



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

ANA PAULA ALVES DE MOURA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À
FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

CAMPINA GRANDE

2023

ANA PAULA ALVES DE MOURA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À
FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, pelo Curso de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, em Campina Grande.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liana Amaro Augusto de Carvalho.

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.

M929e Moura, Ana Paula Alves de.
Ensino Remoto Emergencial no ensino superior: desafios à formação do assistente social [manuscrito] / Ana Paula Alves de Moura. - 2023.
56 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Liana Amaro Augusto de Carvalho , Departamento de Serviço Social - CCSA. "
1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Formação. 3. Serviço Social . I. Título

21. ed. CDD 362.

ANA PAULA ALVES DE MOURA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS À
FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em Serviço
Social, pelo Curso de Serviço Social da
Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB), Campus I, em Campina Grande.

Aprovada em: 04/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Liana Amaro Augusto de Carvalho

Prof.^a Dr.^a Liana Amaro Augusto de Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Socorro Pontes de Souza

Prof.^a Me. Maria do Socorro Pontes de Souza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Patrícia Crispim Moreira

Prof.^a Me. Patrícia Crispim Moreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho ao meu falecido marido
Márcio George (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi minha força, principalmente nos momentos de pensar em desistir.

A minha família que sempre me apoiou nesse percurso acadêmico.

À professora Liana, minha orientadora, que pacientemente contribuiu para a construção desse trabalho.

Aos examinadores da banca que contribuíram bastante com críticas para o melhoramento do trabalho.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes me dando força nessa caminhada, em especial Adriana, Camila e Júnior.

Ao meu namorado Marcelo, que junto ao seu filho Tiago, estão me apoiando e entendendo minha luta.

"Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE, 1975, s/p.)

RESUMO

A educação é um direito de todos. Embora este direito social esteja previsto na Constituição Federal de 1988, há uma imensa disparidade entre o que está expresso e o que vem se efetivando ao longo dos anos. As contrarreformas de cunho neoliberal sobre esta política contribuem significativamente para a emergência de percalços para efetivação desse direito, que se tornaram mais agudos no período da Pandemia do Covid-19. Garantir uma formação de nível superior em Serviço Social numa universidade pública, laica, presencial, gratuita e socialmente referendada nessa conjuntura representa uma luta constante da categoria profissional e das suas entidades representativas. Nesse sentido, a pesquisa em foco procura refletir e discutir sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação do assistente social durante a pandemia do Covid-19. A principal pergunta de pesquisa norteadora dos estudos desenvolvidos foi: quais os impactos do ensino remoto emergencial para a formação em Serviço Social? O objetivo geral é analisar os impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação do ensino superior em Serviço Social. Especificamente, mostrar como a educação brasileira para o nível superior está estruturada em meio as contrarreformas educacionais; apresentar como o ensino superior brasileiro esteve inserido na pandemia do Covid-19; discutir sobre o ERE no nível superior e, pontuar os impactos do ERE na formação de assistentes sociais. A pesquisa é teórica de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Formação; Serviço Social.

ABSTRACT

Education is everyone's right. Although this social right is provided for in the Federal Constitution of 1988, there is a huge disparity between what is expressed and what has been implemented over the years. The neoliberal counter-reforms on this policy significantly obeyed the emergence of mishaps for the realization of this right, which became more acute in the period of the Covid-19 Pandemic. Guaranteeing higher-level training in Social Work at a public university, secular, face-to-face, free and socially referenced in this context, represents a constant struggle for the professional category and its representative entities. In this sense, a research in focus seeks to reflect and discuss the impacts of Emergency Remote Education (ERE) in the training of social workers during the Covid-19 pandemic. The main guiding research question of the studies received was: what are the effects of emergency remote teaching for training in Social Work? The general objective is to analyze the impacts caused by Emergency Remote Education (ERE) in the formation of higher education in Social Work. Specifically, to show how Brazilian higher education is structured in the midst of educational counter-reforms; present how Brazilian higher education was inserted in the Covid-19 pandemic; discuss the ERE at the higher level and point out the impacts of the ERE on the training of social workers. The research is theoretical and bibliographical.

Keywords: Emergency Remote Education; Training; Social Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL
CBAS	CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS
CBCISS	CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO EM SERVIÇO SOCIAL
CFESS	CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CRESS	CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL
EAD	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ENESSO	EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL
ERE	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
FIES	FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR
FHC	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
ILAESE	INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PEP	PROJETO ÉTICO-POLÍTICO-PROFISSIONAL
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
REUNI	PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	14
3	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E SEUS IMPACTOS.....	23
4	IMPACTOS DO ERE NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo colaborada pela sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, sua cidadania e sua profissionalização. Como direito, a educação não deveria ser negada, mas a realidade mostra que ela chega a necessitar de investimentos ou é relegada na maioria das vezes.

Requisitado pelo Estado e o empresariado, o assistente social se inseriu no mercado de trabalho para viabilizar os direitos sociais por meio das políticas sociais. A profissão do Serviço Social viabiliza a educação enquanto um direito social e os profissionais devem ser críticos e reflexivos do contexto que estão inseridos. Como as demandas do Serviço Social são diversas e concentradas na busca de viabilização dos direitos sociais, no campo educacional é necessário observar as necessidades educacionais de cada aluno para além do processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, os assistentes sociais lutam para a viabilização da educação como um direito.

Recentemente, a OMS classificou a Covid-19 como pandemia em 11 de março de 2020, três meses após o primeiro caso em Wuhan, na China. O mundo confirmou mais de 655 milhões de casos, tendo mais de 7 milhões de vítimas fatais. Maior número de mortes nos Estados Unidos, Brasil e Índia. A principal responsável para conter o avanço da doença foi a vacinação. A pandemia causou muitos impactos socioeconômicos, aprofundou as desigualdades sociais, implicando transformações no cotidiano e nas relações sociais. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-CoV-2. Por se tratar de um vírus de fácil transmissão foi necessário medidas sanitárias que pudessem conter o maior número de infecções mundialmente, a exemplo do isolamento social. Nesse contexto, o ensino remoto foi indicado como o mais seguro para a conjuntura que vivenciávamos. O Serviço Social passou a acompanhar os alunos de todos os níveis educacionais para que não desistissem de estudar, pois muitos não tinham condições necessárias de seguir nessa modalidade. Mesmo a categoria profissional viabilizando esse direito na pandemia, o acesso ao mesmo era reduzido por questões de acesso, algo que comprometeria a formação de novos assistentes sociais. Muitos foram os questionamentos dos envolvidos nessa política no momento que temiam o vírus.

Considerando tais questões, nossa pesquisa busca responder a seguinte questão: quais os impactos do ensino remoto emergencial para a formação em Serviço Social?

Partimos da conjectura de que o ensino remoto contribuiu para uma fragilização da formação superior em Serviço Social, uma vez que implantado com o desafio de modificar toda a metodologia de comunicação para garantir o distanciamento no ensino superior e ainda assim tentar garantir a qualidade.

Assim, o objetivo geral do nosso estudo é analisar os impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação do ensino superior em Serviço Social. Teremos como objetivos específicos: mostrar como a educação brasileira para o nível superior está estruturada em meio as contrarreformas educacionais; apresentar como o ensino superior brasileiro esteve inserido na pandemia do Covid-19; discutir o ERE no nível superior; e, pontuar os impactos do ERE na formação de assistentes sociais.

Metodologicamente a pesquisa desenvolvida é teórica, elaborada por meio de textos selecionados do Google Acadêmico, Scielo e o próprio Google que destacava os trabalhos mais relevantes à pesquisa. Após leituras de textos elaborados por autores que discorrem sobre a temática o trabalho foi sendo construído. José Paulo Netto (2011) destaca ao referenciar o sujeito pesquisador como ativo no sentido de apreender a essência do objeto pesquisado, bem como sua estrutura e dinâmica. O método crítico dialético mantém a perspectiva do objeto, oriundo da realidade vigente.

A relevância desse estudo reside no fato de pensarmos como foi estruturada a educação superior num período recente que ficará registrado na história do Brasil. A aproximação com o tema deu-se ao fato de vivenciar o ERE enquanto estudante e ter que criar meios de como se adaptar ao uso de plataformas utilizadas para as exposições das aulas e atividades universitárias.

Considerando o exposto, este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente discutiremos a Educação Brasileira para o Ensino Superior. Em seguida discorreremos sobre a Educação brasileira superior em tempos de pandemia do Covid-19 e o advento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), atentando para os seus impactos. Por fim, abordaremos os principais impactos do ERE na Formação em Serviço Social.

2 O ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 a educação é colocada como importante para todos, conforme o citado no seu artigo XXII: "a instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos". Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 esse direito passa a ser reivindicado como essencial às pessoas, mais especificamente em seu artigo XXVI, cujo conteúdo assegura que todos têm direito à educação, gratuita ao menos na etapa do ensino fundamental, esperando que esta expanda a personalidade humana e reforce os direitos humanos e sociais, bem como respeite o outro, independente de lugar, raça, gênero ou religião, cabendo aos países zelar por esse direito.

A nossa Constituição Federal de 1988, como ápice do ordenamento jurídico brasileiro, afirma, em seu artigo 205, que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e família, sendo colaborada pela sociedade, objetivando uma educação que desenvolva a pessoa, sua cidadania e qualificação profissional" (BRASIL, 1988, s/p). Todo esse aparato normativo propõe uma educação capaz de desenvolver os cidadãos, preparando-os para o mercado de trabalho, sendo responsabilidade do Estado propor esta educação, tendo a família e sociedade como aliadas nesse processo educativo.

Espera-se uma educação de qualidade, mas muitas vezes não se tem. Segundo Oliveira (2005) no contexto de reforma do Estado, a educação se apresenta por um caráter universal e uma lógica focalizadora. No Brasil, observamos maior visibilidade a programas que focalizam alguns indivíduos, questionando pouco a universalidade. A luta pela democratização da educação passa a ser uma política de assistência social, representada por políticas de financiamento, incentivos e premiações esporádicas. Perdendo aí o seu papel de universal focalizando no indivíduo x ou y. É como Alves e Souza (2017, p. 39) questionam ao exporem que por mais que se tenha uma "ampla proteção legislativa conferida ao direito, a definição de 'qualidade', no entanto, não encontra amparo legal, constituindo-se, outrossim, desafio a ser enfrentado a fim de conferir substância ao direito."

A educação brasileira é um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo obrigação do Estado ofertar e mantê-la. Em seu artigo 6º é legalizada como tal. No artigo 206, retrata da gratuidade do ensino, mas sabemos o quanto ele é usado como mercadoria. Quando esta não é vista como um bem público interesses mercadológicos, que são resultantes de inflexões neoliberalizantes respaldadas pela constituição a mercantilizam, dispensado assim o compromisso do Estado. A LDB em seu capítulo IV, artigos 43 a 57, dispõe da regulamentação do ensino superior destacando que a formação estimulará a criticidade, com foco em desenvolver um estudante investigativo que desenvolva pesquisas. Um estudante que entenda a si e o meio que vive, contribua para a sociedade ao divulgar as pesquisas.

