

A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

**Aqui
se respira
luta!** ABEPSS 2021-2022

A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

Brasília, maio de 2021.

Sumário

4 Apresentação

7 Educação Superior e Universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos *Marina Barbosa*

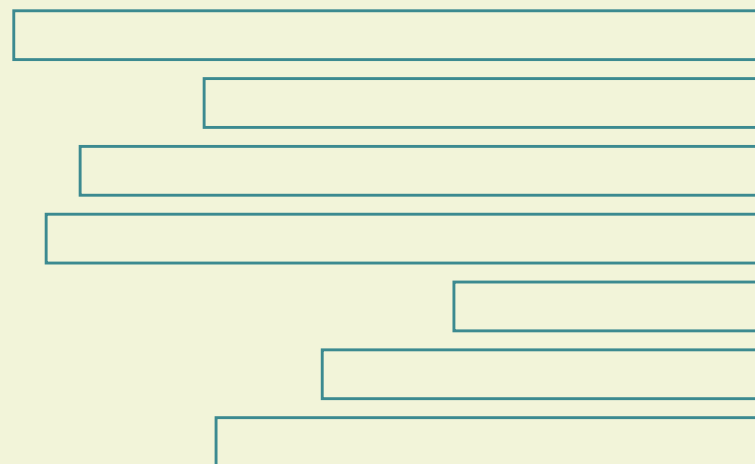
23 Estágio supervisionado em Serviço Social em tempos de Ensino Remoto Emergencial: desafios para a formação acadêmico-profissional *Alzira Maria Baptista Lewgoy*

37 A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

38 Formação Graduada em Serviço Social e o ERE

60 Formação Pós-Graduada em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

80 Orientações pedagógicas e indicações





Apresentação

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) traz a público o documento intitulado “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial”. Este documento tem por finalidade subsidiar amplo debate sobre a formação em Serviço Social e os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e indicar orientações que visam defender os princípios formativos contidos nas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1996) e na Política Nacional de Estágio (PNE) (ABEPSS, 2010).

Durante todo o ano de 2020¹, a ABEPSS enfrentou com firmeza os desafios e se posicionou com princípios emancipatórios diante da conjuntura de ataques à educação. Uma das temáticas que teve mais destaque trata do Ensino Remoto Emergencial (ERE) – estratégia adotada por grande parte dos cursos diante da impossibilidade de desenvolvimento de atividades presenciais em contexto de pandemia mundial.

Em nota publicada em 23/06/20², a ABEPSS alerta que “as propostas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentadas nas universidades do Brasil possuem visíveis fragilidades em suas bases legais e em seus pressupostos pedagógicos e de planejamento das atividades de ensino, acentuando as tendências à improvisação e à desqualificação do processo, responsabilizando individualmente a docentes e discentes por garantir o processo de aprendizagem”. Outras preocupações relativas a este processo se referem às condições de trabalho docente e à precarização e intensificação do trabalho a partir da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), além, inclusive, das questões atinentes à autonomia, democracia e liberdade de expressão nas Universidades³.

Após um ano de pandemia, esse processo não se alterou e, para a ABEPSS, o ponto de partida para um debate sobre ERE deve ser as profundas mudanças em curso decorrentes da crise estrutural do capital, agudizadas pela crise sanitária da pandemia da Covid-19, com fortes impactos na vida de docentes, discentes, servidoras/es técnico-administrativas/os e trabalhadoras/es terceirizadas/os. Essa reflexão não pode estar limitada ao acesso à internet ou à disponibilidade de

[1] Os documentos e posições da ABEPSS, no ano de 2020, encontram-se disponíveis em: <http://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrbalancopandemia-435>

[2] Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386>

[3] Nota específica sobre esta questão encontra-se disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/por-democracia-e-liberdade-de-expressao-nas-universidades-brasileiras-403>

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

O ensino remoto apresenta limites pedagógicos na interação entre os diversos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, agravados pelo contexto acima caracterizado.

Diante desse quadro, a gestão da ABEPSS 2021-2022 “Aqui se respira luta!” entendeu que uma das prioridades de gestão era construir um mapeamento dos impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na área de Serviço Social com aporte das regionais da Entidade, a partir do levantamento das seguintes informações:

- 1 Avaliações sobre ERE realizadas pelas Unidades de Formação Acadêmicas – graduação e pós-graduação;
- 2 Situação do estágio supervisionado;
- 3 Identificação das principais alterações nos projetos pedagógicos dos Cursos em sua relação com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996;
- 4 Condições de trabalho docente (graduação e pós-graduação);
- 5 Condições concretas das/os discentes de graduação e pós-graduação para a realização das atividades propostas.

O levantamento apontou questões que nos desafiam a enfrentar a precarização da formação profissional, na graduação e na pós-graduação, em sua expressão mais complexa, que é o Ensino Remoto Emergencial.

