuíam renda familiar na faixa de 01 (um) salário mínimo até 02(dois) salários mínimos; 28,6% possuíam renda entre mais de meio salário mínimo até 01(um) salário mínimo; e 14,3% possuíam renda acima de 03(três) salários mínimos. Quando perguntadas se exerciam atividade remunerada, 71,4% responderam que exerciam atividade remunerada em tempo integral; 14,3% exerciam atividade remunerada eventualmente; e 14,3% disseram não exercer nenhuma atividade remunerada. Sobre a participação na constituição da renda familiar, 71,4% das discentes contribuíam para o sustento da família; 14,3% eram responsáveis pelo próprio sustento; e 14,3% não tinham participação na renda familiar porque não trabalhavam.

A maioria das respondentes não possuía filhos (71,4%). O número de discentes que afirmou ter filhos foi de 28,6%. Dentre as estudantes que são mães, todas informaram que contam com alguma rede de apoio no cuidado dos filhos (Creche/Escola e Familiares). Perguntamos se, em algum momento durante a pandemia da Covid-19, o acesso a essa rede de apoio foi inviabilizado devido à necessidade do distanciamento social, e as discentes responderam que sim. Foi possível ter uma ideia dos desdobramentos implicados a partir do ensino remoto no que tange aos recintos domésticos, pois essas estudantes já possuíam uma rotina definida e, muitas vezes, regida por horários, contando com a rede de apoio nos momentos dedicados aos estudos na universidade.

Em relação às possibilidades de acesso à internet para participação das aulas remotas, 57,1% das estudantes utilizavam internet a cabo ou wifi ou rádio - banda larga e sem limite para uso de dados; 42,9% utilizavam internet móvel - pacotes de internet que terminam ao fim da franquia de dados (3G/4G) (Gráfico 5). Na continuidade das perguntas sobre os recursos tecnológicos utilizados, 57,1% disseram utilizar o celular (smartphone) para realizar as atividades acadêmicas durante o ensino remoto; 42,9% utilizavam computador (notebook, desktop, etc.) (Gráfico 6).

Gráfico 5 - Que tipo de internet você utiliza?

Fonte: De autoria própria.

Gráfico 6 - Qual tipo de dispositivo você pode utilizar para realizar as atividades acadêmicas?

Fonte: De autoria própria.

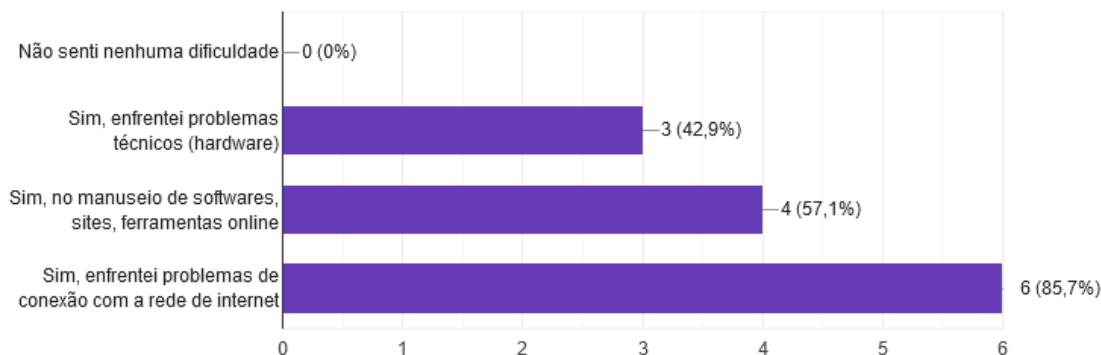
Sobre a assistência estudantil, nenhuma das respondentes disse ter concorrido às bolsas do "Programa Auxílio Conectividade" da UEPB, visto que não necessitavam. Isso nos chamou atenção, pois o perfil dos nossos/as estudantes, conforme pesquisas já divulgadas, é composto por pessoas oriundas de famílias de baixa renda.

Em relação ao espaço físico disponível para a realização das atividades online, 57,1% disseram não possuir um espaço reservado adequado em casa para os estudos; 42,9% responderam que possuíam condições adequadas. Um local adequado para desenvolver as atividades acadêmicas envolve vários aspectos, que vão desde a necessidade de um ambiente silencioso, sem interrupções de terceiros, espaço ventilado, que possua mobília (mesa, cadeira, etc.) com boas condições ergonômicas etc., tornando-se difícil manter-se focado nos estudos quando essas condições mínimas não são atendidas.

No que concerne às dificuldades enfrentadas envolvendo as TDICs, a maioria das estudantes (85,7%) enfrentou problemas de conexão com a rede de

internet; 57,1% tiveram dificuldade no manuseio de softwares, sites e ferramentas on-line; e 42,9% enfrentaram problemas técnicos (Gráfico 7). Uma iniciativa que poderia ter sido adotada pela universidade para diminuir essas dificuldades seria a criação de um canal que oferecesse suporte técnico aos estudantes no manejo de ferramentas online, utilização de softwares, etc.

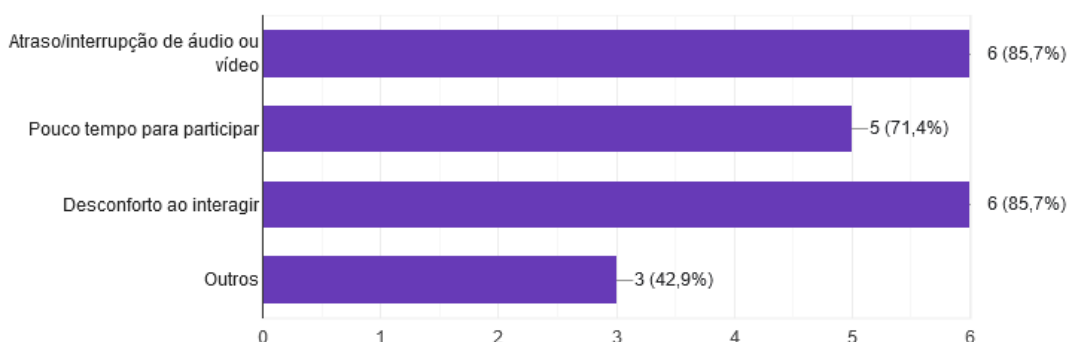
Gráfico 7 - Você sentiu alguma das dificuldades abaixo descritas ao frequentar as aulas remotas?



Fonte: De autoria própria.

Sobre o grau de interação com as colegas discentes e professores, todas as estudantes disseram sentir que a interação durante as aulas on-line foi prejudicada. Ao pontuar os possíveis motivos que dificultaram tal interação, 85,7% indicaram a opção que envolve o atraso/interrupção de áudio ou vídeo; 85,7% o desconforto ao interagir; 71,4% o pouco tempo para participar; e 42,9% disseram ter outros motivos (Gráfico 8). Além disso, todas as discentes responderam que a capacidade de concentração nos estudos diminuiu em comparação com o ensino presencial. Certamente, a falta de interação entre os colegas e professores prejudica o dinamismo que naturalmente ocorre em sala de aula, conseqüentemente, afetando a aprendizagem.

Gráfico 8 - Possíveis motivos que dificultaram a interação com os/as docentes e/ou discentes.



Fonte: De autoria própria.

Durante a pandemia da Covid-19, tivemos muitos eventos difíceis. Além das perdas de entes queridos, ficamos doentes, impossibilidade de sair de casa, entre outros, todo esse cenário trouxe prejuízos à saúde mental. Quando perguntamos se as estudantes consideram que o ensino remoto acarretou danos à sua saúde mental, apenas 28,6% disseram que não, enquanto 71,4% respondeu que sim. Nenhuma das estudantes que respondeu sim para esta pergunta buscou auxílio psicológico. Conseguir dar conta das exigências acadêmicas em meio a uma crise sanitária, com aumento de desemprego, colapso do sistema de saúde, incertezas sobre o futuro, dentre outros, certamente provocou um grande desgaste mental. Cabe mencionar que a Pró-Reitoria Estudantil, em conjunto com a Clínica Escola de Psicologia da UEPB, ofertou atendimento psicológico on-line para os/as estudantes que desejassem buscar apoio psicológico durante o período de aulas remotas.

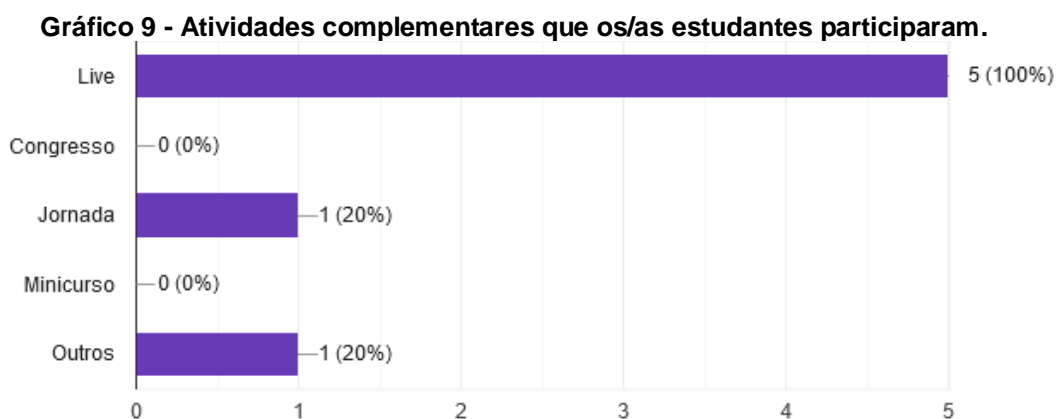
Para 28,6% das discentes, em algum grau, as atividades desenvolvidas durante o ensino remoto foram capazes de contemplar o conteúdo programático proposto pelos componentes curriculares, enquanto 61,4% não consideraram ter sido possível contemplar todo o conteúdo programático. O ensino remoto foi adotado de forma apressada, não havendo tempo suficiente para que os componentes curriculares fossem totalmente adaptados ao novo formato de ensino. É compreensível que as estudantes tenham sentido que não foi possível contemplar todos os conteúdos de maneira plena, até mesmo em razão do tempo reduzido.

Perguntamos se as alunas se adaptaram à metodologia utilizada pelos professores durante as aulas no ensino remoto. Apenas uma aluna respondeu, afirmando que não se adaptou, pois "é cansativo ficar só olhando para a tela" (Discente 4).