Se a educação é um bem público, um direito social, dever do Estado, opõe-se a isso a educação mercadológica que a cada dia ganha força no Brasil. A educação como mercadoria não é democrática, já que têm acesso apenas os de condições financeiras. Visto assim, "[...] num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação- mercadoria de baixo custo e precária de qualidade." (SOBRINHO, 2010, p.1224)

Nesse viés mercadológico, estuda quem financeiramente pode ou quem divide uma parte do seu salário para uma formação mesmo com uma formação fragilizada. Não compreender a educação como um bem público é negar uma educação de qualidade para todos. Assim, é aceitar uma que privilegia os mais favorecidos economicamente que fortalece a competitividade e o individualismo. A mesma educação que contribui para alguns problemas faz com que permaneçam tantos outros. A democratização do ensino superior não deve ser apenas a ampliação de vagas ou expansão de matrículas e inclusão social, mas é relevante que os universitários tenham meios para que os mesmos permaneçam estudando, disponibilizando a estes condições favoráveis para terem uma boa qualidade de estudo.

Na década de 1990 surge no Brasil a reforma do Estado que buscava a privatização, a terceirização e a publicização. Expandir o ensino superior nesse período configurava um plano dessa reforma. Com a privatização o Estado reduz-se sua presença na área social e as políticas sociais passam a ser seletivas e

focalizadas. Chaves (2010) coloca que esse tipo de política prioriza recursos da União para o nível fundamental, cria bolsas para as universidades privadas e reduz os investimentos públicos às instituições de nível superior. A LDB representa mudanças para a educação superior e apresenta brechas para o mercado fazer da educação uma mercadoria. Gonçalves e Silva (2020) mostram que muitas das instituições universitárias brasileiras não estão preocupadas com o tripé (ensino-pesquisa- extensão) revelando por dados colocados de outros autores (Sguissardi e Silva Júnior, 1999) em seu texto que na década de 1990 das quase 900 instituições de ensino superior no país, somente 140 se organizavam como universidade. Houve uma intensa mercantilização do ensino superior com a abertura de muitas vagas em cursos de instituições não universitárias e com o incentivo do ensino a distância.

Nesse viés a educação superior permanece na Constituição Federal como um direito social, mas não se efetiva gratuitamente como tal para todos, porém como uma mercadoria. O Ensino superior fica mais flexível e diversificado, as instituições privadas expandem ao usar serviços educacionais, ofertando cursos aligeirados que focam no ensino e esquecem a pesquisa e a extensão.

Chaves (2010) destaca dois movimentos acentuados nesse processo de privatização/mercantilização do ensino superior. São eles: 1) a fragmentação por meio da diversificação institucional, e a expansão, pela via do setor privado; e 2) a formação de oligopólios, no ensino superior privado, com a criação de redes de empresas por meio da compra e (ou) fusão de IES privadas do país, por empresas nacionais e internacionais de ensino superior e pela abertura de capitais destas bolsas de valores.

A LDB/1996 se caracteriza como um marco no sentido de fragmentar o ensino superior brasileiro ao definir os tipos de instituições educacionais privadas: particulares, em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas. Temos, portanto, as instituições não lucrativas e as lucrativas. As confessionais e filantrópicas buscam se aproximar do setor público, reivindicam verbas públicas.

Desde meados dos anos 2000 a mercantilização do ensino superior brasileiro ganhou novos rumos. Houve muita comercialização de Instituições de Ensino Superior (IES) no setor privado. Grandes empresas de ensino comercializam ações nas bolsas de valores, muitas delas originadas de grupos estrangeiros, a exemplo

de bancos de investimentos norte-americanos. Essa compra/fusão de IESs forma oligopólios que controlam o mercado educacional superior do país, administram lucros em demasia, mas não passam na qualidade de ensino, revelando ainda uma precarização do trabalho docente, onde muitas das instituições privadas não se tem um terço do corpo docente com mestres e doutores, obrigatório segundo a LDB (CHAVES, 2010). Assim,

como consequência, a educação é transformada num grande 'negócio' a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior, que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitarista, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora. (CHAVES, 2010, p. 496)

No tocante às formações de nível superior em Serviço Social, nos últimos anos houve um aumento significativo de cursos a distância. O documento de 1994 do Banco Mundial intitulado "O Ensino superior: as lições derivadas da experiência " apresenta subsídios para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe e destaca:

a estratégia de diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, se concentra principalmente em cursos politécnicos e de curta duração, direcionados para trabalhadores e filhos de trabalhadores (GONÇALVES e SILVA, 2020, p. 91).

Esse documento revela as estratégias de mercantilização de educação superior, destacando ainda que o Ensino a Distância aumentaria o acesso dos pobres no meio universitário. O Plano Nacional de Educação (2001 a 2011), propunha ampliar 30% de acesso de jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior e buscava expandir a EaD.

Nos governos brasileiros, seguindo moldes neoliberais, a educação superior brasileira passou a ser cada dia mais ofertada por instituições de ensino superior privado. A partir dos anos 2000, nos governos do Partido dos Trabalhadores, fundos públicos passam a custear vagas nas instituições privadas

por meio de programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Especificamente no âmbito do Serviço Social os anos de 1990 apresentaram uma expansão nas instituições privadas. De 1995 a 2002, dos cursos criados, 90% estavam no setor privado. No governo Lula, além de expandir o ensino privado iniciou a EaD (2006), o Serviço Social era oferecido por 11 instituições nessa modalidade. O estudo pioneiro de Larissa Dahmer Pereira, realizado com base em dados do MEC até junho de 2011, mostrava que havia 14 Instituições de Ensino Superior (IES) ofertando o Serviço Social a distância por todo o país, com um total de vagas de 56.651 por ano. Segundo Pereira (2020),

A democratização do acesso ao ensino superior, na verdade demonstra a criação de uma dualidade no acesso, ou seja, para os trabalhadores empobrecidos o EaD e cursos privados mais baratos e "para as elites e camadas médias altas, uma educação nas universidades públicas federais ou estaduais ou nas instituições privadas de alto prestígio social, como as católicas (*apud* GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 93).

Para Gonçalves e Silva (2020) a EaD se destaca como uma sobrecarga do profissional (professor, tutor), havendo também uma falta de treinamento com o conteúdo do Serviço Social. Por representar uma desvalorização e simplificar o trabalho docente, pois ficam subordinados a tecnologia e, tantas vezes usam materiais produzidos por outros profissionais. O Estado ao incentivar o EaD tira de si a obrigação de atender a gratuidade da educação que determina a Constituição Federal de 1988. Assistentes sociais formados pela EaD aumentam a cada ano. Profissionais que estão na linha de frente de nossas políticas sociais, atuando segundo a formação que lhe foi dada.

No ano de 1996 a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) apresentou as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, propondo a construção de bases curriculares que não fragmentassem a relação entre o ensino e a aprendizagem

Cardoso, Rodrigues e Nunes (2020) refletem que não devemos pensar a educação apenas como um meio para o mercado de trabalho, mas como elemento inserido nas relações sociais historicamente de cada indivíduo, bem como aquela que possibilita superar as alienações do cotidiano, um ato político que reflete a

realidade e impulsiona mudanças sociais. Assim, "[...] uma educação em uma perspectiva emancipatória, onde sujeitos sociais se transformam em agentes políticos que pensam e agem na transformação do mundo." (CARDOSO, RODRIGUES e NUNES, 2020, p. 74)

O Serviço Social brasileiro defende uma formação oriunda da universidade pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Os problemas sociais são discutidos no meio acadêmico, assim como as respostas para os quais. A formação sustenta-se nos fundamentos teórico- metodológicos e ético-políticos da vida social; da formação sócio- histórica da sociedade brasileira e do significado do Serviço Social no seu âmbito e os fundamentos do trabalho. Elias e Alves (2022) corroboram com a discussão do aumento da EaD no ensino superior que apresenta desafios ao bater de frente com a visão de uma educação e formação profissional pautadas na criticidade, autonomia e qualidade para o assistente social, pois é o que se espera e é assegurado pelas diretrizes da ABEPSS.

Como exemplo dessa mercantilização da educação, dados colocados por Elias e Alves (2022) revelam que 88,4% das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil são privadas, restando 11, 6% públicas. Essas instituições têm um poder sobre o Estado, pois encontram-se leis de inserções fiscais e financiamentos de bolsas nelas, oriundos de financiamento público, como o ProUni. Fato é que diante da fragilização da educação desafios ao ensino superior no Brasil se aprofundaram, graças aos cortes orçamentários que estão ligados a privatização, cuja nega a importância da ciência e educação como desenvolvimento social. O ensino superior privado é ampliado e mudanças privatizaram e se transformaram dentro das universidades públicas, como um processo de contrarreforma, exemplo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

As diretrizes se voltam para a análise da realidade brasileira, envolvendo uma atuação crítica de caráter investigativo e interventivo revelando uma direção progressiva. Desse modo,

a partir dessa concepção de formação vinculada organicamente ao projeto profissional consolidado durante a década de 1990, o Serviço Social brasileiro foi se estabelecendo na contramão do projeto neoliberal para a educação superior, enfrentando inúmeros desafios em âmbitos político-

pedagógicos, institucionais e jurídico- legais, principalmente no que diz respeito ao enfrentamento das medidas de mercantilização e desqualificação da formação profissional, voltadas exclusivamente para o atendimento das demandas do mercado de trabalho (ELIAS e ALVES, 2022, p. 78).

Ao se estabelecer nesse meio contraditório o Serviço Social enfrenta os desafios postos em seus espaços ocupacionais e enfrenta as medidas de mercantilização e desqualificação oriundas de projetos neoliberais à formação profissional do assistente social.

Quando o Estado entrega políticas públicas ao mercado, o mesmo tira de si a responsabilidade social e o capital lucra de maneira exorbitante. Como é o que acontece com a educação. Koike (2009) indaga que a educação superior brasileira no final dos anos 90 apresenta-se como promissora a lucros. Dados apontados pelo Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (ILAESE) citados por Koike (2009) apontam que no ano de 2003 o mercado movimentou com a educação superior na América Latina R\$ 45 bilhões e as empresas que negociam com esta faturou R\$ 15 bilhões. De tal modo a autonomia da universidade que produz conhecimento para a sociedade ganha agora uma autonomia financeira, onde a mesma produz seu financiamento e disputa no mercado.

No ano de 2005 o Brasil estava em sétimo lugar no mundo em matrículas no ensino superior privado. No Serviço Social em 2006 dos 217 cursos presenciais no Brasil, 80% eram do setor privado e 20% no público. No ano de 1994, dos 72 cursos, 34% eram do setor público e 66% do particular. Observa-se que houve um aumento significativo de cursos pagos. Dados do MEC colocados por Iamamoto (2007) destaca que de 6 cursos recém- criados de Serviço Social em EaD, em 2007, disponibilizavam 9.760 vagas. Discorrendo sobre a mercantilização do ensino superior, koike (2009) acrescenta que

Ao transformar a educação em objetivo mercantil, o aluno em cliente consumidor e a universidade em eminente de diplomas banais, essa reforma esvazia a dimensão emancipadora da educação e subtrai o caráter universalista da instituição universitária. Ambiente institucional danificado de *ethos* acadêmico degradado, ao se constituir lugar da formação acadêmico-profissional das novas gerações torna-se, também, solo de disputa e resistência aos processos de socialização do atual padrão societário (p. 10).

A dimensão emancipadora da educação é esvaziada por essa contrarreforma do ensino que transforma a educação em mercadoria, aluno em mero consumidor e a universidade numa distribuidora de diplomas com formações fragmentadas. Cislighi (2011) coloca que a universidade a princípio era um meio de coesão ideológica da classe dominante. A crise da universidade dar-se por razões oriundas da economia: “ pela necessidade de adequação de currículos, estrutura e escolha dos estudantes às necessidades de aceleração das inovações tecnológicas” (p. 244).

Em 1990 as contrarreformas universitárias induzidas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional propõem adequar-se as demandas capitalistas. No anos de 1960, o Brasil tinha 40% de matrículas universitárias na rede privada, pulando para 65% no ano de 1995. No governo FHC, as matrículas da mesma rede atinge 70%, chegando em 2008, no governo Lula, a 75% de matrículas. Com a LDB houve propostas de diversificação do ensino superior, bem como flexibilizar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, dando brechas às instituições privadas para expandir seus cursos e o ensino a distância.

Essas contrarreformas do ensino superior são contrárias ao projeto de formação profissional dos assistentes sociais. Desse modo,

a ameaça da contrarreforma na educação superior viabiliza a descaracterização propedêutica de nossa formação, dicotomiza os tempos e os conteúdos da formação porque num ciclo se conhecerá o pensamento produzido pela humanidade; noutro [...] ter-se-á o conhecimento técnico-operativo especializado; aos vocacionados para a pesquisa, o pleno conhecimento científico nas pós-graduações. Os fundamentos da contrarreforma da educação descaracterizam a concepção de interseção teórico- investigativa- operativa que norteia o projeto de formação dos assistentes sociais brasileiros (PINTO *apud* CISLAGHI, 2011, p. 262).

As mudanças no ensino superior pretendem modificar também o mercado que atuam os assistentes sociais com ocupações que disputam com o Serviço Social, diminuindo a atuação de assistentes sociais na formulação e gestão das políticas sociais.

O contexto ultraneoliberal se caracteriza como aquele de anticiência. Negando a importância da pesquisa para o desenvolvimento social, dando margem

para a educação superior ser atingida pelo processo de mercantilização, desestruturação, privatização e perda de autonomia.

Para Heinen (2020) na conjuntura neoliberal a esfera pública é governada por raciocínios econômicos que mede a cidadania por sua utilidade e o cidadão é convidado a se ver como um empreendedor individual, autorresponsabilizando-se por suas necessidades, realizando seus desejos, aprimorando seus desempenhos seja financeiros, pessoais e/ou profissionais.

Para colocar em prática as mudanças que desejam à educação as ações neoliberais apoiam-se no pressuposto de o Estado oferecer uma educação insuficiente. Como resolução cogitam transformar a educação em mercadoria, assim prestando uma educação eficiente na visão neoliberal onde os indivíduos são adaptáveis ao mercado e subordinados a ele. A educação neoliberal objetiva estimular subjetividades guiadas para a liberdade-responsabilidade individual, a racionalidade econômica e a ética do desempenho.

Como Farage (2021) situa, o ERE deve ser entendido como um dos novos elementos da contrarreforma da educação brasileira, que impulsiona uma nova educação, resultante de um meio de trabalho docente adequado ao processo de reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho, dando escassez ao fazer profissional dos professores universitários. Discutiremos o ERE no capítulo seguinte.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E SEUS IMPACTOS

Em 11 de março de 2020 a Covid-19 é classificada como pandemia, pois o mundo estava sendo contaminado por um novo vírus respiratório (SARS-CoV-2) e não tinha controle. O primeiro caso confirmado da doença registrado no Brasil foi em 25 de fevereiro de 2020 com o primeiro óbito em 17 de março do mesmo ano. A pandemia causou muitos danos à população, não apenas em questão de saúde. São quase 700 milhões de casos no mundo com 7 milhões de óbitos. Medidas sanitárias tiveram que ser tomadas no momento como meio de diminuição do contágio.

Oliveira, Costa e Nóbrega (2022) colocam que a partir do golpe de 2016 a agenda ultraliberal ganha forças e os direitos vão sendo suprimidos. O governo Temer exibiu que a questão social está sendo confrontada como questão de polícia devido demonstrações de intervenção armada e o legado da doutrina de segurança militar. As eleições de 2018 resultou numa opção extremada e totalitária. As propostas afrontosas de Bolsonaro chegaram ao poder e conseguiu instituir as reformas previdenciárias e trabalhistas. Sua eleição revelou a força do conservadorismo e das demonstrações neofascistas, através de articulação de milícias, assassinatos políticos, prisões abusivas, discursos de ódio, atos antidemocráticos, manifestação de autoritarismo na relação com a ciência, cultura e economia, consolidando o ultraliberalismo.

Com o decreto da pandemia aguçou o conhecimento de que o neoliberalismo em seus instrumentos mais cruéis de fato tinha o controle do capitalismo sobre a vida. A manutenção de políticas neoliberais que vinham contribuir na crise sanitária não livrou muitas pessoas que necessitavam de condições materiais de passarem por situações preocupantes. Estávamos diante de um governo que nos apresentava uma agenda conservadora e uma irresponsabilidade política, destacando o desdém no combate a Covid-19 e uma desatenção pelos mortos. O que vimos foi a realidade mundial de meios de combate a doença, como distanciamento, isolamento e quarentena até a imunização da população. Enquanto isso nosso presidente destacava o uso da hidroxicroquina e outros medicamentos sem comprovação médica de uso para a Covid-19, bem como

ameaçava as formações acadêmicas, perseguindo as universidades públicas por meio de cortes e contingenciamento de seus recursos, suspendendo os programas e bolsas, dificultando a política de cotas e de permanência. Um governo que afrontava a democratização universitária, fortalecendo uma universidade privatista e eletista. Ainda,

acrescentam-se os cortes orçamentários nas pesquisas, perseguição a projetos de ensino, com interferência nas eleições e intervenção nas universidades, com quebra de sua autonomia, apologia da ditadura e reverência aos torturadores, dilapidação do patrimônio público, incentivo ao ódio, à perpetuação do racismo, militarização do Estado, controle ideológico com o incentivo da escola sem partido, cerceamento da cultura e do direito de livre expressão, punição aos ativistas e movimentos sociais, aprovação da contra reforma previdenciária que coloca os aposentados em penúria absoluta, expressa um conjunto de iniquidades e barbarização da vida presentes na conjuntura atual em nosso país (OLIVEIRA; COSTA; NÓBREGA, 2022, p.259).

Silva e Rangel (2021) debatem que o governo de Bolsonaro registrou-se como sendo um desgoverno ultraneoliberal, cujo priorizava lucro e não vidas, apoiado no darwinismo social, na criminalização da questão social, no desmonte das políticas públicas que já andavam desarranjadas e na perda constante dos direitos. Essas políticas que são percursos críticos e vantajosos de propagação e resistência da classe trabalhadora.

O momento possibilitava o fatalismo profissional, uma vez que era sentido pelos profissionais a falta de forças para lutar e resistir, o medo da morte pela doença, da contaminação pelo vírus, o medo de perder seu emprego, de ser perseguido em serviço por confrontar a realidade e o forte abalo emocional que afetou muitos.

É evidente que no contexto pandêmico as famílias mais vulneráveis foram mais impactadas. Não somente no meio educacional isso foi revelado, a realidade vivida dos discentes também foi exposta nesse contexto, a qual pouco importava a uma educação que se diz para todos. Se cabe à família a responsabilidade na promoção de recursos que permitam o acesso ao ensino remoto, isso faz com que dispare a desigualdade educacional, pois sairá na frente os que tem acesso a esses bens e serviços, não sendo, dessa forma, impactados no percurso estudantil. Muitos alunos, mesmo os de nível superior não têm computadores, tendo os mesmos como reféns do celular para realizar todas as tarefas. Fato é que

esta terrível pandemia, além de causar muita dor e muitas perdas, serviu para mostrar também, que essa nova realidade acentuou, ainda mais, as desigualdades no Brasil como um todo, devido ao fato de os jovens das periferias, das cidades aonde não chegam sinal de internet ou de televisão de forma adequada, estarem privados do direito à aprendizagem e ao conhecimento (OLIVEIRA; LISBÔA; SANTIAGO, 2020, p. 23).

Com as desigualdades sociais agravadas na pandemia, o acesso ao ensino- aprendizagem teve de ser pensado, já que muitos alunos não tinham condições de acesso as aulas remotas. Segundo Barbosa (2021), as mulheres foram mais impactadas nessa condição emergencial de ensino, em virtude de terem que cuidar de filhos, idosos, trabalhar remotamente.

Observamos, portanto, que as questões de gênero afloram nesse meio pandêmico, fazendo recair ainda mais a responsabilidade pelo núcleo familiar na figura da mulher, que assume o papel de mãe, trabalhadora e, no momento, ser também auxiliadora da aprendizagem dos filhos, tendo que, muitas vezes, dividir o seu celular entre seu uso pessoal e as atividades escolares dos filhos, quando há um acesso diário à internet. Essas e outras contradições são provenientes do meio escolar nesse meio pandêmico atual.

É relevante destacar que esse modelo emergencial foi implantado nas IES com pouco ou nenhum diálogo com o meio acadêmico. Em 16 de março de 2020, muitas IES aderiram ao isolamento social e suspenderam as aulas presenciais. No dia 18 de março de 2020, o MEC autoriza o ensino por meio de tecnologias e, em 16 de junho por meio da Portaria n.544 regulamentou o ensino remoto.

De tal modo, o ERE se deu de maneira verticalizada, desrespeitando os moldes democráticos das instituições superiores. Ao impô-lo, os gestores não consideraram as questões materiais dos docentes e discentes, aprofundando enorme desigualdade de acesso a tecnologia.

Minto (2021) aponta que os problemas de desigualdades do público estudantil, a infraestrutura das escolas e finalidades formativas, foram deixados de lado ou apagados nos debates, sendo muitas vezes contornados com práticas de ações como doações de equipamentos e/ou ações voluntárias. Doar chips permite um certo acesso à internet, porém não altera a desigualdade existente.

Nessa perspectiva, Minto (2021) descreve quatro tendências que estavam em curso e a pandemia evidenciou: ensino remoto ser dominante no nível superior e tende a crescer na educação básica; serviços de trabalho e estudos foram externalizados, obrigando os profissionais e estudantes a buscarem meios para garantirem condições de trabalho e estudo, potencializando as desigualdades socioeconômicas e impondo um trabalho docente mais brutal; tendência de esvaziamento das noções de presença e distância no ensino por um pensamento dominante e privatista; mudança nas expectativas sociais sobre a função da escola.

Assim, o ensino remoto trouxe a preocupação de como os alunos estão fazendo suas tarefas, pois, segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), o professor além de transmitir conhecimentos, guiará aprendizagem desenvolvendo capacidades de aprendizado, de autoaprendizagem e de autonomia do aluno. Salientando que muito das tecnologias estão sendo utilizadas instrumentalmente, diminuindo os métodos e práticas para um ensino puramente transmissivo.

Fato é que o distanciamento social e a quarentena impactaram a vida da população. A suspensão das aulas prejudicou o ensino-aprendizagem, mas a educação não podia parar, sendo professores e alunos responsabilizados a se adaptarem e superarem tal situação. A pandemia ressignificou a educação, precisou-se criar meios e estratégias para não parar o ensino, bem como os instrumentos tecnológicos auxiliaram e diminuíram a distância entre professor e aluno, substituindo o presencial.