Quanto à participação nos eventos científicos promovidos durante a pandemia de forma on-line, quando comparada à normalidade, 57,2% consideraram ter havido, em algum grau, diminuição na participação; enquanto 28,6% disseram que houve aumento pouco significativo na participação; e 14,3% acharam que houve aumento significativo na participação. Cabe destacar que eventos expressivos da categoria profissional (Congresso Brasileiro de

Assistentes Sociais (CBAS) e Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)) não foram realizados nos anos de 2020 e 2021. Entretanto, é preciso mencionar que a realização de eventos de forma on-line proporcionou algumas facilidades, como a maior oferta de eventos gratuitos ou com preços módicos, maior abrangência e possibilidade de participação de palestrantes de todas as regiões, etc. Contudo, há que se levar em consideração que os eventos científicos em modalidade remota não foram capazes de oferecer o mesmo grau de interação formal e informal em relação aos eventos presenciais. A falta de contato visual é um dos elementos que prejudicam a interação. Além disso, é mais difícil manter os participantes engajados em eventos on-line. Com tantas distrações disponíveis em um ambiente virtual, é fácil para os participantes se distraírem e perderem o interesse no evento.

Perguntamos se as discentes participaram de atividades complementares durante o ensino remoto e 71,4% disseram ter participado, enquanto 28,6% não participaram. Dentre as que participaram, as atividades incluíram lives, jornadas e outros eventos. (Gráfico 9).



Fonte: De autoria própria.

A pandemia da Covid-19 criou dificuldades para o desenvolvimento de muitos projetos de pesquisa e extensão. Alguns tiveram que ser adaptados, tiveram seus planos de trabalho alterados e alguns tiveram até mesmo que ser cancelados. No caso da participação das discentes da turma em projetos de pesquisa e extensão, apenas duas estudantes disseram estar inseridas. Sobre o desenvolvimento das atividades do projeto de pesquisa do qual a discente fazia parte, por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica ou documental, todas as atividades foram realizadas de forma remota. Já no que diz respeito ao projeto de

extensão, a discente inserida disse que as atividades do projeto foram desenvolvidas parcialmente, sendo executadas apenas as atividades possíveis no ambiente remoto.

Finalizamos o questionário abrindo um espaço para que as discentes avaliassem a experiência do ensino remoto e tecessem comentários sobre os desdobramentos desta modalidade de ensino para a formação acadêmico-profissional. A avaliação das discentes evidenciou dificuldades no processo de aprendizagem no período remoto. Nesse sentido, a maioria dos comentários sinalizou uma mesma preocupação: a qualidade da formação adquirida.

Me senti sobrecarregada é tudo muito cansativo, fora que os problemas com a internet dificultaram muito a aprendizagem. Acho que a formação está sendo muito prejudicada com tudo isso. (Discente 4)

A formação foi totalmente comprometida. O cansaço psicológico foi intenso e os frutos disso começarão a ser vistos só a partir de agora. O ritmo de estudos caiu, a motivação também e o desinteresse surgiu. O contexto pandêmico nos obrigou a uma adaptação repentina para uma nova realidade, mas os custos foram altos demais. Em uma linha temporal, ficamos "presos" à faculdade e com o sentimento de atraso de vida, saindo despreparados para o mercado de trabalho e sem rumo no final das contas. (Discente 5)

Sei que o ensino remoto emergencial teve que ser adotado por causa da pandemia mas ele não é compatível com a nossa formação, a gente mesmo critica o ead. (Discente 6)

A falta de motivação e a dificuldade para estabelecer uma rotina de estudos em casa também foram apontados como desafios enfrentados. “Não consegui me adaptar ao ERE e me senti muito desmotivada a estudar”, disse a Discente 4. “Conseguir ficar engajada foi um desafio gigante. Antes da pandemia, eu tinha uma rotina que ajudava a manter o foco nos estudos”, comentou a Discente 6.

No que diz respeito aos pontos positivos do ensino remoto, a Discente 7 destacou: “No que se refere à comodidade, frequência, locomoção e gastos, o ensino remoto contribuiu e muito”.

A sensação de despreparo decorrente da formação adquirida durante esse período foi um dos grandes prejuízos gerados pelo ensino remoto. A realidade de muitas alunas não permitia que as aulas fossem proveitosas devido à internet de baixa qualidade, com problemas de interferência de sinal, à falta de um local adequado para estudar, gerando maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos, e diversas outras situações que prejudicaram o processo de

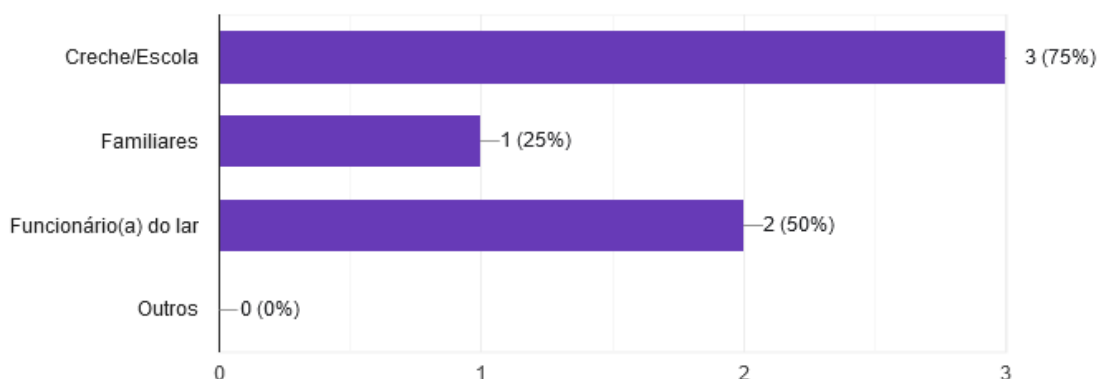
aprendizagem. As fragilidades provocadas pelo ERE também se revelaram na falta de convivência e troca de experiências com os colegas e professores, e especialmente nas discussões ricas das aulas presenciais.

4.3.2 O ensino remoto emergencial sob a perspectiva dos/das docentes

Para a detecção do perfil docente, foram elaboradas questões quanto à identidade de gênero e pertença étnico-racial. Em relação ao gênero, 9 respondentes declararam-se mulheres (trans ou cis) (90%), e 1 homem (trans ou cis) (10%). Embora existisse a opção para marcar "Gênero Não-Binário", esta não foi assinalada. A determinação de gênero deve atravessar nossas análises e considerações acerca dos impactos da pandemia e constitui-se em um desafio analítico importante. Quanto à pertença étnico-racial, 80% se autodeclararam pardas e 20% brancas.

Quanto ao vínculo de trabalho, 70% dos respondentes são concursados/efetivos e 30% possuem contrato de trabalho temporário. A respeito do vínculo empregatício apresentado, vale destacar que os docentes que possuem contrato de trabalho temporário estão sujeitos às adversidades oriundas da precariedade do vínculo, como falta de estabilidade e até encerramento de contrato. Já os professores efetivos possuem um conjunto de garantias e direitos trabalhistas, como a carreira amparada por estatuto do funcionalismo público.

Assim como fizemos no questionário discente, perguntamos aos professores do curso se possuem filhos. Esse dado é importante, dado o aumento de demandas que recaem sobre as docentes que, além de dar conta das tarefas profissionais no ambiente domiciliar, precisam se desdobrar no cuidado com os filhos, aumentando significativamente a sobrecarga de atribuições e conduzindo-as à exaustão física e mental. No caso das docentes, 60% possuem filhos. Em relação à rede de apoio no cuidado dos filhos, apenas 20% disseram não possuir, enquanto 80% contam com algum tipo de apoio.

Gráfico 10- Rede de apoio das docentes mães no cuidado dos filhos.

Fonte: De autoria própria.

75% das docentes, em algum momento, durante a pandemia da Covid-19, não puderam contar com essa rede de apoio devido à necessidade do distanciamento social. O desenvolvimento de muitas atividades dos filhos, em especial aqueles em idade escolar, ocorreu em horário correspondente ao de trabalho dessas docentes. Dessa forma, as profissionais estavam mais expostas a interrupções durante suas jornadas de trabalho. Nesse cenário, tornou-se mais difícil separar a vida privada do contexto profissional.

Somadas às várias demandas advindas do ambiente familiar, as docentes enfrentaram também a sobrecarga de trabalho. Os resultados da pesquisa mostraram que é consensual entre os/as professores/as que, com a implementação do ensino remoto, houve uma intensificação do trabalho docente. Tal intensificação relacionava-se, como poderemos discutir mais adiante, ao aumento do tempo de trabalho para preparar as aulas, participar de reuniões virtuais, lives, webinários, cursos e outras atividades trazidas pelo ensino remoto.

No tocante à saúde mental dos/as docentes, 80% consideraram que a modalidade do ensino remoto acarretou danos à sua saúde mental, enquanto 20% não acreditaram que houve mudanças. A resposta das/dos docentes vai ao encontro dos resultados de uma pesquisa realizada em 2020 (Nova Escola, 2020) que mostrou que a falta de estrutura educacional, conhecimento das ferramentas digitais e sobrecarga na rotina agravou o estado de saúde mental dos professores.

A maioria das/dos profissionais (60%) afirmou possuir em sua residência um ambiente adequado para a realização das aulas remotas. Todavia, 40% disseram não dispor.

Em relação ao uso das TDICs nas aulas remotas, 70% dos professores disseram ter sentido, em algum nível, dificuldade ao utilizá-las. Ao serem questionados sobre a participação nas atividades oferecidas pela UEPB que visavam à formação de professores para o uso das tecnologias digitais, 60% dos professores afirmaram não ter participado. Aqueles que participaram da formação oferecida pela universidade foram unânimes ao considerar que o curso não foi suficiente para subsidiar o bom manejo das atividades remotas.