Por conseguinte, é errôneo pensar que a pandemia atingiu todos da mesma forma, pois as condições de vida da população não são iguais, além de que os direitos não alcançam igualmente toda a sociedade, revelando muitos problemas sociais que se agravam, atingindo as minorias. Para resolver a situação daqueles que não tinha como acessar a internet muitas escolas forneciam material impresso. Logo, essa suspensão não impactou apenas os aspectos pedagógicos, mas mostrou a importância da escola como instituição e espaço social, pois nela os alunos têm a oportunidade de estar em um espaço adequado aos estudos, garantindo o convívio e interação social.

A pandemia rompeu com as práticas tradicionais de educação, vivenciando um "novo normal", no qual os profissionais repensaram as formas de interação e mediação pedagógicas. Segundo Valle e Marcom (2020), essa situação mostrou à

sociedade uma realidade que provocou inquietações, angústias, críticas e reflexões, precisando de ações que preparem as escolas e seus profissionais para enfrentarem situações inesperadas. Dessa maneira,

o isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso as tecnologias escancararam as dificuldades que a escola possui de encontrar mecanismos para proporcionar aos alunos as possibilidades de interação e incluí-los no processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, implica em encontrar formas eficientes de aprender, escancarando as dificuldades que a escola tem de adaptar-se às novas rotinas (VALLE; MARCON, 2020, p.143).

O ensino remoto instaurado no país é pautado na Portaria nº343, publicada no Diário Oficial da União em 17 de março de 2020, dispondo a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Interessante frisar, nas palavras de Santos Jr. e Monteiro (2020), que a tecnologia, antes vista como algo que afastava o sujeito do convívio social, se torna mais utilizada e pensada como benefício coletivo. Portanto, o que se via em prol do individual agora é tomado como um bem coletivo.

Sobre esse contexto, Davet (2021, p.16) destaca que "é muito fácil fechar uma escola. Difícil é cumprir eticamente com o compromisso de continuar a educar em tempos de pandemia", devendo realizar atividades sem perder sua qualidade, respeitando os limites dos alunos e professores que se adequam a uma nova realidade, o que gera, segundo o mesmo autor: excesso de trabalho; vida profissional misturada à vida privada; estresse por lidar com novas tecnologias, aprendendo a utilizar os sistemas sozinhos; ansiedade pelo novo processo de aprendizagem coletiva; lidar com a resistência, a estrutura, com as lutas dos alunos para continuar os estudos.

Ensino remoto era um termo desconhecido, sendo então descoberto com a suspensão das aulas, forçada por risco de contágio da Covid-19, tornando-se um produto da pandemia. Moraes (2020), afirma que

o termo remoto significa distante e no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições

educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevista (p. 48).

Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) visa um distanciamento geográfico, sendo adotado temporariamente em toda a educação para que os alunos não sejam prejudicados, assim, a presença de professores e alunos é digital. Não podemos confundir Ensino Remoto Emergencial com Educação à Distância, uma vez que na segunda a presença do professor é atemporal com toda a organização, planejamento e uma lógica de funcionamento, ou seja, é, portanto, premeditada. Já o ERE é uma resposta rápida ao momento de crise pelo qual passamos, o que exigiu ainda mais dos docentes as capacidades de dinamismo, criatividade e adaptação, uma vez que o aluno é acompanhado pelo professor sincronicamente. Para Fernandes et.al (2020),

o que se espera, ao final, é que reste o aprendizado dos desafios superados e o crescimento pessoal de todos os atores envolvidos no ensino aprendizagem. Dos professores que antes ainda 'brigavam' com computadores e que agora ganharam um aliado, em suas aulas; dos alunos desassistidos que não tinham acesso à internet e que agora podem fazer suas pesquisas em casa; dos pais que não valorizavam os professores e que agora conheceram um pouco a realidade da prática docente; dos gestores que antes só olhavam os resultados e que agora passam a perceber que os meios para obtê-los são fundamentais (p. 74).

Esperamos que os desafios superados sejam experiências e desenvolvam os atores envolvidos nesse modelo emergencial de ensino. Por um viés similar, Costa et.al (2021) ressaltam que, normalmente, o ensino presencial já nega o direito à educação para muitos brasileiros por conta da desigualdade social que se apresenta no país. Isso aponta para a questão de que, em meio a essa situação, há o desafio de garantir uma educação a todos em meio a um ensino que agravou a desigualdade no âmbito educacional, acontecendo devido ao fato de muitos educandos não possuírem equipamentos que utilizem nos espaços digitais e acompanhem as atividades exigidas. Dessa maneira, ver -se uma complexidade, pois ao mesmo tempo que esse ensino possibilita que as atividades escolares continuem para uma parte do alunado privilegiado, grande parte fica à margem, transparecendo as desigualdades, fragilidades, condições e emergências da

população, evidenciando que os projetos e/ou políticas da educação brasileira precisam ser bem planejadas.

Esse ensino não promoveu equidade, tendo o meio educacional o desafio de acabar com as perdas ocorridas com o uso deste, procurando implantar um trabalho que elimine as desigualdades, dando oportunidade aos excluídos das aulas não presenciais através de aprendizagens que desenvolvam a intelectualidade, humanidade, criticidade e cidadania. Já que a pandemia nas palavras de Costa, Santos e Rodrigues (2021) despiu as desigualdades sociais, econômicas e educacionais dos estudantes e apresentou que a educação formal não deve avançar sem refletirmos as particularidades sociais e educacionais dos discentes.

A pandemia evidenciou as desigualdades de acesso à educação, aprofundando a desigualdade em virtude de muitos alunos não terem acesso garantido e de qualidade à internet. Mesmo que o ERE seja uma modalidade que busque democratizar o ensino, facilitando o acesso a ele de modo que não perca o ano letivo, o ERE não foi implementado de forma justa e igualitária.

Lewgoy (2021) nos informa que

a desigualdade se acentua frente a uma realidade de escolas particulares com excelentes equipamentos e professores capacitados para usar criativamente a tecnologia. Do ponto de vista pedagógico, há desconhecimento da realidade socioeconômica dos discentes, que, em grande parte, apenas têm acesso por meio de telefones pré-pagos e, portanto, com tempo restrito e oneroso. Também parece desconhecer que as operadoras mais populares têm péssima cobertura, muitas áreas de sombras e sinais de baixo alcance. Num contexto que acirra as desigualdades de acesso à informação digital, de recursos, de condições para estudar, de tempo e de dedicação, é inevitável que a educação pública, gratuita e socialmente referenciada, perca sua qualidade (p. 28).

Diante de tal conjuntura, há vários desafios aos que defendem uma educação universitária pública, presencial, laica, plural, popular, de qualidade, socialmente referendada e de caráter universal.

Sobre as atividades docentes, Barbosa (2021) expõe que precisamos refletir sobre a reestruturação do processo de trabalho e o rearranjo do papel social que o ERE impõe à docência. Em meio à pandemia os docentes estavam preocupados em garantir o direito à educação e tiveram de se reinventar em suas práticas

pedagógicas para uma educação remota que fosse ativa, presente e acessível, como nos afirma Pereira, Santos e Manenti (2020) não foi considerado as brechas das condições de trabalho, estrutura e formativa desses profissionais.

Os docentes se adequavam às novas requisições do mercado de trabalho, buscando novas estratégias condizentes com as atribuições desse novo perfil. Sob um regime de quarentena, professores e alunos, para evitar aglomerações, eram estimulados a continuarem com o ensino-aprendizagem de forma online. Senra e Silva (2020) salientam que o principal objetivo do ensino remoto não é reinventar um novo modelo educativo, porém prover um acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de modo a reduzir os impactos do isolamento social.

A esse respeito, Silva e Sousa (2020) informa que a educação precisa ser ajustada às transformações sociais e capaz de responder as necessidades dos estudantes dentro das novas e determinadas objeções sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais. Com a pandemia, a discussão era de investir e remodelar sistemas e práticas educacionais como forma de fortalecer os direitos e reduzir as desigualdades na educação.

Ao se ter o isolamento social como exigência num momento pandêmico, Pinto e Farage (2020) ressalta que será colocado em prática elementos estruturantes do capital na educação, os quais, ao longo de trinta anos, eram objetivo de disputas e resistências, sendo eles: a) o aligeiramento da educação; b) o ensino remoto como modalidade central e não apenas auxiliar; c) a desestruturação da educação pública superior, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada; d) a desvalorização do fazer docente, secundarizando o papel do professor no processo de ensino aprendido; e a ampliação das formas de apropriação do fundo público via utilização das tecnologias de informação privadas pelo setor público, intensificando, entre outras coisas, a subordinação do capital. A imposição de uma rotina não planejada, segundo os autores, gera um impacto emocional e material, podendo surgir novas surpresas e experiências sem ter condições materiais para enfrentar, bem como frustrações, sobrecarga e desgaste físico e emocional. Desse modo, o isolamento social, visto por eles, não pode ser considerado: a) férias; b) cotidiano de normalidade e rotina ou; c) tempo de trabalho regular.

A contrarreforma do ensino superior é agravada com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). É importante destacar que muitas ações vinham impactando a educação superior pública, como:

a elevação do percentual de ensino a distância nos cursos presenciais que passou de 20% para 40% prevista na Portaria nº 2117/2019 do MEC; a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que congelou os investimentos em políticas públicas até o final de 2021; a terceirização das atividades afins, aprovada pela Lei nº 13.429/2017; os sucessivos cortes de verbas para a educação superior pública, entre eles o já anunciado corte de 8,7% nos gastos discricionário para 2021 previsto no Projeto de Lei Orçamentária enviado pelo Executivo ao Congresso Nacional em setembro de 2020. (FARAGE, 2021, p. 50 – 51).

Além dessas ações temos que destacar a contrarreforma da Previdência que atingiu os profissionais da educação e a PEC nº 32/2020 que estrutura os serviços públicos. O governo federal viu o ERE como uma estratégia que buscava a "naturalização" da educação por via tecnológica. Diante da mercantilização da educação, as consequências palpáveis para o ensino superior público são: i) a fragilização do tripé ensino-pesquisa- extensão conquistado no artigo 207 da CF/88; ii) a intensificação do trabalho docente; iii) a precarização das condições de trabalho; iv) a desestruturação da carreira docente; v) a competição entre os docentes; vi) a seletividade dos programas de pós-graduação com a política constante de redução de recursos e bolsas de estudo; e vii) o adoecimento docente (FARAGE, 2021).

Salvagni, Wojcichoski, Guerin (2020) ao discorrer sobre o ensino remoto constatam que diferente da EAD essa modalidade de ensino possibilita debates, diálogos, contribui ao ensino superior um meio de construir pensamento crítico, mesmo que apresente desvantagens a falta de estruturação, preparação de docentes. Mesmo este modelo de ensino aproximando do de sala de aula, dados de um estudo de Barbosa et al. *apud* Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) demonstram que

professores de nível superior público e privado apontou que 8,1% deles afirmaram não ter recursos necessários para ministrar aulas remotas. Quando questionado sobre o acesso às aulas, 21% disseram que os alunos não possuem computador ou outro equipamento para acompanhar as aulas on-line, 33,9% responderam que a conexão de internet que o aluno tem disponível não atende às demandas de acesso, 11,3% respondem que os alunos não possuem recursos para áudio, é apenas 19,4% não reclamam

de dificuldades para a participação nas aulas. Dos participantes da pesquisa, 67, 7% afirmam que não ocorreram ações inclusivas direcionadas aos alunos com dificuldades de acesso (p. 4).