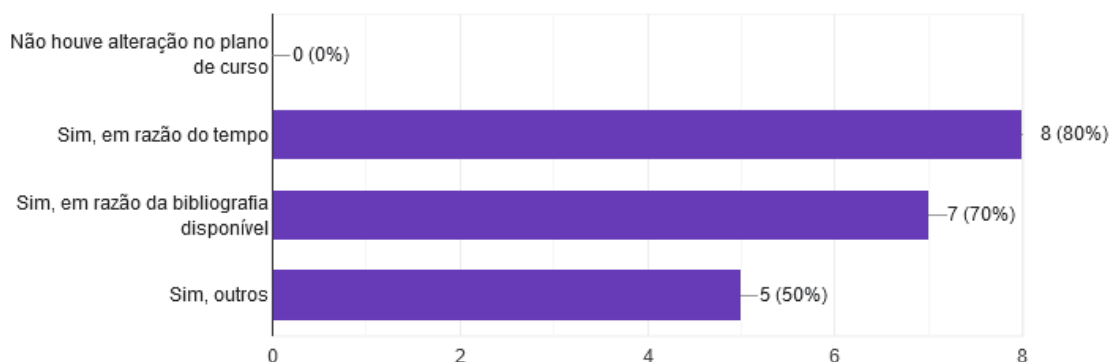
Devido às particularidades do momento vivido, os respondentes afirmaram que fizeram adaptações no plano de curso dos componentes curriculares lecionados, tendo como motivos (Gráfico 11): diminuição do tempo das aulas síncronas; a escassez de bibliografia disponível em PDF, bem como a normatização da universidade que previu a realização de atividades denominadas assíncronas para 50% da carga horária dos componentes. As respostas a seguir retratam bem isto:

Adequação do volume de leituras pelos alunos, posto que nas telas é bem mais difícil e lesiva a leitura e a concentração para o aprendizado. (Docente 1)

Em razão da própria normatização da universidade que previu a realização de atividades denominadas assíncronas para 50% da CH dos componentes. (Docente 2)

Adaptação da metodologia das aulas. (Docente 3)

Gráfico 11- Você adaptou o plano de curso dos componentes curriculares ministrados para se adequar à modalidade do ensino remoto?



Fonte: De autoria própria.

Perguntamos se os docentes tiveram dificuldade em empregar novas metodologias durante as aulas remotas, e a maioria respondeu que não, já que as

principais metodologias se mantiveram sendo as tradicionais de aula expositiva e dialogada. As dificuldades apontadas foram:

Não, mas a inserção de novas tecnologias, em geral, ficou restrita às que eu já conhecia e manejava, ainda que pontualmente. (Docente 7)

Não empreguei, as aulas limitaram-se à básica exposição de conteúdos, de maneira geral. (Docente 2)

De certa forma, visto que já estava familiarizada com o uso de algumas delas no PET. Contudo, buscar formas de incentivar/possibilitar a participação das/os estudantes nas aulas foi o mais desafiante. (Docente 3)

Na verdade, as aulas remotas restringem o uso de metodologias. (Docente 4)

Não, achei que foi possível adaptar às necessidades próprias desse período. (Docente 5)

Não. Mas, precisei readequar o andamento das disciplinas em curso. (Docente 6)

Sobre a eficácia do aprendizado remoto em relação à instrução tradicional em sala de aula, 90% dos docentes consideram que houve, em algum nível, declínio na apreensão dos conteúdos por parte dos/as estudantes. 10% avaliam que não houve déficit no aprendizado.

Perguntamos aos docentes acerca das formas de avaliação dos/as estudantes durante o ensino remoto. 80% dos professores não consideraram positivas as formas de avaliação possíveis dentro do formato remoto. É sabido que todo parecer requer tempo de convivência para que o professor possa conhecer os alunos, seu nível de aprendizagem e a forma como interagem com o que lhes é proposto. Nesse sentido, o ensino remoto impôs muitas dificuldades no processo de avaliação decorrente da quebra do contato pessoal entre docente e discente.

A falta de interação presencial é essencialmente uma desvantagem do ensino remoto. 80% dos docentes disseram sentir que a interação com os/as discentes durante as aulas remotas foi prejudicada. Sobre os possíveis motivos que afetaram a interação dos docentes com os/as estudantes, foram apontados: Atraso/interrupção de áudio ou vídeo; pouco tempo para dialogar; desconforto ao interagir; resistência dos alunos em abrir a câmera ou microfone, deixando dúvidas se realmente estavam assistindo as aulas ou se estavam envolvidos/as com outras atividades.

O "desconforto ao interagir" se converteu, inúmeras vezes, na quase absoluta "não-interação" das/os estudantes, tendo em vista que quase a integralidade das turmas não acionavam câmeras e pouquíssimas/os estudantes acionavam o áudio. Nossas aulas

eram dadas em interlocução com as fotos das/dos estudantes, estáticas, mudas e inexpressivas, causando-nos imenso desconforto e sofrimento psicológico. (Docente 1)

Perguntamos aos/as docentes se, com a modalidade do ensino remoto, os mesmos observaram diminuição no tempo dedicado às atividades de pesquisa. Com unanimidade, os/as docentes responderam que sim, houve diminuição. Através do que foi discutido até aqui, é possível evidenciar que o trabalho remoto tem exigido muito mais tempo dos/as professores para a realização das atividades de ensino, provocando desgaste físico e intelectual com a sobreposição de tarefas que, nestas circunstâncias, o tempo dedicado às atividades de ensino através do ERE rivalizou com o tempo disponível para as atividades de pesquisa.

Assim como fizemos no questionário enviado aos/as discentes, solicitamos aos/as professores do curso que avaliassem a experiência do ensino remoto e suas implicações para a formação acadêmico-profissional.

A quase totalidade dos comentários tecidos pelos/as docentes ressaltaram os desafios (que não foram poucos) do ensino remoto, sendo uma experiência que "trouxe prejuízos para todos os envolvidos no processo, com danos à saúde física, mental e à formação profissional" (Docente 2). Alguns professores disseram ter enxergado que, apesar de todas as limitações, o ensino remoto foi uma alternativa válida para a continuidade das atividades acadêmicas, possibilitando a preservação da vida.

Interessante notar que a avaliação feita pela Docente 7 contempla quase todos os tópicos que elencamos no questionário, sendo possível perceber vários dos impactos negativos produzidos pelo ensino remoto.

O ensino remoto, no contexto da Pandemia, foi vivenciado de forma muito negativa. Havia pouquíssima interação dos alunos e leituras dos textos indicados, a preparação da aula demandava mais tempo, com longas horas sentada e em frente a telas, impactando a saúde física e mental. Observei inúmeros casos de alunos que se matricularam nas disciplinas em horário de trabalho ou a dificuldade de estudantes, em quase totalidade mulheres responsabilizadas pelo trabalho doméstico, em conseguir acompanhar devidamente as aulas ocorrendo em ambiente doméstico. O próprio formato digital dos textos dificultava a leitura. Não havia qualquer mecanismo de acompanhamento efetivo da aprendizagem e até da frequência, em face das câmeras fechadas, de modo que perdemos o controle sobre os processos que implicam no ensino-aprendizagem. (Docente 7)

Em suas respostas, os docentes sinalizaram dificuldades de ordem pedagógica quanto ao processo de avaliação, sobrecarga de trabalho e

dificuldades em conciliar demandas de trabalho com as demandas do ambiente doméstico. Outro desafio muito apontado refere-se à pouca participação e envolvimento dos/as estudantes nas aulas, registrando-se aulas que aconteciam em frente a uma tela fria, estagnada e sem reações. Muitos docentes afirmaram que o relacionamento e a aproximação que costumavam ter com os/as discentes tornou-se parco, e que foi muito difícil manter o/a discente motivado/a e engajado/a.

Observei que os(as) estudantes leram bem menos durante a pandemia e isto dificultava a discussão dos temas durante as aulas. Como poucos(as) pessoas abriam as câmeras ou ligavam o microfone, a sensação era de estar falando sozinha diante da tela. As formas de avaliação acabavam deixando dúvidas em relação ao aprendizado. O aligeiramento da formação se fez sentir tanto na própria modalidade do ERE quanto na redução do calendário acadêmico. Tudo isso, somado aos demais fatores anteriormente mencionados nas demais questões e às dificuldades de acesso a internet que eram relatadas pelos(as) estudantes, certamente trouxeram enormes lacunas para a formação profissional. (Docente 8)

Na síntese de tudo o que já foi assinalado e exposto; o ensino remoto me parece uma falácia, posto que, a título de alguns exemplos: 1- Por mais denso que seja nosso pacote de dados, não conheço rede estável de internet que seja suficiente para garantir a devida continuidade das aulas ao longo de cada dia de aula e do período letivo, sendo muito mais instável que as aulas presenciais. 2- A leitura nas telas é sabidamente lesiva à concentração e ao aproveitamento dos conteúdos dos textos. 3- A retirada de dúvidas pelas/os estudantes, no modelo remoto, é muito mais ocasional que presencialmente. 4- A interlocução predominante com figuras estáticas, que pouco interagem com nossas falas e que não expressam qualquer linguagem extra-verbal - e, muitas vezes, nem mesmo verbal - é adoecedora. 5- É quase impossível desenvolver atividades avaliativas continuadas e de qualidade, que deem conta do desempenho individual das/os estudantes; dentre muitos outros aspectos desfavoráveis do modelo remoto. (Docente 1)

O ensino remoto foi extremamente desafiante, não necessariamente por conta do uso de novas tecnologias, mas da dificuldade de incentivo à participação dos/as estudantes nas aulas; da precariedade das condições dos mesmos em termos de acesso à internet, mas também de impossibilidade de acesso aos livros ou a textos impressos; da dispersão dos mesmos durante as aulas síncronas; da falta de contato face a face e da impossibilidade de ter um retorno instantâneo das reações em torno das estratégias adotadas por mim. Avalio que houve comprometimento da aprendizagem por parte dos/as estudantes, que estes perderam inúmeras possibilidades de vivenciarem a universidade em sua plenitude. Espero, sinceramente, que a UEPB construa formas de tentar enfrentar tais lacunas, que se somam às já existentes em nossos estudantes. (Docente 3)

Através desses depoimentos, fica nítido que o envolvimento dos/as estudantes, ou melhor, o não envolvimento deles, impactou muito negativamente o desenvolvimento das atividades. Porém, é preciso mencionar que ao falarmos em participação discente, abre-se um leque muito grande de justificativas pelas quais os/as estudantes apresentaram essa falta de envolvimento, pois, como vimos através dos dados coletados, os/as discentes também passaram por muitos desafios/limites, para além das questões de acesso, como, por exemplo, o tempo excedido de horas de estudo em frente ao computador, a necessidade de trabalhar para sua sobrevivência, os cuidados pessoais e com filhos, uma vez que estavam em casa, dentre outros.