O Estado influencia no ensino superior privado por meio de programas como o ProUni e Fies, os autores Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) colocam que no anos de 2020 o setor privado pedia ao Ministério da Educação (MEC) a ampliação de vagas nos programas como forma de conter o abandono dos alunos no período.

As universidades públicas mesmo com a paralisação da graduação ficaram ativas principalmente no âmbito da pesquisa, mostrando a importância da ciência para acabar com a pandemia. Funcionavam aulas de pós-graduação, pesquisas e até projetos de extensão em algumas comunidades. Muitas delas segundo esses autores produziram e doaram equipamentos de proteção individual, realizavam testes da doença, produziam vacinas para a Covid-19 e lançaram projetos de auxílio para os alunos pobres, a exemplo da nossa UEPB. Barbosa, Viegas e Batista citados por Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020) ao realizarem uma pesquisa sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) descobriram que

41, 9% dos professores de redes públicas e privadas não sabiam utilizar os recursos eletrônicos para a aula on-line. A pesquisa ainda apontou que 79% dos professores não receberam nenhum tipo de auxílio financeiro para ministrarem as aulas, dependendo apenas de recursos próprios, 59, 7% dos professores responderam que os alunos estão frequentando menos os espaços ensino- aprendizagem on-line do que o presencial. Quanto aos recursos de acesso, 49, 9% [Dos alunos] disseram ser o celular o mais utilizado, e dentre as dificuldades apresentadas para assistirem as aulas, 33, 9% atrelaram ao acesso a rede de internet (p. 11).

Os dados mostram o quanto foi precária a implantação aligeirada do ERE, revelando que faltou um treinamento dos professores para ministrarem suas aulas por meios tecnológicos nunca testados, bem como a falta de financiamento que fez com que os docentes usassem de recursos próprios para manter a educação em andamento e não se pensou nas condições reais dos discentes.

Santos et al (2012) declaram que o processo de privatização não para de crescer, por conta da precarização do que é público e pelos requisitos colocados pelo neoliberalismo. O ideário neoliberal trouxe consequências às instituições de Serviço Social e

a existência dos meios implementados pela lógica do capital proporciona um retrocesso para o Serviço Social, já que este inaugurou um projeto de intenção de ruptura, possuindo um perfil diferenciado na esfera dos direitos sociais, atuando na defesa e na acessibilidade dos direitos, na viabilização das políticas sociais; o indivíduo é visto como um sujeito de direitos, e a educação apresenta-se como um direito, que é sujeitada à precarização e à aprivatização, devido à alternativa neoliberal de saída da crise econômica.(SANTOS et al, 2012, p.47)

O Serviço Social ver -se em retrocesso com a influência dos moldes capitalistas, na medida em que ele inaugura um projeto de intenção de ruptura atuando na defesa dos direitos sociais e tendo que enfrentar os entraves postos pelo meio capitalista nas políticas sociais.

A formação em Serviço Social é voltada ao conhecimento da realidade que por meio de uma prática investigativa e interventiva se constrói uma crítica. Os impactos da conjuntura neoliberal é um desafio aos assistentes sociais para efetivação do projeto ético-político e também nos espaços de atuação desses profissionais por conta da desresponsabilidade do Estado que não investe nas políticas e sim na economia. Assim, no capítulo seguinte vamos discursar sobre a formação em Serviço Social, destacando os impactos que o ERE causou nesta.

4 OS IMPACTOS DO ERE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Para Silva (2007) é no mandato do presidente Getúlio Vargas, em 1930, que surge o Serviço Social vinculado a Igreja Católica com um caráter missionário e de caridade. O marco foi a criação da Escola de Serviço Social de São Paulo em 1936. A intervenção do profissional era paternalista e autoritária por influência europeia da Igreja e do tecnicismo norte-americano. Eram ações educativas de cunho moralista que vislumbrava um ajustamento para as relações sociais. O indivíduo era responsável por suas mazelas e visto como um "problema".

No governo de Jango, o Serviço Social consegue mais participação em formular políticas e planejamento. Inserido nas equipes interdisciplinares ganha notoriedade quanto profissão. Em 1965, é dado o início do movimento de reconceituação com os Seminários do CBCISS, propondo discutir os referenciais teóricos e a prática do profissional que eram moldados por matrizes norte-americanas. O CBAS da "Virada", em 1979, resulta na ruptura com o conservadorismo. Em 1982 elaboram um novo currículo acadêmico e em 1996 as novas Matrizes Curriculares, com a defesa dos direitos sociais. O que resultou na elaboração do projeto ético-político.

Nos anos 80 e 90, o Serviço Social estava ligado ao PT, desde os debates a consolidação do partido e na ascensão da presidência. Ao assumir a presidência, o PT continuou com a implementação do projeto neoliberal, contrariou o discurso petista e as promessas de campanha eleitoral, pautadas na ética, transparência e defesa dos interesses da população. A possibilidade de um governo preocupado com interesses e necessidades da população resultou em decepção, descrédito e despolitização dos brasileiros. Nesse meio a categoria repensava sua relação com o PT.

Rodrigues (2016) explica que as entidades representativas nos anos 2000 produziam eventos, debates e campanhas em prol do projeto ético-político. Na produção teórica produziram sobre os efeitos da continuidade da ofensiva neoliberal nas políticas sociais.

Apesar de transitórios e emergentes, os programas e ações sociais do PT alteraram as condições de vida de muitas pessoas, adaptando-se pela lógica do

direito e não como um favor. Falava -se então dos cidadãos de direitos, eram, portanto, aquelas pessoas que sempre estiveram distantes dos direitos sociais.

O Serviço Social se insere na divisão social e teórica do trabalho, nos anos 30 no Brasil, num momento de aprofundamento do capital monopolista brasileiro e do reconhecimento da questão social pelo presidente Vargas como estratégia de controle social e ideológico.

O Serviço Social é uma profissão que nasce para atender demandas capitalistas, viabilizando os direitos sociais. Sua formação busca profissionais críticos, que compreendam e problematizem a realidade a fim de realizar a sua intervenção profissional. É válido destacar que desde a gênese de sua profissão, o serviço social em sua formação sempre teve um caráter de nível superior. Essa formação segundo Walhers, Fachina e Oliveira (2022) não deve ter uma dimensão tecnicista, porém interventiva. A formação e o exercício profissional são parte de uma unidade indissociável e, o estágio surge como uma construção de identidade profissional, é onde o estudante constrói e desconstrói conceitos e posturas técnico-profissionais, mobilizando seus conhecimentos acadêmicos, sintetizando a teoria e a prática.

Walhers, Fachina e Oliveira (2022) destacam que o estado supervisionado enfrenta muitos desafios para sua efetivação como: a mercantilização e precarização da Educação, representando assim uma fragilidade na formação com conteúdos aligeirados e de pouca criticidade, sem destaque para a pesquisa e extensão, elementos importantes na formação profissional. Fragilidade que reflete no exercício profissional, pois os profissionais podem atuar de acordo com a ordem capitalista, sem criticar a realidade e vir a supervisionar estágios, precarizando assim a formação.

Um profissional formado por uma educação emancipatória será aquele trabalhador que entende as relações sociais. Essa perspectiva não era a do Serviço Social, mas se constituiu por meio de uma construção coletiva que debateu entre os profissionais na relação com a sociedade, conectando- se a luta dos trabalhadores.

A educação superior nesse sentido cumpre um papel de fortalecedora do ser social que busca respostas às necessidades humanas e não ao capital, mesmo entendendo a contradição existente na formação dos trabalhadores. É dessa maneira que o Serviço Social se desenvolve em seu projeto formativo, "[...] ciente do

papel de fortalecimento da formação humana e atento às necessidades sociais e do próprio mercado, não para respondê-las na imediatividade e acriticidade, mas entendendo o lugar de classe trabalhadora dos/as assistentes sociais" (CARDOSO; RODRIGUES; NUNES, 2020, p. 75).

As autoras citadas anteriormente consideram que a formação permanente é necessária para uma intervenção profissional satisfatória e compromissada com a classe trabalhadora, já que entende a realidade. O Código de Ética Profissional comprometido com os serviços prestados destaca que

é necessário que o/a assistente social reconheça a importância da formação permanente e se insira em processos que permitam a reflexão crítica de seu trabalho, considerando a dimensão da totalidade e que auxiliem na compreensão dos limites e das possibilidades objetivas e subjetivas da atuação profissional (CARDOSO; RODRIGUES; NUNES, 2020, p.77).

O Serviço Social é uma profissão de natureza investigativa e interventiva que precisa conhecer o cotidiano e o contexto do usuário para responder satisfatoriamente demandas que emergem institucionalmente. Refletindo sobre a atuação profissional do assistente social, Araújo et al (2020) destaca a importância da produção acadêmica da profissão para atendê-la. Na prática do assistente social a pesquisa faz com que o profissional saia do senso comum e consiga entender todo o contexto do usuário. No ambiente acadêmico os estudos desenvolvidos proporcionam a investigação e a reflexão em torno das expressões da chamada “questão social”.

Santos, Teles e Bezerra (2013) apontam que o surgimento da questão social é associado a passagem do trabalho escravo para o livre. Temos agora uma sociedade capitalista, com um capitalista dono dos meios de produção e o proletariado, aquele que vende sua força de trabalho como garantia de sobrevivência. O Estado media a relação entre eles por meio de leis que regulamentam a relação capital- trabalho, pois o proletariado começa a incomodar o capitalista quando se ver em exploração e luta por melhores condições de vida.

Com o avanço do capitalismo é gritante a questão social, cuja se define por ser o conjunto das expressões que definem as desigualdades da sociedade. O Serviço Social surge como resposta a esta e serve a classe dominante como uma

forma de controle a ordem que ela ameaça. Assim, o profissional passa a ser utilizado pela burguesia para controlar o proletariado que busca melhores condições.

Para Yamamoto (2019 b), a questão social expressa a banalização do humano. Com a mundialização do capital é visto políticas públicas com viés de focalização, privatização, descentralização, desfinanciamento e regresso aos direitos trabalhistas conquistados. As inúmeras expressões da questão social tornam-se objeto de ações filantrópicas e benemerência e programas de combate à pobreza.

Com a pesquisa a categoria entende o seu fazer profissional. Ferreira et al. (2009) apud Araújo et al. (2020) enfatizam a importância da pesquisa para formação dos assistentes sociais a qual será também de grande valia no processo de investigação e intervenção do real, onde propõe romper com visões conservadoras e tecnicistas desde o percurso da formação, pois destacará profissionais críticos de seu meio. Dessa maneira, a pesquisa

se constitui uma atividade transformadora, a qual tem o objetivo de construir os diversos conhecimentos sobre as múltiplas expressões da Questão Social por meio da aproximação, explicação e apreensão dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da realidade social, buscando encontrar respostas diante os desafios que são postos para a sociedade em geral (ARAÚJO et al., 2020, p. 84).