5 CONSIDERAÇÕES APROXIMATIVAS

As consequências deixadas pela pandemia da Covid-19 vão muito além das quase 7 (sete) milhões de vidas perdidas. Milhares de pessoas ficaram com sequelas físicas ou emocionais, outros perderam seus empregos em um momento extremamente crítico, houve os que padeceram frente à insuficiência do sistema de saúde. Enfim, foram problemas de toda ordem. A pandemia intensificou uma série de contradições que já vinham sendo evidenciadas pela crise sistêmica a que o capitalismo está submetido na atualidade.

O projeto do grande capital avança sobre a sociedade e, em especial, sobre a educação, transformada efetivamente em mercadoria, viabilizando o aumento do lucro das grandes corporações nacionais e internacionais. É fundamental lutar pelos espaços coletivos onde a vida política se realiza e, neste aspecto, destacamos a importância que a universidade pública possui no processo de construção da consciência de classe na perspectiva de superação das mazelas impostas pelo capitalismo em direção a uma sociedade mais justa e menos desigual.

O ERE trouxe inúmeros prejuízos para a educação, que, em muitos casos, serão irreparáveis. A pesquisa teve o propósito de entender, junto aos discentes e docentes do curso de Serviço Social, esses prejuízos. E não somente entender, mas propor que pensemos coletivamente em possibilidades para o enfrentamento desses prejuízos deixados por esse momento tão nefasto. Apesar de acreditarmos que conseguimos atingir o objetivo proposto na pesquisa, tivemos algumas limitações, e

a principal delas foi não conseguirmos a representatividade de discentes da turma 2016.2.

O primeiro aspecto que destacamos em relação ao que os dados da pesquisa nos revelaram não é uma grande surpresa, tendo em vista o perfil discente e profissional do Serviço Social, que é, na grande maioria, formado por mulheres, como já foi detectado por vários pesquisadores. A quase totalidade das respondentes (discentes e docentes) é composta por mulheres, e, destas, muitas são mães. Por terem que exercer o cuidado com os filhos, a quebra de fronteira entre o local de estudo/trabalho e o local de moradia foi ainda mais difícil de ser efetivada.

A pesquisa evidenciou que a maior parte das estudantes acompanhava as aulas remotas através do celular. E, nesse sentido, é preciso mencionar que o celular não é o equipamento mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, em particular, visto que, por vezes, não permite a realização de trabalhos, anotações, o tamanho da tela dificulta a visualização do que está sendo apresentado, descarrega com mais facilidade devido ao tempo de uso do aparelho etc. O computador/notebook possui recursos melhores para atender às necessidades das atividades desenvolvidas durante o ERE.

Sobre as dificuldades enfrentadas envolvendo as TDICs, podemos dizer que foram caracterizadas como um dos limites e/ou desafios encontrados no ensino remoto. Entendemos que, não somente no ensino superior, mas também em outros níveis de ensino, a qualidade da internet foi um obstáculo para o acesso e a permanência dos/as estudantes nas atividades e aulas síncronas.

As condições para o acompanhamento do ERE vão além do acesso à internet e equipamentos. A maioria das discentes é trabalhadora e contribui no sustento da família. A disponibilidade de tempo para realizar as atividades acadêmicas em concomitância com as demandas do espaço domiciliar é outro fator que afetou as condições para o acompanhamento do ERE. Além disso, a falta de local adequado para a realização dos estudos também foi apontada pela maior parte das estudantes.

Através dos comentários feitos pelas discentes, foi possível notar que as relações entre seus pares e com os professores foram modificadas, em que a

dinamicidade e fluidez das conversas não ocorreram como no ensino presencial, onde o contato era de proximidade entre todos os envolvidos.

Sobre a escassez de fluência tecnológica, podemos observar que muitos docentes e discentes apresentaram certas limitações em relação ao uso das tecnologias. O fato de estarmos 100% conectados, seja para realização de demandas pessoais, atividades e trabalhos acadêmicos, aulas síncronas, foi mencionado como motivo de cansaço emocional e físico. As discentes relataram um maior número de atividades em curtos períodos, tornando, nesse sentido, o ensino remoto mais cansativo se comparado ao presencial.

Todas essas adversidades apontadas, somadas à solidão e à frieza de um processo de ensino realizado sem o contato físico humano, aos sentimentos e emoções negativas no que se refere ao medo da contaminação, da morte e da perda de entes queridos, evidentemente impactaram a saúde mental das discentes.

Em relação às condições de trabalho docente, a intensificação do trabalho foi um dos itens destacados. A intensificação do trabalho não é um acontecimento novo e tampouco pode ser considerado simples; possui múltiplos determinantes que se entrelaçam e se aprofundam. Porém, a pandemia agravou esse quadro, trazendo novos encargos e sobrecargas, principalmente para as professoras mães, que viram sua jornada de trabalho triplicada. Para a implementação do ERE, foi preciso estudar, preparar material pedagógico, participar de eventos acadêmicos online, enfim, atividades que consumiram o tempo das docentes, levando a uma redução do tempo de descanso disponível.

É fato que a pandemia demandou o isolamento social, mas o relato dos/das docentes apontou para mais um isolamento: o isolamento virtual durante as aulas. A participação (ou melhor, a falta dela) dos/das alunos durante as aulas remotas foi um dos itens mais destacados pelos/pelas docentes. Câmeras fechadas e microfones desativados aumentaram ainda mais a distância entre os/as professores e os/as alunos/as, impactando a qualidade e interação do processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se que há uma insatisfação com o ERE tanto por parte das discentes como dos docentes. Para ambos, o ERE foi insuficiente para assegurar uma aprendizagem significativa, com construção do conhecimento necessário para a formação em Serviço Social. Um processo que deveria ser prazeroso e rico tornou-

se estressante, desgastante e frustrante para todos os sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Sabemos que o ensino remoto foi apresentado como a melhor alternativa para resguardar a vida e a saúde. Porém, a proposta do ERE poderia ter sido direcionada de uma forma melhor, com amplo debate da comunidade universitária e sem aligeiramento. Entretanto, desde a sua implementação, o ensino remoto não foi construído horizontalmente, mas imposto. E, nesse sentido, precisamos destacar que, embora tenha adotado o ERE como solução temporária, o curso de Serviço Social da UEPB deixou claro seu posicionamento em relação à forma pela qual o ERE foi implementado. Sempre ratificou o compromisso com a formação de qualidade, crítica, reflexiva e presencial que deve ser oferecida.

Vale destacar que o ensino remoto foi apresentado como um remédio temporário; entretanto, no pós-pandemia, algumas instituições de ensino superior começaram a propor o ensino híbrido em caráter permanente. De 23 a 24 de fevereiro de 2023, a PROGRAD da UEPB promoveu uma Jornada Pedagógica Docente com o tema “Ensino Híbrido e Ensino Superior: desafios e perspectivas”. A reitora da UEPB, professora Célia Regina Diniz, afirmou que a jornada contribuiria para que os/as docentes da UEPB avaliassem o uso do ensino, analisando as vantagens e eventuais prejuízos (UEPB, 2023). É preciso muita atenção para esses debates, tendo em vista que a implementação do ensino híbrido sedimenta o caminho da precarização e privatização da universidade pública e se combina com os constantes cortes na educação.

Por tudo que foi exposto, é possível afirmar que o ensino remoto não alcança a formação pretendida pelas Diretrizes Curriculares de 1996. Pelo contrário, o desempenho acadêmico dos estudantes foi afetado negativamente. Diante disso, ressalta-se a importância do desenvolvimento de ações voltadas para reduzir os impactos negativos do ERE.

As marcas deixadas pelo ensino remoto na formação dessas estudantes precisam ser amenizadas. É necessário levantar formas de resistência a qualquer processo que possa desqualificar a formação profissional e, neste momento, construir formas de sanar os vazios provocados pelo ERE. Sugerimos que os cursos

realizem acompanhamento aos/às discentes, realizem eventos, cursos, ofereçam disciplinas especiais etc. com o intuito de minimizar as lacunas geradas.

Enfim, este trabalho não pretendeu esgotar o debate acerca dos impactos do ensino remoto na formação. Pelo contrário, buscou abrir caminhos e vislumbrar alternativas eficazes, mantendo o compromisso com o Projeto Ético-Político da profissão, bem como estimular novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf>. Acesso em: 04/07/2020

ABEPSS. **Relatório da Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social**. ABEPSS, 2018. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/arquivo-2-pesquisa-abepss-202004021016188712970.pdf>> Acesso em: 31/03/2021

ABEPSS. **NOTA SOBRE TRABALHO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EM DEFESA DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**. Temporalis, Brasília (DF), ano 20, n. 39, p. 279-284, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/31105/20878>> Acesso em: 19/04/2021

ABEPSS. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, 2021. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf> Acesso em: 10/06/2021

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.** 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>> Acesso em: 01/03/2021

ALVES, Lynn. **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE.** Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n. 1, p. 348– 364, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>> Acesso em: 21/12/2020

ANDES-SN. **Governo relança Reuni Digital para ampliar EAD e dez universidades já aderiram ao programa.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. 2022. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-relanca-reuni-digital-para-ampliar-eAD-e-dez-universidades-ja-aderiram-ao-programa1>> Acesso em: 19/01/2023

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. INEP/MEC. **Sinopse Estatística da Educação Superior em 2010.** 2010. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 11/04/2021

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 11/03/2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Síntese de Área: Serviço Social.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Serviço_Social.pdf> Acesso em: 15/03/2021

BRASIL. Economia e Gestão Pública. **Banco Central anuncia conjunto de medidas que liberam R\$ 1,2 trilhão para a economia.** [Brasília]: Economia e Gestão Pública, 24 mar. 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2020/03/banco-central-anuncia-conjunto-de-medidas-que-liberam-r-1-2-trilhao-para-a-economia>. Acesso em: 18/07/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus COVID-19: todo o quê você precisa saber.**2021. Disponível em:< <https://coronavirus.saude.gov.br/> >Acesso em: 09/04/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 544**, de 16 de junho 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020b Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> >Acesso em: 18/01/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus: Monitoramento das Instituições de Ensino.** 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>> Acesso em: 26/03/2021

BRASIL. MEC-SESU. Coordenação da Comissão de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino (CCEE). Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (Coness). **Diretrizes Curriculares.** Curso Serviço Social. Brasília, fevereiro de 1999. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf>. Acesso em: 15/06/2022

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus:** painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. 2021. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em: 27/09/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES publica novos valores das bolsas.** 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-publica-novos-valores-das-bolsas>> Acesso em: 27/03/2023

BURIOLLA, M. A. **O Estágio Supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

CASTELO, Rodrigo. **O canto da sereia**: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 1º semestre de 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562/5499>>. >Acesso em: 26/10/2021

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área do Serviço Social**. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/doc-servico-social-01-11-pdf>> Acesso em: 28/03/2023

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Legislação e Resoluções sobre o Trabalho do/a Assistente Social*. **Resolução CFESS 533/2008**. Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social. Brasília: CFESS, 2008. Disponível em: < <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>> Acesso em: 06/10/2021

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Relatório Final de Gestão**. TEMPO DE LUTA E RESISTÊNCIA. (2011-2014). Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.cfess.org.br/arquivos/relatoriofinalgestao_tempodeluta-SITE.pdf > Acesso em: 06/10/2021

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM TEMPO DE PANDEMIA**. Reflexões e orientações político-normativas. CFESS, 2021. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS2021-SupervisaoEstagioTempoPandemia.pdf>> Acesso em: 26/06/2021

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital a crise. In: REBUÁ, Eduardo. et. al. (Orgs). **(NEO)FASCISMO E EDUCAÇÃO**: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. P. 286- 306.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UEPB. **Comunicado:** o Estágio no contexto de retomada do semestre 2020.1. Campina Grande, 22 jul. 2020. Facebook: Css Uepb. Disponível em: <https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0MfzQem2jAixMqG3aAFvBeUqKREAEFdwYo45U5vdn636nTqK58gEKUm4mhazn2B1hl&id=100005466285896> Acesso em: 02/11/2022

COLMÁN, Evaristo. Notas sobre o ensino de "informática" nos cursos de Serviço Social. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 7, n.1, jul/dez p.187-208, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v7n1_colman.htm> Acesso em: 05/05/2022

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; SARAIVA, Filipe de Oliveira; AMIEL, Tel. **Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITS, 6, 2019, Salvador. Anais [...]. Salvador: LAVITS, 2019. Disponível em: <http://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Cruz_Saraiva_Amiel-2019-LAVITS-1.pdf> Acesso em: 17/01/2021

DEMIER, Felipe. Burguesia e Pandemia: notas da conjuntura sobre neofascismo e ultraneoliberalismo no Brasil de Bolsonaro. In: BRAVO, Maria Inês Souza. et. al. (Orgs). **Políticas Sociais e Ultraneoliberalismo.** Uberlândia: Navegantes Publicação, 2020. p. 89-102.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PESQUISA REALIZADA JUNTO AOS DOCENTES E DISCENTES DA UEPB, - MEMORANDO CIRCULAR/UEPB/PROGRAD/0016/2020,** 2020. Disponível em: <<https://aduepb.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Pesq-UEPB-Nota-ADUEPB-03jun2020VF.pdf>> Acesso em: 19/10/2021

DOMENICI, Thiago. **Laureate usa robôs no lugar de professores sem que alunos saibam.** Agência Pública, 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>>. Acesso em: 24/03/2021

ENESSO. Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. **Relatório Nacional de Estágio**: reflexões a partir do Formulário acerca da Situação do Estágio em Serviço Social durante a pandemia. ABEPSS, 2021. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrpesquisaenessoestagio-485>> Acesso em: 10/04/2022

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> >. Acesso em: 08/08/2021

FALEIROS, Vicente de Paula. **Aonde nos levam as diretrizes curriculares?** Revista Temporalis, nº 2, Brasília: ABEPSS, 2000.

FARIAS, Ricardo Chaves de; SILVA, Denise Mota Pereira da. **Ensino remoto emergencial**: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. In: Geografares [Online], 32 |, 2021. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/geografares/1838>> Acesso em: 14/05/2022

FAIRWORK. **Fairwork Brazil ratings 2021**: towards decent work in the platform economy. Porto Alegre: Fairwork, 2022. Disponível em: <<https://fair.work/wp-content/uploads/sites/17/2022/03/Fairwork-Report-Brazil-2021-PT-1.pdf>> Acesso em: 16/04/2022

FORTIN, F. **O processo de Investigação**: da concepção à realização. Loures: Lusodidacta, 2000.

GISLER, G. V. G.; SOUZA, L. **Àquelas que vieram e que virão**: ENESSO em meio à pandemia da Covid-19. Florianópolis: Revista Pindorama, 2020. Disponível em: <<https://revistapindorama.paginas.ufsc.br/files/2021/02/%C3%80QUELAS-QUE-VIERAM-E-QUE-VIR%C3%83O-ENESSO-em-meio-%C3%A0-pandemia-da-Covid-19.pdf>> Acesso em: 07/02/2022

GONZALEZ, Lauro; ARAUJO, Marcelo. **EFEITOS DA EXCLUSÃO DIGITAL NO ACESSO AO AUXÍLIO EMERGENCIAL**. Blog/Impacto, FGV, 27 mai. 2021. Disponível em: <https://www.impacto.blog.br/site/wp-content/uploads/2021/05/Auxilio_InclusaoDigital_VersaoFinal_2505.pdf> Acesso em: 15/06/2022

G1. **Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil** | Vacina. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>>

Acesso em: 27/01/2023

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. Marilda Villela Iamamoto. - 3. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. N. 120, out./dez. São Paulo: Cortez, n. 120, 2014, p. 609 -639.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em: 03/02/2021

KOIKE, Maria Marieta. **Formação em Serviço Social**: exigências atuais. In: Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília. CFESS/ABEPSS, 2009. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/koike-marieta201608060345477665680.pdf>> Acesso em: 17/03/2021

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed.-- São Paulo: Atlas, 2017.

LAMBRTINI, Marco; MREMA, Elizabeth Maruma; NEIRA, Maria. **Coronavirus is a warning to us to mend our broken relationship with nature**. The Guardian. 2020. Disponível em:

<<https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/jun/17/coronavirus-warning-broken-relationship-nature>> Acesso em: 10/03/2022

LEWGOY, I.M.B. **O estágio supervisionado em serviço social**: desafios para articulação entre formação e exercício profissional. In: Temporalis, Revista. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4850/4143>> Acesso em: 11/08/2020

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. In: **Serviço Sociedade em Debate**. Pelotas, p. 31-50, jan/jun. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/358/315>> Acesso em: 15/02/2020

LOPES, Robélia do Nascimento; SILVA, Vinicius Paulino Lopes da. **AUXÍLIO EMERGENCIAL E PANDEMIA NO BRASIL**: a utilização das tecnologias da informação e comunicação enquanto expressão da expropriação do direito à segurança de renda. In: X JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2021, Ambiente Virtual. Anais [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021. Disponível em:<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaold_1309_1309612ebed675c8c.pdf> Acesso em: 28/10/2022.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf> Acesso em: 14/01/2022

MANDEL, Ernest. **A crise do Capital**. São Paulo: Ensaio UNICAMP, 1990.

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

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, Ana Elizabete. **Serviço Social brasileiro**: profissão e área do conhecimento Revista. Katálisis, Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 17-27, 2013.

MOTA, Ana Elizabete. **Expropriações contemporâneas**: hipóteses e reflexões. In BOSCHETTI, Ivanete. Expropriação e Direitos no Capitalismo, São Paulo: Cortez Editora, 2018.

MOURA, Mariluce. **Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil**. 2019. Ciência na Rua. Disponível em: <<https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>> Acesso em: 17/05/2022

NETO, Antônio Sales Rios. **Capitalismo de vigilância e o novo ser-patriarcal**. OutrasPalavras, 2022. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/capitalismo-de-vigilancia-e-o-novo-ser-patriarcal/>>Acesso em: 07/12/2022

NETTO, José Paulo. **Crise do capital e consequências societárias**. In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

NIC.br. Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR . Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: **pesquisa TIC Domicílios, ano 2019**. 2020. Disponível em: <<http://cetic.br/arquivos/domicilios/2019/domicilios/>>Acesso em: 25/03/2021

ORSO et. al. **Educação e lutas de classes**. Expressão Popular, 2013.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

REIDEL, Tatiana; CANTALICE, Luciana. **Formação e serviço social em tempos de covid-19**. In: Desafios à formação em Serviço Social em tempos de covid-19. ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PRATES, Jane Cruz (organizadoras). Boa

Vista: Editora IOLE, 2021. Disponível em:
<<https://livros.ioles.com.br/index.php/livros/catalog/download/93/196/293-2?inline=1>> Acesso em: 17/03/2022

RABELLO, Guilherme. **O que é Big Data e por que é tão valioso para sua empresa**. Siteware, 2022. Disponível em: <<https://www.siteware.com.br/gestao-estrategica/o-que-e-big-data>> Acesso em: 13/02/2023

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. **Aula em casa: Educação, Tecnologias digitais e Pandemia COVID-19**. Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n. 1, p. 75 – 92 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>> Acesso em: 21/12/2020

SANTOS, Cláudia Mônica dos. OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: MITOS E DILEMAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL. Rio de Janeiro: O Autor, 2006. 309 p. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. 1ed. São Paulo: Cortez editora, 2012

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 67, p. 36– 49 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> Acesso em: 04/03/2021

SILVA, Sheyla Suely de Souza. **Expressões contemporâneas do imperialismo e desafios à sua análise**. In: Revista Katálysis, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 427-437, maio./ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/78015/46585>> Acesso em: 10/04/2022

SILVEIRA JUNIOR, Adilson Aquino. **A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise**. Revista Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016.