É indissociável para a formação profissional em Serviço Social o contato com o tripé ensino- pesquisa- extensão. Uma formação crítica é o que busca as categorias do Serviço Social, bem como as Diretrizes Curriculares do Serviço Social. Araújo et al. (2020) acrescenta que desde o seu surgimento o Serviço Social apresentava uma dimensão interventiva, exercendo sua prática no cotidiano.

Ramos *apud* Duarte (2019), destaca que a ação política das entidades representativas dos profissionais do Serviço Social, como a ABEPSS, o conjunto CFESS/CRESS e a ENESSO são importantes para manter e fortalecer o Projeto Ético- Político- Profissional (PEP). As ações destas entidades vem fortalecendo a resistência da privatização da educação superior, bem como a luta pela educação enquanto direito social.

Duarte (2019, p. 175) corrobora com estas alegações ao mostrar que

ainda que o projeto de formação profissional tenha como direção a crítica e a resistência (inserido no Projeto Ético- Político- Profissional), a disputa está presente no cotidiano tanto na formação nas unidades acadêmicas, nos campos de estágio, como no exercício profissional, nas instituições que estão vivenciando um contexto avassalador de retrocessos no campo dos direitos sociais. É um cenário que estimula uma cruel e contraditória *naturalização de questões e minimização de indignações* na sociedade capitalista, da qual fazemos parte de maneira adversa e complexa, mas que com grandes dificuldades lutamos coletivamente para resistir.

Assim o projeto de formação em Serviço Social é pautado na crítica e resistência. Cotidianamente nos espaços ocupacionais do assistente social se disputam esses elementos. Fundamentando-se nas colocações de Lamamoto (2019a) temos que destacar os esforços das entidades do Serviço Social em procurar construir um projeto de Serviço Social pautado nos valores humanos que emancipam o cidadão socialmente. Este projeto, para Lamamoto (2019a),

representa um antídoto para enfrentar a alienação do trabalho indissociável do estatuto assalariado. Dotado de 'caráter ético- político ', dispõe de uma *dimensão de universalidade impregnando o trabalho cotidiano de interesses da coletividade*. Ele nos desafia a decifrar a história e acumular forças políticas e competência profissional para sua viabilização. Esse projeto vê-se hoje *tensionado por projetos societários conservadores, liberais e anticapitalistas* de diversas matizes (p.14, grifos do autor).

Esse projeto nos desafia a entender a história, agregando forças políticas, bem como as competências e atribuições profissionais. O contexto neoliberal que vivenciamos gerou muitos prejuízos à educação superior, atrelado ao momento pandêmico impôs desafios e afetou a formação profissional em Serviço Social. Desafios que envolveram quatro dimensões segundo Elias e Alves (2022),

o aumento, a precarização, a burocratização e a desvalorização do trabalho docente; a perda de qualidade da formação acadêmica e profissional baseada na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão associada à adesão ao sistema remoto como única 'alternativa' possível durante a pandemia; o aumento das dificuldades de acesso e permanência nos cursos de graduação por parte do corpo discente, principalmente de discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, perpassado pela condição de gênero e raça; a fragilização e o esvaziamento dos espaços de gestão da universidade, devido ao acúmulo do trabalho docente à permanente burocratização das instituições (p. 88).

Superar os desafios postos da pandemia pela categoria dos assistentes sociais para Elias e Alves (2022) requer a construção de métodos que alimentem: o projeto de formação profissional em Serviço Social; a importância do conhecimento científico para a sociedade; a visão de ação e gestão democráticas nas universidades públicas; e essencialmente o engajamento que as universidades públicas precisam ter na superação das desigualdades sociais do país.

A realidade do contexto recente da pandemia é a de que em nem todos os espaços ocupacionais em que o assistente social atua teve o trabalho na modalidade *home office*, por se tratar de serviços essenciais a assistência e a saúde, o CFESS *apud* Andrade e Cavaignac (2022) colocam que os profissionais dessas políticas para se prevenir do contágio da doença adotaram medidas como rodízios, redução de jornada presencial. É válido destacar, que

Identificamos que, nas políticas de assistência social e saúde, a principal questão tem sido assegurar condições de trabalho frente à precariedade, à ausência de EPIs, à intensificação das demandas e à fragilidade dos vínculos de trabalho decorrentes das contratações temporárias e urgentes. Nos serviços presenciais algumas atividades foram consideradas não essenciais e, desse modo, foram suspensas. Já no trabalho remoto, as principais demandas advêm dos Tribunais de Justiça (TJs), Ministério Público (MP), Defensorias Públicas, Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e educação (CFESS *apud* ANDRADE; CAVAIGNAC, 2022, p. 57).

Diante de situações vivenciadas na pandemia, os profissionais mesmo de maneira precária estavam lutando para que seus usuários tivessem ao menos o básico para manter-se em determinado contexto, a exemplo dos assistentes sociais que se encontravam na linha de frente das distribuições de merenda escolar para os alunos.

Preocupados com os rumos que tomava a categoria profissional, bem como os futuros profissionais na pandemia em 2020, o CFESS junto com a ABEPSS, ENESSO e CRESS- RJ se posicionam sobre o assunto ao destacar que as propostas do ERE desenvolvidas pelas universidades brasileiras possuíam fragilidades que evidenciaram tendências ao imprevisto e a desqualificação, atribuindo aos docentes e discentes o processo de aprendizagem.

O ensino remoto se apresentou como uma forma precarizada da EaD, pois docentes e discentes nas palavras de Andrade e Cavaignac (2022) adaptaram-se a aulas por meios tecnológicos, sem recursos humanos, didático- pedagógicos e infraestrutura adequados.

O projeto profissional do Serviço Social se consolida no Brasil nos anos de 1990, diante do combate com a ofensiva neoliberal brasileira da época que agravava a concentração de renda e supri os direitos sociais. Momento em que as contrarreformas traziam perdas e derrotas aos trabalhadores, "salopando condições de trabalho, demolindo suas estruturas organizativas, suprimindo direitos sociais e elementares condições de vida. Nele, a categoria profissional soube tecer seu projeto ético- político e torná-lo hegemônico" (KOIKE, 2009, p. 11).

A investigação é importante tanto para a formação quanto para a prática profissional, pois como pontua Cislighi (2011) é na pesquisa que se conhece a realidade onde os profissionais atuam, sendo uma das funções da universidade, pois esta instituição não deve ser apenas uma transmissora de conhecimentos e formadora de profissionais.

Silva (2021) destaca a importância de não ignorarmos a precarização do ensino superior, cujo fator fora exacerbado na pandemia. Em virtude de sabermos que o neoliberalismo vigente estimula a privatização do ensino e promove uma desqualificação, tendo Lima e Cassab como referencial teórico, a autora ressalta que estes apontam que o ensino superior da América Latina foi sempre moldado pelo capital. Reforçam que políticas para desenvolver/crescer, acelerar a economia de países subdesenvolvidos que propõem a redução da pobreza, estabilidade e retomada do crescimento, utilizam-se da Educação como item fundamental para o aumento do "capital humano e físico dos pobres", onde busca-se desenvolvê-los para serem utilizados pelo mercado como mão de obra e consumidor, assim movimentando a economia e, como "autoproteção", pois a educação chega a reduzir o desemprego, discursando a empregabilidade.

Como o ensino superior se encontra vinculado aos interesses capitalistas, as reformas educacionais se apresentam necessárias para uma estabilidade econômica. Silva (2021) disserta que a LDB se apresenta como modelo

que forma mão de obra especializada, que deteriora a qualidade do ensino, arruína com a cultura da investigação e desconstrói a autonomia da universidade enquanto espaço vital de construção de saberes, de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de disseminação artística, cultural, intelectual, que promove debates, conflitos, questionamentos, que impulsiona o desenvolvimento do patrimônio científico construído e acumulado e que investe na defesa da igualdade e da democracia (SILVA, 2021, p. 14-15).

O ensino passa a ser visto como mero produtor de trabalhadores sem visão crítica da realidade vivida, desmerecendo o trabalho da investigação tão defendida pelos debates da categoria dos profissionais do Serviço Social. José Paulo Netto (2000) reforça que a política do ensino superior brasileiro apresenta traços que contribuem às reformas do Estado, pois: acelera a expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista da universidade em detrimento da ideia de acesso a vagas para todos; a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado e, redução do grau de autonomia universitária.

A universidade pública ao ser utilizada para fins privados passa a ser utilizada pelo mercado descaracterizada e flexibilizadamente. Perde sua autonomia, tendo que adaptar os currículos de graduação e pós-graduação a lógica do capital. Atingem também a qualidade de ensino, pesquisa e extensão, com o mercado definindo critérios de qualidade, passando a regular meio acadêmico. Na colocação de Silva (2021), "a universidade passa a ser a universidade de serviços, a pesquisa aquela que visa estritamente resultados e o conhecimento aquele que é transformado e coisificado em forças econômicas produtivas" (p. 20).

Devemos pensar na formação de serviço social em meio a dificuldades que as universidades públicas tem enfrentado, o aceleramento de cursos de serviço social na rede privada, quase sempre desconectados do projeto político do serviço social e aliado ao projeto capitalista. Muitos desses cursos não estão vinculados a ABEPSS e não são apoiados pelo conjunto CFESS/CRESS e, muito menos acompanham os debates da categoria sobre os processos de formação, articulados ao direcionamento estratégico da profissão.

Nas contribuições de Fernandes, Goin e Rocha (2021), o ensino remoto expandiu a precarização do ensino, seja nas condições de trabalho ou no acesso ao conhecimento. Dentre os impactos do ensino remoto na formação de nível superior

estão: aumento do distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão; inexistência de uma política de educação de inclusão; o perfil socioeconômico e cultural dos/as discentes trazem dados preocupantes; e a inserção de corporações capitalistas o interior da universidade pública.

Nesse sentido, a crítica não se dirige apenas ao ensino remoto em si, uma vez que se apresentou como essencial naquele momento pandêmico, porém é necessário avaliar criticamente o que há por trás dele, seja pelo aumento de cursos em modalidade à distância ou pelo processo de privatização das universidades públicas.

Fernandes, Goin e Rocha (2021) apresentam como impactos as orientações do MEC acerca desta modalidade de ensino: ser uma prática forçada para manutenção do trabalho; um risco ao uso de imagens, vídeo- aulas e materiais didáticos no período de ameaça à liberdade de expressão política; desqualificação da ciência e da pesquisa; ampliação de um projeto privatista de educação; risco de aprofundamento das desigualdades sociais; sobrecarga do trabalho docente; inexistência de apoio pedagógico e tecnológico; adequação do trabalho docente ao processo de reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho; ausência de diálogo com as categorias envolvidas no processo educativo; esvaziamento do processo pedagógico mediante a organização de aulas remotas.

Em meio ao quadro educacional no período pandêmico, a ABEPSS se posicionou destacando que a educação é um direito e não um negócio, defendendo o trabalho intelectual com autonomia, as condições de trabalho e a autonomia universitária com financiamento público.

Segundo Corvalan e Maciel (2022) a contrarreforma do ensino superior estimulou o ensino à distância como um projeto capitalista e, o ensino remoto emergencial surgiu, mesmo que por uma necessidade, como uma estratégia investida do capital à educação. Desafios frente ao processo de formação aligeirada e mercantilizada de EaD, onde as entidades representativas do serviço social entendem que ela dificulta uma formação crítica. Para autores como Yamamoto (2008) precisamos questionar a forma como vem se expandindo a EaD no momento em que o ensino superior se apresenta como uma grande mercadoria e, a EaD representa um ganho para o mercado, cujo vem a dominar a qualidade do ensino e a formação universitária.