The Economist, «**The secrets of big tech** », The Economist, Londres, 30 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.economist.com/business/the-finance-secrets-of-big-tech/21808956>> Acesso em: 04 de Jun de 2022

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Serviço Social (Bacharelado) / Universidade Estadual da Paraíba CCSA; Núcleo docente estruturante**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <<https://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0105-2016-PPC-Campus-I-CCSA-Servico-Social-ANEXO.pdf>> Acesso em: 20/08/2021

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020**, de 26 de junho de 2020. Estabelece normas para a realização de componentes curriculares, bem como outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial. 2020 Disponível em: <<http://centros.uepb.edu.br/ccj/files/2021/04/RESOLUCAO-UEPB-CONSEPE-0229-2020-Estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-durante-o-periodo-da-pandemia-da-COVID-19-Revisada-Com-anexo.pdf>> Acesso em: 26/01/2021

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. c2022. **A Universidade / Linha do Tempo**. Disponível em: <<https://uepb.edu.br/a-universidade/linha-do-tempo/>> Acesso em: 16/09/2022

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. PROEAD/UEPB. **Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância da Universidade Estadual da Paraíba**. c2022a. Disponível em: <<https://ead.uepb.edu.br/ava/>> Acesso em: 17/09/2022

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. UEPB/PROEST. Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Estadual da Paraíba, c,2022b. **Pró-Reitoria Estudantil / Auxílio Conectividade**. Disponível em: <<https://uepb.edu.br/auxilio-conectividade-2/>> Acesso em: 16/09/2022

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **PROGRAD lança questionários sobre perfil tecnológico de estudantes e docentes da Universidade Estadual**, c2020a. Disponível em: <https://uepb.edu.br/prograd-lanca-questionarios-sobre-perfil-tecnologico-de-estudantes-e-docentes-da-uepb/?fbclid=IwAR3e1gd5AlrYYEmxRJrbo2-X0Va3WM60pmk9ziUpmcSf3Z8y_27giwEIQgl> Acesso em: 30/05/2020

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Consulta sobre perfil tecnológico de estudantes e professores**, c2020b. Disponível em: <https://uepb.edu.br/download/documentos/documentos_2020/PROGRAD-Consulta-sobre-perfil-tecnologico-de-estudantes-e-professores-Atualizado.pdf> Acesso em: 04/06/2020

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Minuta de Resolução para Consulta Pública Altera Calendário Acadêmico e estabelece normas para atividades não presenciais durante pandemia**, c2020c. Disponível em: <https://uepb.edu.br/download/documentos/documentos_2020/Minuta-de-Resolucao-para-Consulta-Publica-Altera-Calendario-Academico-e-estabelece-normas-para-atividades-nao-presenciais-durante-pandemia.pdf> Acesso em: 16/07/2020

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **“Conecta UEPB” promove atividades com foco na formação de professores para uso das tecnologias digitais**, c2020e. Disponível em: <<https://uepb.edu.br/conecta-uepb-promove-atividades-com-foco-na-formacao-de-professores-para-uso-das-tecnologias-digitais/>> Acesso em: 08/03/2021

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Professores debatem sobre ensino superior híbrido durante abertura da Jornada Pedagógica Docente 2023**, c2023. Disponível em: <<https://uepb.edu.br/professores-debatem-sobre-ensino-superior-hibrido-durante-abertura-da-jornada-pedagogica-docente-2023/>> Acesso em: 24/02/2023

VALENTIM, Erika Cordeiro do Rêgo Barros; PAZ, Fernanda Alves Ribeiro. **Serviço Social e TICs: a prática profissional no contexto da Covid-19**. In: Revista Katálysis,

[s.l.], v. 25, n. 1, p. 114-124, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82538/48240>> Acesso em: 15/09/2022

VIEIRA, Bárbara Muniz. **Faculdades particulares de SP lotam salas virtuais com até 180 alunos e demitem mais de 1.600 professores durante pandemia.** G1 SP — São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-lotam-salas-virtuais-com-ate-180-alunos-e-demitem-mais-de-1600-professores-durante-pandemia.ghtml>> Acesso em: 23/03/2021

WHO - World Health Organization. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19).** c2023a. Disponível em: < <https://covid19.who.int/> > Acesso em: 01/02/2023

WHO - World Health Organization. **Statement on the fourteenth meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the coronavirus disease (COVID-19) pandemic.** c2023b. Disponível em: <[https://www.who.int/news/item/30-01-2023-statement-on-the-fourteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-\(covid-19\)-pandemic](https://www.who.int/news/item/30-01-2023-statement-on-the-fourteenth-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-coronavirus-disease-(covid-19)-pandemic)> Acesso em: 03/ 02/2023

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados: Questionários enviados aos discente e docentes

Pesquisa: Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19

Olá! Sou discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa "Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19" que tem como objetivo analisar as inflexões provocadas pelo ensino remoto no processo formativo dos estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba.



@aluno.uepb.edu.br (não compartilhado)



[Alternar conta](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar da pesquisa intitulada "Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19", sob a responsabilidade da pesquisadora Gêssica Tamires da Silva Anselmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar as inflexões provocadas pelo ensino remoto no processo formativo dos estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, no contexto da pandemia de Covid-19, tomando como referência o projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares de 1996.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Este termo está disponível para baixar, caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa. Enfatizamos a importância de o participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia deste termo.

A coleta de dados se dará da seguinte forma: o (a) senhor (a) será convidado a participar por e-mail, e caso aceite, deverá autopreencher os questionários de coleta de dados, os quais serão disponibilizados de forma eletrônica no Google Forms, ferramenta gratuita e on-line do Google. Dessa forma, o (a) senhor (a) deverá preencher algumas questões de cunho sociodemográfico, bem como sobre a sua experiência durante as aulas remotas.

Toda pesquisa envolve algum risco que, no caso do (a) senhor (a), poderá estar relacionado ao possível cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e as limitações da pesquisadora em assegurar total confidencialidade dos dados coletados e potencial risco de sua violação. Porém, destacamos que adotaremos procedimentos para evitar tais riscos, como, após a realização da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Se o (a) senhor (a) aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo para subsidiar o debate sobre a formação em Serviço Social e os impactos do Ensino Remoto Emergencial. O (a) senhor (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com: Géssica Tamires da Silva Anselmo no telefone (83) 99646-2290 ou através do e-mail: gessica.anselmo@aluno.uepb.edu.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br.

Após ter recebido esclarecimentos sobre a finalidade deste estudo, condições de sua participação e aspectos ético-legais, assinale se você concorda ou discorda em participar da pesquisa.

A continuação do preenchimento do questionário necessita de sua concordância. Caso queira continuar o preenchimento, solicitamos que marque o campo "Concordo em participar voluntariamente da pesquisa". Caso contrário, agradecemos pelo seu interesse e esperamos contar com sua participação em outro momento.

Para baixar este TCLE em formato PDF clique no link abaixo:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1G7Vw5UYYTec95aZGnzxlzoVnJivd9MZd>

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Consentimento após esclarecimento

Após ter sido informado (a) sobre a finalidade da pesquisa "Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19" e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade.

Você consente participar da pesquisa? *

- Concordo em participar voluntariamente da pesquisa
- Não concordo

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Qual o seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento.

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Questionário

1- Identidade de Gênero: *

- Mulher (Trans ou Cis)
- Homem (Trans ou Cis)
- Gênero Não-Binário

2- Qual a sua cor/etnia? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

3- Local em que reside: *

- Zona urbana
- Zona rural

4- Renda familiar média mensal: *

- Até meio salário mínimo
- Mais de meio salário mínimo até 01 salário mínimo

- Mais de 01 salário mínimo até 02 salários mínimos
- Mais de 02 salários mínimos até 03 salários mínimos
- Mais de 03 salários mínimos

5- Exerce atividade remunerada? *

- Não
- Sim, tempo parcial
- Sim, tempo integral
- Sim, eventualmente

6- Participação na renda familiar: *

- Não trabalha
- Trabalha e é responsável pelo próprio sustento
- Trabalha e contribui para o sustento da família
- Trabalha e é responsável pelo sustento da família

7- Tem filhos? *

- Não
- Sim

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

7. a- Conta com alguma rede de apoio no cuidado dos filhos? *

- Não
- Sim

7.b- Selecione a rede de apoio:

- Creche/Escola
- Familiares
- Funcionário(a) do lar
- Outros

7.c- Em algum momento, durante a pandemia da Covid-19, o acesso a essa rede de apoio foi inviabilizado devido a necessidade do distanciamento social?

- Não
- Sim

8- Que tipo de internet você utiliza? *

- Internet a Cabo ou Wifi ou Rádio - Banda Larga e sem limite para uso de dados
- Internet Móvel - Pacotes de internet que terminam ao fim da franquia de dados (3G/4G)
- Não tenho acesso contínuo à internet nem Banda Larga e nem Móvel

9- Qual tipo de dispositivo você pode utilizar para realizar as atividades acadêmicas? *

- Celular (Smartphone)
- Computador (Notebook, Desktop, etc)
- Tablet
- Celular de outra pessoa
- Computador de outra pessoa

10- Concorreu a alguma bolsa do "Programa Auxílio Conectividade" da UEPB? *

- Não
- Sim, para a modalidade "Acesso à internet em caráter emergencial"
- Sim, para a modalidade "Aquisição de equipamentos"
- Sim, para ambas modalidades

10.a- Você foi contemplado (a) com alguma bolsa a qual concorreu?

- Não
- Sim, para a modalidade "Acesso à internet em caráter emergencial"
- Sim, para a modalidade "Aquisição de equipamentos"
- Sim, para ambas modalidades

11- Você dispõe de um espaço reservado em casa para os estudos? *

- Não
- Sim

12- Você sentiu alguma das dificuldades abaixo descritas ao frequentar as aulas remotas? *

- Não senti nenhuma dificuldade
- Sim, enfrentei problemas técnicos (hardware)
- Sim, no manuseio de softwares, sites, ferramentas online
- Sim, enfrentei problemas de conexão com a rede de internet

13- Você sentiu que a interação com os docentes e/ou discentes, durante as aulas online, foi prejudicada? *

- Não
- Sim

13.a- Indique os possíveis motivos que dificultaram a interação com os docentes e/ou discentes:

- Atraso/interrupção de áudio ou vídeo
- Pouco tempo para participar
- Desconforto ao interagir
- Outros

14- Você considera que sua capacidade de concentração nos estudos diminuiu na comparação com o ensino presencial? *

- Não
- Sim

15- Considera que esta modalidade de ensino acarretou danos a sua saúde mental? *

- Não
- Sim

15.a - Você buscou auxílio psicológico?

- Não
- Sim, através do atendimento psicológico oferecido pela UEPB
- Sim, através do SUS
- Sim, através de atendimento particular/plano de saúde

16- Você considera que as atividades desenvolvidas durante o ensino remoto foram capazes de contemplar todo o conteúdo programático proposto pelas disciplinas? *

- Não
- Sim, plenamente
- Sim, parcialmente

17- Você se adaptou à metodologia utilizada pelos professores durante as aulas no ensino remoto? Justifique. (Opcional)

Sua resposta

18- Você considera que sua participação em eventos científicos (publicação de artigos/participação em congressos/minicursos, etc) sofreu alterações devido ao ensino remoto, em comparação ao envolvimento em tais atividades antes da pandemia? *

- Não
- Sim, houve aumento significativo na participação
- Sim, houve aumento pouco significativo na participação
- Sim, houve diminuição significativa na participação
- Sim, houve diminuição pouco significativa na participação

19- Durante o ensino remoto você participou de alguma atividade complementar? (Lives, Congressos, Minicurso, etc) *

- Não
- Sim

19.a- Selecione quais atividades complementares você participou:

- Live
- Congresso
- Jornada
- Minicurso
- Outros

20- Está inserido (a) em algum projeto de pesquisa? *

- Não
- Sim

20.a - As atividades do projeto de pesquisa estão sendo desenvolvidas?

- Sim, é uma pesquisa bibliográfica ou documental e todas as atividades estão sendo realizadas de forma remota
- Sim, as atividades teóricas e em campo estão sendo desenvolvidas normalmente
- Parcialmente, as atividades em campo foram suspensas e estão sendo realizadas apenas as atividades teórica
- Não, foram totalmente interrompidas

21- Participa de algum projeto de extensão? *

- Não
- Sim

21.a- As atividades do projeto de extensão estão sendo desenvolvidas?

- Sim, é um projeto desenvolvido junto à comunidade e as atividades estão sendo desenvolvidas normalmente de forma presencial
- Sim, o projeto de extensão foi elaborado para ser totalmente desenvolvido no ambiente remoto
- Parcialmente, estão sendo desenvolvidas apenas as atividades possíveis no ambiente remoto
- Não, foram totalmente interrompidas

22- Comente sobre a sua experiência com o ensino remoto e seus desdobramentos para a formação profissional. (Opcional)

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Clique em "Enviar" para registrar suas respostas.

Agradecemos muito pela valiosa colaboração na nossa pesquisa!

Voltar

Enviar

Limpar formulário

Formulário Pesquisa: Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19

Olá! Sou discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e gostaria de convidá-lo (a) a participar da pesquisa "Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19" que tem como objetivo analisar as inflexões provocadas pelo ensino remoto no processo formativo dos estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba.



Alternar conta

@aluno.uepb.edu.br (não compartilhado)



Próxima

Limpar formulário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar da pesquisa intitulada “Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19”, sob a responsabilidade da pesquisadora Géssica Tamires da Silva Anselmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar as inflexões provocadas pelo ensino remoto no processo formativo dos estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, no contexto da pandemia de Covid-19, tomando como referência o projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares de 1996.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Este termo está disponível para baixar, caso seja necessário sanar alguma dúvida sobre o processo de pesquisa. Enfatizamos a importância de o participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia deste termo.

A coleta de dados se dará da seguinte forma: o (a) senhor (a) será convidado a participar por e-mail, e caso aceite, deverá autopreencher os questionários de coleta de dados, os quais serão disponibilizados de forma eletrônica no Google Forms, ferramenta gratuita e on-line do Google. Dessa forma, o (a) senhor (a) deverá preencher algumas questões de cunho sociodemográfico, bem como sobre a sua experiência durante as aulas remotas.

Toda pesquisa envolve algum risco que, no caso do (a) senhor (a), poderá estar relacionado ao possível cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário e as limitações da pesquisadora em assegurar total confidencialidade dos dados coletados e potencial risco de sua violação. Porém, destacamos que adotaremos procedimentos para evitar tais riscos, como, após a realização da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Se o (a) senhor (a) aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo para subsidiar o debate sobre a formação em Serviço Social e os impactos do Ensino Remoto Emergencial. O (a) senhor (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com: Géssica Tamires da Silva Anselmo no telefone (83) 99646-2290 ou através do e-mail: gessica.anselmo@aluno.uepb.edu.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pela pesquisadora ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br.

Após ter recebido esclarecimentos sobre a finalidade deste estudo, condições de sua participação e aspectos ético-legais, assinale se você concorda ou discorda em participar da pesquisa.

A continuação do preenchimento do questionário necessita de sua concordância. Caso queira continuar o preenchimento, solicitamos que marque o campo “Concordo em participar voluntariamente da pesquisa”. Caso contrário, agradecemos pelo seu interesse e esperamos contar com sua participação em outro momento.

Para baixar este TCLE em formato PDF clique no link abaixo:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1G7Vw5UYTYec95aZGnzxlzoVNJivd9MZd>

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Consentimento após esclarecimento

Após ter sido informado (a) sobre a finalidade da pesquisa "Implicações do Ensino Remoto na Formação Acadêmico-Profissional dos (as) Estudantes de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no Contexto da Pandemia de Covid-19" e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade.

Você consente participar da pesquisa? *

- Concordo em participar voluntariamente da pesquisa
- Não concordo

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Qual o seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Questionário

1- Identidade de Gênero: *

- Mulher (Trans ou Cis)
- Homem (Trans ou Cis)
- Gênero Não-Binário

2- Qual a sua cor/etnia? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

3- Vínculo de trabalho: *

- Contrato temporário
- Concursado/efetivo

4- Você observou intensificação do trabalho após a instauração do ensino remoto? *

- Sim
- Não

5- Tem filhos? *

- Sim
- Não

5. a- Conta com alguma rede de apoio no cuidado dos filhos?

- Sim
- Não

5.b- Selecione a rede de apoio:

- Creche/Escola
- Familiares
- Funcionário(a) do lar
- Outros

5.c- Em algum momento, durante a pandemia da Covid-19, o acesso a essa rede de apoio foi inviabilizado devido a necessidade do distanciamento social?

- Sim
- Não

6- Você observou intensificação do trabalho após a instauração do ensino remoto? *

- Sim
- Não

7- Considera que a modalidade do ensino remoto acarretou danos a sua saúde mental? *

- Sim
- Não

8- Dispõe de um lugar adequado para ministrar suas aulas remotas? *

- Sim
- Não

9- Ao lidar com as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), você sentiu dificuldades em adotá-las em suas atividades remotas? *

- Sim, muita dificuldade
- Sim, razoavelmente
- Não

10- Você participou das atividades ofertadas pela UEPB que visaram a formação de professores para uso das tecnologias digitais? *

- Sim
- Não

10. a - Você considera que o curso de formação foi o suficiente para subsidiar o bom manejo das atividades remotas?

- Sim, plenamente
- Sim, parcialmente
- Não

11- Você adaptou o plano de curso das suas disciplinas lecionadas para se adequar à modalidade do ensino remoto? *

- Não houve alteração no plano de curso
- Sim, em razão do tempo
- Sim, em razão da bibliografia disponível
- Sim, outros

11.a- Caso tenha assinalado "Sim, outros" utilize o campo abaixo para digitar. (Opcional)

Sua resposta

12- Você teve dificuldade em empregar novas metodologias durante as aulas remotas? Justifique: (Opcional)

Sua resposta

13- Você observou algum declínio na apreensão dos conteúdos por parte dos estudantes, durante o período pandêmico? *

- Sim, consideravelmente
- Sim, razoavelmente
- Não

14- Você considera que as novas formas de avaliação dos estudantes foram positivas no processo de ensino/aprendizagem? *

- Sim
- Não

15- Você sentiu que a sua interação com os discentes, durante as aulas remotas, foi prejudicada? *

Sim

Não

15.a- Indique os possíveis motivos que afetaram a sua interação com os discentes:

Atraso/interrupção de áudio ou vídeo

Pouco tempo para dialogar

Desconforto ao interagir

Outros motivos

15.b- Caso tenha assinalado "Outros motivos" utilize o campo abaixo para digitar. (Opcional)

Sua resposta

16- Com a modalidade do ensino remoto, você observa que houve diminuição no tempo dedicado as atividades de pesquisa? *

Sim

Não

17- Fale sobre a sua experiência com o ensino remoto e suas implicações para a formação profissional. (Opcional)

Sua resposta

Voltar

Enviar

Limpar formulário

ANEXO A – Carta elaborada pelo Departamento de Serviço Social da UEPB em conjunto com o CASS acerca da imposição do ensino remoto na UEPB.

**CARTA ABERTA À COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA E À SOCIEDADE
PARAIBANA ACERCA DA IMPOSIÇÃO DO ENSINO REMOTO NA UEPB**

Estamos vivendo a mais profunda crise social que nossa geração conheceu. No momento em que escrevemos esta carta há, em nosso país, quase um milhão de casos confirmados de COVID-19 e o total de 45.467 óbitos. Infelizmente, os problemas não se resumem às graves consequências do vírus para nossa saúde, já que, em meio a pandemia, temos assistido ao aprofundamento das desigualdades sociais do país. São mais atingidos, neste momento, sobretudo os setores mais pobres da sociedade, os trabalhadores informais – que são cerca de 40% do mercado de trabalho – e os desempregados, setores compostos significativamente pela população negra e feminina, que sofre diuturnamente com o descaso e a violência direta por parte de Estado brasileiro.

Em meio a este cenário, precisamos lidar, ainda, com os inúmeros ataques aos direitos sociais por parte de um Governo Federal que tenta se aproveitar da situação catastrófica em que vive a classe trabalhadora brasileira, para piorar ainda mais suas condições de vida. Não se importando com os doentes, os mortos, os famintos e tantos outros setores que perecem nesse momento, o presidente Bolsonaro centra suas forças em aprovar e aprofundar medidas, iniciadas antes da pandemia, que retiram nossos direitos. É também neste momento que a educação brasileira sofre duros golpes, sobretudo à educação superior e as Universidades Públicas, já eleitas anteriormente como inimigas de um governo que abomina o conhecimento e a ciência. E, embora façamos parte de uma Universidade Estadual, não estamos imunes a esses ataques que tentam se constituir enquanto tendência no país, por meio da desqualificação e inviabilização da produção do conhecimento no âmbito das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Justamente por isso, vimos a público nos posicionar acerca da Minuta de Resolução do Ensino remoto na UEPB durante a pandemia do COVID-19, proposta pela administração central da Universidade no dia 09 de junho de 2020 e supostamente aberta para consulta pública. Inicialmente, cabe destacar que desde a

suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em 17 de março, há exatos três meses, não houve amplo debate por parte da administração central com a comunidade universitária, para que fosse possível fazermos sugestões ou considerações sobre possíveis alternativas diante da nova e dramática situação que vivemos. Desse modo, a consulta pública que se abriu no dia 09 de junho nos traz uma proposta de Resolução a ser votada já no dia 18 de junho, dando-nos tempo insuficiente para construção de profundo debate e de posteriores proposições sobre a mesma, entre toda a rede de docentes, técnicos administrativos e discentes, o que fragiliza seu caráter pretensamente democrático.