Andrade e Cavaignac (2022) ao utilizar o estudo de Lima (2013) apresentam que a ofensiva neoliberal na educação superior resulta em: aumento de instituições de nível superior privadas, a privatização interna das instituições públicas, o financiamento público indireto para o setor privado, a massificação da formação profissional, o estimular o produtivismo acadêmico e a intensificação do trabalho docente.

É relevante destacar que a modalidade remota segundo o CFESS não se apresentou da mesma maneira em todos os espaços no qual o serviço social está inserido, pois em certos lugares não se pensou nessa sugestão, adotaram outras medidas de prevenção de contágio, por meio de rodízios ou redução de jornada presencial.

O ERE apresentou-se, portanto, como uma modalidade de ensino precarizado e aligeirado. Seu acesso era determinado por condições socioeconômicas, o que distanciava da educação emancipadora defendida pelo serviço social. Corvalan e Maciel (2022) destacam que o MEC não se preocupou em prestar subsídios às IES ao introduzir o ERE, havendo uma rapidez para o retorno de atividades de ensino no período de seis dias entre o decreto de isolamento e a autorização do mesmo.

Em 2021 a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) lançou a campanha intitulada "Minha casa não é sala de aula ", nesta estavam cientes das dificuldades que a crise sanitária vigente intensificava por políticas neoliberais traziam aos/as tabalhadores/as e estudantes de serviço social, por meio de

relatos trazem à tona questões pertinentes a respeito do que foi viver o processo do ERE, extremamente exaustivo, onde aulas pareciam ter dupla jornada, horas em frente ao computador, a dificuldade absurda de concentração em ambientes compartilhados com a família, que por vezes, não compreendiam a necessidade de estudos e concentração. As consequências que mais representaram foi a questão do adoecimento mental, sendo por parte de discentes e docentes. Alguns relatos apontam a questão do conhecimento de tecnologias da informação e dispositivos eletrônicos, dificuldade de acesso à internet e/ou aumento de pacotes de dados e, suporte para saúde mental, que não existiu na maioria das instituições de ensino (CORVALAN; MACIEL, 2022, p. 9).

Portarias e decretos estavam preocupados com a continuidade das aulas, mas não com a qualidade do ensino, não dando suporte para a execução das aulas. Assim, Corvalan e Maciel (2022) colocam que o ERE é um "rebaixamento" do EaD, mostrando -se como o mais aceitável para a educação na pandemia, sem garantir uma qualidade no ensino, circunstâncias objetivas e subjetivas aos professores e alunos ao acesso da internet, equipamentos convenientes.

Ao desenvolver um ensino precarizado no nível superior face ao modelo remoto vamos pensar que profissional teremos hábito para trabalhar na sociedade que vive cheia de expressões da questão social e não teve em sua formação um desenvolvimento da criticidade do contexto social. Alencar e Henriques (2020) acrescentam que com o estímulo à criticidade, a formação superior promove uma diminuição das desigualdades sociais e a resolução de conflitos e problemas sociais. O ensino superior brasileiro deve entender a realidade sócio-histórica em todos os níveis para assim formar profissionais capacitados e que para Alencar e Henriques (2020) o professor universitário deve entender que a formação precisa voltar- se para uma transformação social.

Desse modo, o discente é preparado para enfrentar os desafios de sua profissão frente tensões e problemas sociais. Pires (2021) coloca que no momento em que as aulas presenciais eram suspensas havia um desaceleramento no processo de expansão de matrículas e de inclusão dos menos favorecidos socialmente. Destacando que a ideia de que todos estariam conectados e com equipamentos adequados para as aulas revelou-se desigual.

A pandemia registrou uma das maiores taxas de evasão de discentes nos últimos anos, bem como desafios para as instituições e estudantes, seja para aqueles que iam se formar em 2020 e pretendiam assumir cargos públicos ou iniciar uma pós-graduação, enfrentaram cronogramas atrasados e rotinas burocráticas institucionais alteradas em virtude do trabalho remoto. Salientando que algumas tarefas não podiam ser remotas.

Honorato e Borges (2022) destacam que houve durante a pandemia uma queda na qualidade do ensino universitário e,

os estudantes que ingressaram durante o período de ensino remoto, principalmente nos períodos letivos de 2020 e 2021, enfrentaram a situação

de não poder frequentar as instalações das instituições de ensino. A matrícula e demais atos foram feitos completamente de forma remota. Na maior parte das IES, pelo menos até meados de 2021, o contato com professores e colegas ocorria somente por meio da webcam de um computador ou celular, sendo que muitas universidades os estudantes não tinham a obrigação de "abrir a câmera" e ficarem visíveis por questão de privacidade, o que dificultava até mesmo saber se o estudante de fato estava assistindo as aulas (HONORATO; BORGES, 2022, p. 161).

Alunos e professores universitários não tinham um contato presencial que é essencial na formação acadêmica. ABEPSS numa nota de 23 de junho de 2020 alertava que o ERE apresentava fragilidades em sua legalidade, nos pressupostos pedagógicos e de planejamento das atividades de ensino, o qual tendia a improvisação e desqualificação, responsabilizando os docentes e discentes. Não é apenas refletir sobre o acesso limitado a internet ou a disponibilidade de equipamento, mas

é preciso considerar um conjunto de questões que impactam o processo de aprendizagem, como agravamento da precarização do trabalho; o desemprego e a redução de salários; e o fato de que 90% das estudantes de Serviço Social no país são mulheres, das 70% são trabalhadoras que têm dificuldades provocadas pela pandemia, tanto econômicas quanto emocionais, combinadas com as múltiplas jornadas remuneradas e domésticas (ABEPSS, 2021, p. 4 – 5).

Ao que foi citado podemos dizer que essas dificuldades são preocupantes para os estudiosos do Serviço Social, pois agrava a precarização do trabalho, bem como o desemprego e a diminuição dos salários. Barbosa (2021) na obra da ABEPSS "A formação em Serviço Social e Ensino Remoto Emergencial" indaga que alguns gestores indicavam que os estudantes trancassem suas matrículas e no retorno presencial voltassem. Outro dado registrado no último período da pandemia apontado pela autora foi o de que muitos alunos voltaram para as casas de estudantes, alegando sem condições de assistirem as aulas remotas em casa, onde recai mais custos para as universidades que enfrentavam a redução de recursos para as instituições públicas.

Lewgoy (2021) na mesma obra ressalta que num cenário onde aguça as desigualdades do acesso à internet, de instrumentos, de circunstâncias para estudar, de tempo e de atenção, é esperado que a educação pública perca sua qualidade.

Nesse sentido, um dos desafios cotidianos é sustentar o princípio do Projeto Ético Político do Serviço Social onde destaca que o estágio é uma das atividades que compõem a formação e o trabalho do assistente social e, o reconhecimento do princípio da indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional contido nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, revelando os seguintes fatores nesse contexto: a) ausência de supervisão acadêmica, manutenção das/os estagiárias/os em campo e supervisão de campo presencial ou remoto; b) realização da supervisão acadêmica "por aulas remotas", manutenção de estagiários/as em campo, supervisão direta e presencial do/a supervisor/a de campo.

A ABEPSS alega que o ERE precariza a formação profissional, visto como um dos elementos para o processo de contrarreforma da Educação, este esvazia o fazer profissional dos docentes universitários, esvaziando o processo de ensino-aprendizagem. Sendo implantado sem um debate com o meio acadêmico, fragilizando o projeto ético-político e comprometendo a qualidade dessa formação.

Inúmeros foram os desafios existentes que foram intensificados e agravados na pandemia dentre eles: a falta de articulação entre universidade e campo de estágio; a falta de conhecimento dos instrumentos normativos referente ao estágio e a profissão; ausência de espaço adequado para a supervisão; falta de capacitação permanente; pouca autonomia dos profissionais; e, a não compreensão da importância do estágio supervisionado. Sem contar que a falta de acesso a bibliotecas durante o ERE representou uma falta de recurso para pesquisa e houve também o não poder realizar pesquisas de campo. Além da onda de incerteza da continuidade de bolsas de pesquisa e a ameaça de extinção de agências como o CNPq. Nesse período os desafios do estágio e supervisão se agravaram com a impossibilidade de realização dos estágios, suspensos pela ABEPSS como medida de prevenção na crise sanitária existente.

O estágio é fundamental na formação profissional e diante do contexto da pandemia com sua suspensão os estudantes tiveram que atrasar sua formação. Farage (2021) coloca que o ERE fragilizou o projeto ético-político, ao ponto que destaca que a formação profissional tem no estágio um momento privilegiado.

Teixeira (2021) aponta que o ERE na educação superior deve ser duramente combatido, pois ele "[...] fragmenta os conteúdos, diminui carga horária,

fomenta a quebra de pré e có-requisitos sem o prévio planejamento pedagógico, retirando o direito de milhares à formação profissional de qualidade" (TEIXEIRA, 2021, p. 11). Apresentando assim um ensino fragmentado e uma formação precária.

Reidel e Cantalice (2021) dispõem que o Serviço Social por ser uma categoria de profissionais que lutam por uma educação de qualidade, pública, universal e gratuita, vista como um direito de todos, buscam ainda combater o aumento das desigualdades educacionais. Eles viram como desafio na pandemia problematizar as condições concretas dos estudantes para estarem inseridos nessa modalidade de ensino remoto. Revelando que não houve uma igualdade de acesso e condições de permanência dos estudantes, tendo a assistência estudantil uma prioridade.

Embora num contexto incomum à profissão, esta mostra ter fundamentos para ler os subsídios inseridos pela conjuntura, analisar suas intervenções nos espaços ocupacionais e dar respostas aos desafios que surgem. Cabe aos profissionais questionarem o contexto pandêmico para a formação dos assistentes sociais, no momento em que Gomes (2021) diz tratar-se de haver condições de trabalho precárias que resultam em formações precárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é constitucionalmente um direito social que não poderia ser negado, bem como ofertada sem qualidade. Com o avanço da privatização essa política social é vista como mercadoria, fazendo com que ela seja negada e quase sempre ofertada com baixa qualidade, daí surgindo formações fragilizadas.

No ensino superior houve uma intensa mercantilização desde os anos de 1990, destacando que na constituição essa educação permanece como um direito, mas não é prestada gratuitamente para todos. Por meio da expansão do ensino privado e do Ensino a Distância (EaD) as formações oriundas são aligeirados e fragmentadas, distanciadas muitas vezes do trio ensino-pesquisa-extensão. Dentro desse contexto se encontra o Serviço Social.

O Serviço Social brasileiro defende uma formação provinda de uma universidade pública, laica e gratuita, porém confronta com a realidade descrita, cuja aumenta a cada ano, seja por abertura de novos cursos em instituições privadas (presenciais ou EaD) ou pelo aumento de vagas nas unidades privadas ofertantes. Resultado disso é uma formação a ser questionada, pois esperamos um assistente social com a compreensão e problematização da realidade para assim intervir profissionalmente.

Nunca tendo antes vivenciado uma pandemia, a categoria veio a sentir os efeitos da mesma em seus espaços ocupacionais, discutiu os problemas originários nas políticas sociais onde interviam e, pensou como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) impactaria na formação de novos assistentes sociais.