Além disso, a proposta de trabalho remoto apresentada constitui-se como uma afronta ao corpo docente da Universidade, colocando-nos como responsáveis por resolver uma série de questões para as quais nenhum de nós estava ou está preparado, a despeito das previstas soluções que a administração central crê serem suficientes, tais como cursos online para manuseio de tecnologias digitais, medidas apressadas e impositivas, que supõem uma situação de normalidade absolutamente inexistente em nossas vidas neste momento.

Destacamos que a minuta não estabelece com clareza questões básicas inerentes ao exercício didático-pedagógico, tais como a contabilização de horas-aula, o controle de frequência dos alunos – visto que haveria atividades síncronas e assíncronas –, as formas de avaliação válidas, bem como os meios para realizá-las. Não há, ainda, menção ao fundamental trabalho dos técnico-administrativos, ficando a cargo dos docentes atividades pedagógicas e trabalhos administrativos. Lembramos que o exercício profissional dos professores não se limita a ministrar conteúdos em sala de aula. Diversos professores possuem compromissos com projetos de pesquisa e extensão, estão vinculados a programas de pós-graduação e necessitam de espaço na sua carga horária para preparar essas atividades. Não se prevê suporte para estabelecimento de melhores condições de trabalho que, aos docentes e técnicos, já apresentam as dificuldades postas em relação aos equipamentos e às redes de internet que dificultam a participação em atividades muito mais simples que temos realizado, como reuniões.

Cabe destacar também que essa situação atípica provocou uma reorganização dos afazeres domésticos para todos os servidores. Há uma necessidade de tomar para si atividades que eram destinados às profissionais

domésticas que por motivos óbvios precisam ficar em casa. Somando-se a isso, as escolas e creches continuam fechadas e as docentes mães estão com seus filhos em casa, o que sobrecarrega demasiadamente no cuidado e trabalho doméstico.

Além disso, a decisão apressada de imposição à adesão desta modalidade de ensino desconsidera que parcela significativa dos docentes da UEPB, os substitutos, estão inseridos em vínculos empregatícios frágeis instáveis, cujas remunerações são baixas, aos quais não poderão ser transferidos os custos dos meios e condições de trabalho sem prejuízo direto da manutenção das suas condições materiais e subjetivos de vida.

Quanto ao corpo discente, a proposta de ensino remoto obrigatório impõe como única alternativa a escolha individual de trancamento das disciplinas, desconsiderando a realidade objetiva dos discentes, que não se refere apenas ao acesso à internet, problema que a administração central se propõe resolver, apesar de não detalhar como isso ocorrerá. Destaca-se que para os setores mais empobrecidos, os quais são compostos por maioria de pessoas negras no Brasil, outros fatores, além do acesso à internet e equipamentos, impactam a possibilidade de realização do Ensino Remoto com qualidade, como a necessidade de continuar realizando atividades remuneradas para sobrevivência, tempo disponível e ambiente domiciliar adequado, no momento em que o cenário impõem que os estudos sejam realizados no interior de suas casas, questões que não podem ser negligenciadas.

Não há, ainda, explicitação na Minuta do apoio técnico a ser garantido aos discentes, por condições de geração ou deficiência, por exemplo. Destacamos que acerca dos estudantes deficientes não se propôs alternativas as atividades fundamentais desenvolvidas pelos tutores na modalidade presencial. Aos discentes que terão como “opção” apenas o trancamento, a realidade objetiva aponta que estarão mulheres, especialmente as mães solo que, neste momento, tencionam a busca pela sobrevivência com os cuidados permanentes com o trabalho doméstico e filhos, visto que se “diluíram” temporariamente as redes de atenção e atendimento as crianças e adolescentes, tais como escolas, creches e familiares com os quais eventualmente poderiam dividir os cuidados dos filhos.

As demandas desse recorte de classe, gênero e raça, presente em toda a realidade acadêmica se evidenciam no curso de Serviço Social, cujo perfil discente aponta a histórica tendência de feminização e baixa renda. Grupos que

apresentam maiores dificuldades de acessar condições objetivas e subjetivas adequadas para os estudos, aprofundadas pelo cenário da pandemia, de modo que o Ensino Remoto proposto ignora e aprofunda as desigualdades existentes.

Reforça-se assim as desigualdades de permanência, ao valorizar a falácia da meritocracia para a qual os mais “capacitados e dispostos” alcançarão, mediante seu esforço particular e acesso a equipamentos, melhor êxito e maior celeridade na conclusão de seus cursos. Esta medida reforça a ansiedade diante das incertezas postas por este momento, de modo que coloca a muitos alunos, que não possuem condições objetivas e subjetivas de estudo, o anseio pelo retorno mesmo diante de todas as adversidades para “não ficar para trás”, situação que se contrapõe a busca por qualidade e equidade na educação superior.

Em meio a tantas incertezas, reafirmamos a defesa das atividades acadêmicas com qualidade, o que envolve a necessidade crítica e combate à banalização da precarização dos processos de trabalho docente circunscritos na “aula remota”, pela qual não se garantiu efetivamente a infraestrutura sócio-técnica e didático-pedagógica necessária para sua realização. Acreditamos que as soluções propostas pela administração central da UEPB não se constituem, efetivamente, em medidas que sanam ou minimizam os inevitáveis prejuízos causados pelo momento que estamos vivendo. Constituem-se, na verdade, como medidas que ignoram as diversas, precárias e difíceis realidades vividas por toda a comunidade universitária neste momento, que abrangem questões objetivas e subjetivas, colocando-as em segundo plano mediante a prioridade no cumprimento do semestre letivo interrompido há três meses. A imposição de conclusão deste, de forma aligeirada improvisada, coloca em segundo plano, também, o compromisso com a qualidade dos serviços prestados por nossa Instituição. Lembremos que está sendo colocado para todos nós, ainda que de forma temporária, a transição de uma Universidade essencialmente presencial para uma Universidade essencialmente à distância, sem prévio debate verdadeiramente democrático, sem respeito aos que não dispõem de condições objetivas e subjetivas para tão importantes mudanças. Coloca para nós a tarefa de lidar, a todo o custo, com as consequências de uma situação sobre a qual não temos qualquer responsabilidade, para qual não estávamos preparados e com a qual estamos todos ainda tentando lidar, no âmbito das nossas objetividades e subjetividades diversas.

Com tudo isso, destacamos que a função exercida pela universidade pública na sociedade brasileira vai além da profissionalização para o mercado de trabalho, tendo como objetivo essencial formar cidadãos críticos a partir de uma educação de qualidade, laica, inclusiva e socialmente referenciada. Neste sentido, ela não se esgota nas atividades imediatas de ensino, como tampouco tem deixado de acontecer direta e indiretamente, dentro dos limites postos, através dos mais diversos órgãos que a compõem – laboratórios, grupos de pesquisas, projetos de extensão, assessoria técnica entre outros –, no enfrentamento das consequências da pandemia em diferentes âmbitos.

Portanto, consideramos imprescindível a suspensão da votação destas medidas na reunião agendada para o dia 18 de junho de 2020. Defendemos a verdadeira abertura do debate com a comunidade universitária, tendo como prioridade a qualidade das atividades acadêmicas e o bem-estar de todos que compõem a UEPB. Reiteramos o posicionamento de manutenção da adoção das atividades não presenciais em caráter facultativo para docentes e discentes, para que sejam respeitadas as diversas realidades existentes hoje entre todos nós, para que as atividades acadêmicas não sejam baseadas em voluntarismo, improvisado, seletividade e exclusão, tal como está posto neste momento.

Campina Grande, 17 de junho de 2020.

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL (UEPB)
CENTRO ACADÊMICO DE SERVIÇO SOCIAL (UEPB)

ANEXO B – Nota informativa: Sobre atividades à distância no curso de Serviço Social da UEPB

Na última terça-feira (19) a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), divulgou a Instrução Normativa Nº 001/2020 que trata da possibilidade de continuidade das atividades acadêmicas por meio das tecnologias digitais.

Para discutir a aplicabilidade do uso dos recursos tecnológicos em substituição das aulas presenciais no curso de Serviço Social da UEPB, foi criado pelo Departamento do curso um grupo pedagógico para o debate da atual situação.

Na discussão foi levado em consideração a defesa de uma formação qualificada e inclusiva e o posicionamento da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES, os quais se posicionaram de forma contrária às atividades em modalidade à distância.

Logo, ficou decidido que NÃO teremos nesse momento atividades à distância.

Por fim, aguardaremos a próxima reunião de reitores que está prevista para ocorrer no dia 03 (três) de abril, podendo a discussão dessa questão ser retomada.

Mais informações repassaremos a todos/as.

Departamento de Serviço Social/CASS Oito de março.

Campina Grande, 26 de março de 2020.

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DOS (AS) ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE

Pesquisador: GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56274122.4.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.381.436

Apresentação do Projeto:

Lê-se: " O fato é que os currículos da maior parte dos cursos não foram criados para serem aplicados de forma remota. Frente a esse cenário, faz-se mister levantarmos discussões em torno da educação mediada pelas tecnologias. Assim, o presente estudo se justifica pela necessidade de problematizarmos a modalidade do ensino remoto e suas implicações para a formação acadêmico-profissional. Trata-se de um tema emergente que necessita ser discutido. A relevância da questão que está na ordem do dia no debate sobre os desafios atuais postos à formação acadêmico-profissional dos/das assistentes sociais. "

DIANTE DO EXPOSTO, O ESTUDO SE MOSTRA RELEVANTE.

Objetivo da Pesquisa:

OS OBJETIVOS ATENDEM AO RECORTE TEMÁTICO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende a Resolução n. 510/2016 da CONEP/MS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de relevância científica e social.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.381.436

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende a Resolução n. 510/2016 da CONEP / MS.

Recomendações:

Sem pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atende a Resolução n. 510/2016 e Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS A PESQUISA CONCLUÍDA, RECOMENDAMOS A INCLUSÃO NA PLATAFORMA DO RELATÓRIO FINAL DO ESTUDO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886679.pdf	28/03/2022 16:58:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CORRECAO_FINALIZADO_PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL_GÉSSICA.docx	28/03/2022 16:56:48	GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CORRECAO_FINALIZADO_TCLE_GESSICA.docx	28/03/2022 16:55:24	GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	01/03/2022 18:50:00	GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_orientadora.pdf	25/02/2022 16:08:34	GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	25/02/2022 16:07:53	GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATBRASIL.pdf	22/02/2022 09:48:41	GESSICA TAMIRES DA SILVA ANSELMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 5.381.436

CAMPINA GRANDE, 02 de Maio de 2022

Assinado por:

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br