O ensino remoto revelou situações que vinham sendo camufladas pela política educacional há anos de implantação no Brasil, a começar pelo acesso à escola e à universidade. Com a pandemia, essa modalidade de ensino não foi bem desenvolvida para todos, em virtude de muitos alunos não terem ao menos um celular ou mesmo ter que dividir com outros familiares em suas casas. Dessa forma, os profissionais da educação, dentre eles o assistente social, tiveram que repensar o modo de prosseguir o ensino, fazendo com que nenhum aluno fique fora do meio escolar e que os universitários tenham uma formação de qualidade. Formação esta que desde as contrarreformas do ensino superior tem se apresentado como

fragmentada, pois grande parte dos profissionais estão saindo de instituições privadas, na maioria das vezes de cursos EaD.

Portanto, o ERE expandiu a precarização e o aligeiramento do ensino; distanciou o tripé ensino-pesquisa-extensão; acentuou as desigualdades educacionais existentes; fez com que vários estudantes interrompessem seus estudos quando trancaram suas matrículas nas universidades por questões econômicas e atrasou a formação de outros por conta dos estágios suspensos.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. **A formação em Serviço Social e Ensino Remoto**. ABEPSS, Brasília, 2021.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PERREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 122- 133.
- ALENCAR, Fernanda Larissa Basilino e; HENRIQUES, Maria do Socorro Florencio. **Educação superior em tempos de pandemia: dilemas e desafios**. Revista Campo do Saber, v.6, n.1, jan./jun., 2020, p. 13-27.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; CAVAINAC, Mônica Duarte. **Serviço Social e universidade em tempos de ensino remoto emergencial**. Ser. Soc. Soc., São Paulo, n.144, p. 52- 70, mai./set., 2022.
- ALVES, Ângela Limongi Alvarenga; SOUZA, Meire Cristina de. Direito humano à Educação de qualidade: políticas públicas e desafios ao federalismo brasileiro. In: JUBILUT, Lílina Lyra; FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira. (orgs) **Direitos humanos e vulnerabilidade em política públicas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2017, p.39-52.
- ARAÚJO, Luciene et al. **Serviço Social e pesquisa científica: uma relação vital para a formação profissional**. R. Katál, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 81- 89, jan./abr., 2020.
- BARBOSA, Marina. Educação Superior e Universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos. In: ABEPSS. **A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**, Brasília, maio, 2021, p. 7-22.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 de junho de 2023.
- CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves; RODRIGUES, Terezinha de Fátima; NUNES, Heloísa Helena Pereira. **Serviço Social e formação permanente:**

possibilidades de superação de cotidianos de alienação. R. Katál., Florianópolis, v. 23, n.1, p. 72- 80, jan./abr., 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios.** Edu. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481- 500, abr./jun., 2010.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **A formação profissional dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 105, p. 241- 266, abr./jun., 2011.

CORVALAN, Jennifer Brites; MACIEL, Ana Lúcia Suarez. **A formação profissional em tempos de ensino remoto emergencial: inflexões ao projeto de formação profissional do Serviço Social.** 2022. p.1-13. Disponível em: repositorio.pucrs.br. Acessado em 23 de maio de 2023 às 13hrs.

COSTA, Márcio Roberto Teixeira; SANTOS, Marcos André Marques dos; RODRIGUES, Edvaldo Costa. Olhares docentes/discentes sobre práticas educativas no ensino remoto. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JÚNIOR, Raul (org.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificat a educação.** Curitiba: Editora Bagai, 2021, p. 155-166.

COSTA, Vilene Dias da. et al. **Ensino remoto em tempos de pandemia (Covid-19): percepções e experiências docentes.** 2021, p. 86- 93. Disponível em: downloads.editoracientifica.org Acesso em: 06 de junho de 2022, às 14h39min.

DAVET, Aurea Bastos. **A formação em Serviço Social no contexto da pandemia da Covid-19.** Caderno Humanidades em Perspectivas, Curitiba, v.5, n.11, p. 6- 25, 2021.

DUARTE, Janaína Lopes do N. **Resistência e formação no Serviço Social: ação política das entidades organizativas.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 134, p. 161- 178, jan./abr., 2019.

ELIAS, Michelly; ALVES, Elaene. **Desafios da formação profissional em Serviço Social no contexto brasileiro da pandemia da Covid-19.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 144, p. 71- 90, maio/set., 2022.

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

FERNANDES, Fabrício Juliano et al. Desafios e experiências na educação profissional: remoto no contexto pandêmico. In: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa (org.). **Ensino Remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020, p.71- 88.

FERNANDES, Laryssa Danielly Silva; GOIN, Marileia; ROCHA, Islândia Lima da. **Capital pandêmico é ensino remoto: o posicionamento político do serviço social**. Temporalis, Brasília (DF), ano 21, n.44, p.87-101, jan./jun., 2021.

GOMES, Vera Lúcia Batista. Precarização da formação profissional em Serviço Social no contexto da pandemia da Covid-19. In: ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PRATES, Jane Cruz. (Orgs). **Desafios à formação em Serviço Social em tempos de Covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, p.75-105.

GONÇALVES, Patrícia Palmeira; SILVA, Claudia Neves da. **Educação a distância e formação profissional do/da assistente social**: elementos para o debate. R. Katál, Florianópolis, v. 23, n.1, p. 90- 100, jan./abr., 2020.

HEINEN, Luana Renostro; MARTINS, Giulia Pagliosa Waltrick; RIBEIRO, Luísa Neis. Educação Neoliberal: o Future-se e o projeto neoliberal de Universidade. In: HEINEN, Luana Renostro (org.). **Estado e direito no contexto de neoliberalismo**. Florianópolis: Habitus, 2020, p. 65-82.

HONORATO, Gabriela de Souza; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. **Impactos da pandemia da Covid-19 para o ensino superior no Brasil e experiências docentes e discentes com o ensino remoto**. Revista Desigualdade & Diversidade, n.22, 2022, p.137-179.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **A formação acadêmico- profissional em Serviço Social**: uma experiência em construção na América Latina. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 134, p. 13- 33, jan./abr., 2019. (2019a)

- _____. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In: YAZBEK, Maria Carmelita; IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na história: América Latina, África e Europa**. São Paulo: Cortez, 2019, p. 34-61. (2019b)
- KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS, ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. CEAD/ UnB. Brasília-DF, 2009, p. 1-25.
- LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Estágio Supervisionado em Serviço Social: em tempos de Ensino Remoto Emergencial: desafios para a formação acadêmico-profissional. In: ABEPSS. **A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília, maio, 2021, p. 23- 36.
- MINTO, Lalo Watanabe. **A pandemia na educação: o presente contra o futuro?** RTPS- Revista Trabalho, Política e Sociedade, v.6, n.10, p. 139- 154, jan./ jun., 2021.
- MORAES, Luana Celina Lemos de. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das portarias nº 343 e 345 do Ministério de Educação à luz do direito brasileiro. In: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa de. (org.). **Ensino Remoto em debate**. Belém: RFB Editora, 2020, p. 45- 56.
- MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351- 364, jan./ abr., 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização**. Linhas Críticas, Brasília, v.11, n.20, p. 27-40, jan./ jun., 2005.
- OLIVEIRA, Jousiele Ferreira Simplício de; COSTA, Maria Helena Lima; NÓBREGA, Mônica Barros da. **Governo Bolsonaro e pandemia do Covid-19: breves reflexões acerca do seu enfrentamento negacionista**. Anais IV SINESPP, v.4, n.4, 2022, p.253-264.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; LISBÔA, Eliene Soares dos Santos; SANTIAGO, Nilza Bernardes. **Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n.1, 2020, p. 17- 24.

PAULO NETTO, José. **Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior.**

Revista Temporalis, ano I, nº 1 – Brasília, janeiro a julho de 2000, p. 11-33.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar.

Saúde Mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. Boletim de Conjuntura (BOCA), ano II, v.3, n.9, Boa Vista, 2020, p. 26- 32.

PINTO, Marina Barbosa; FARAGE, Éblin. Projetos em disputa na educação: trabalho docente em tempos de pandemia. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (orgs.) **Serviço Social e Educação.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 71- 87.

PIRES, André. **A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil:** usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. Educación XXX(58), março de 2021, p. 83-103.

REIDEL, Tatiana; CANTALICE, Luciana. Formação e Serviço Social em tempos de Covid-19. In: ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PRATES, Jane Cruz. (Orgs). **Desafios à formação em Serviço Social em tempos de Covid-19.** Boa Vista: Editora IOLE, 2021, p. 51-74.

RODRIGUES, Mavi. **Assistência social e vanguardas do Serviço Social na era neoliberal.** Argumenta (Vitória), v.8, n.2, p.35-50, maio/ago., 2016.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole de Souza; GUERIN, Marina. **Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia.** Educação por escrito, Porto Alegre, v.11, n.2, p.1-12, jul./dez., 2020.

SANTOS, Goldstein Gomes dos et al. **Rebatimentos do contexto neoliberal na formação profissional em Serviço Social:** pluralismo e práticas terapêuticas. Cadernos de Graduação- Ciências Humanas e Sociais Fics/ Maceió, v.1, n.1, p. 43-53, nov., 2012.

SANTOS, Sandra Nascimento dos; TELES, Sílvia Batista; BEZERRA, Clara Angélica de Almeida Santos. **A origem do Serviço Social no mundo e no Brasil.** Cadernos

de Graduação. Ciências Humanas e Sociais, Aracajú, v.1, n.17, p. 151-156, out., 2013.

SANTOS JÚNIOR, Veríssimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva.

Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempo de pandemia. Revista Encantar- Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01- 15, jan./ dez., 2020.

SILVA, Ana Paula Cardoso da; RANGEL, Luciane Barbosa do Amaral. **Assistentes sociais na vanguarda da pandemia da Covid-19:** tensionamentos e resistências. EM PAUTA, Rio de Janeiro, 2º semestre de 2021, n.48, v.19, p. 265-270.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. **Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil.** RJLB, ano 6, 2020, n. 4, p. 961- 979.

SILVA, Elaine Cristina da. **Efeitos da precarização em marcha no ensino superior brasileiro na formação profissional em Serviço Social.** Serviço Social em Perspectiva. Montes Claros (MG). v.5, n.2, jul./dez., 2021, p. 10-33.

SILVA, Maria Izabel da. **A Organização Política do Serviço Social no Brasil:** de "Vargas" a "Lula". Serviço Social & Realidade, Franca, p. 267-282, 2007.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, p. 1223- 1245, out. /dez., 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo. Prefácio. In: ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de; PRATES, Jane Cruz. (Orgs). **Desafios à formação em Serviço Social em tempos de Covid-19.** Boa Vista: Editora IOLE, 2021, p. 09-19.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 139- 153.

WALHERS, Maicow Lucas Santos; FACHINA, Andreza Mendes; OLIVEIRA, Cilene Aparecida Hilário da Silva. A defesa do estágio supervisionado e da supervisão em tempos de pandemia: velhos e sempre atuais desafios. In: BELLINI, Maria Isabel

Barros et.al. (orgs.) **Atravessamentos do neoliberalismo nas políticas públicas no contexto pandêmico.** v.2. Porto Alegre: ediPUCRS, 2022, p.17- 35.