Os dados preliminares do levantamento foram apresentados no planejamento nacional da entidade, que ocorreu entre os dias 24 e 30 de março de 2021. Nesse momento, o debate realizado com toda a gestão subsidiou a análise agora apresentada.

Na sequência, os dados foram apresentados na *live*⁴ Universidade, Ensino Remoto e Serviço Social, pelo projeto ABEPSS Ao Vivo, no dia 28 de abril. Na ocasião pode-se ampliar o debate, as intervenções no chat também auxiliaram a análise dos dados. Em seguida, foi apresentado um texto base para as regionais da Abepss que prontamente enviaram suas contribuições.

Dessa forma, o material que agora vem a público, é produto desse curto, mas denso processo de discussão.

Essa publicação é parte de um esforço intelectual e político da ABEPSS no sentido de sistematizar o modo como as UFAs têm avaliado o ERE em diversas dimensões. Torna-se um instrumento de resistência ao apontar dados concretos dos prejuízos que esse formato tem trazido para a formação profissional, na graduação e na pós-graduação. Representa, portanto, a construção de caminhos de interação entre a entidade e as escolas. Nesse sentido, convidamos as UFAs a enviarem à ABEPSS suas sínteses e avaliações em processo, como forma de subsidiar nossas decisões e posicionamentos.

Essa publicação está organizada, inicialmente, com dois textos: o primeiro, de autoria da Profa. Marina Barbosa, que apresenta os elementos para pensarmos a universidade nessa conjuntura, seus desafios e estratégias coletivas de enfrentamento a esse projeto de educação cada vez mais mercantil. O segundo texto é de autoria da Profa. Alzira Lewgoy, que se dedica a pensar os estágios supervisionados, nesse momento, uma demanda constante e urgente das UFAs.

Em seguida, a publicação analisa os dados coletados no levantamento realizado e indica orientações pedagógicas no sentido do fortalecimento do projeto ético-político profissional.

Seguimos juntos, ABEPSS, UFAs, entidades da categoria e movimentos sociais na luta por uma sociedade emancipada e livre.

Brasília, outono de 2021.

ABEPSS
Gestão 2021-2022
Aqui se Respira Luta!

[4] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5ezM1dIN5CI&ab_channel=TVABEPSS



Educação Superior e Universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos⁵

MARINA BARBOSA — PROFESSORA UFJF

Em primeiro, reivindico a possibilidade de nos encontrar, nessa partilha, para pensar sobre um tema tão decisivo para a entidade, em tempos tão dolorosos e exigentes; é um ato de coragem e de compromisso coletivo. Parabênzo por estarem aqui e agradeço por, em um momento tão duro e tão difícil, manterem o compromisso com essa poderosa entidade de formação profissional, assumindo a gestão e traçando projetos e planos para seguir em luta. A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social é arena fundamental de resistência e enfrentamento para a nossa categoria, mas também vale reivindicar sua ação como sujeito coletivo que contribui para a luta no âmbito do ensino superior brasileiro.

Em segundo, parabênzo e agradeço por manterem o compromisso com a formação de qualidade e a organização coletiva pela defesa da educação pública no país, em um tempo onde tudo parece contribuir para nos paralisar e nos fazer acreditar que não conseguiremos seguir na defesa de nosso projeto de formação profissional e societário. Construir a análise do presente nos demanda, por confiança no método histórico, “enxergar” criticamente o passado e, assim, recuperar a trajetória desta entidade de luta organizativa e de defesa de seu projeto educacional. Isso nos leva às Diretrizes Curriculares aprovadas nos anos 1990, que até hoje são fermento de nosso embate contra os ataques dos governos à educação superior de qualidade e contra a restrição da formação de assistentes sociais. Fermento que faz crescer a luta coletiva no particular da categoria e na relação com outros sujeitos coletivos que partilham a defesa estratégica da educação pública e por outro porvir. Este evento confirma essa trajetória.

A base dos apontamentos aqui apresentados está na compreensão de que somos desafiados a entender o que acontece no aqui e agora, identificando seus determinantes centrais e, principalmente, o que será gerado para além desse imediato vivido, ou no caso, para o futuro da formação profissional. O tempo presente está carregado de morte e dor;

[5] Esse texto é produto da transcrição, revisada pela autora, do debate realizado pela professora junto à gestão da ABEPSS em janeiro de 2021.

é um tempo da vida em suspensão. Diante da pandemia do coronavírus, são profundas as mudanças no trabalho, na forma de sociabilidade, posto que somos sujeitos de vida em sociedade; nos nossos afetos e na expressão deles; no convívio em nossos territórios de vida e trabalho. Os números de mortos pela política genocida do governo federal já deixaram de ser números há muito tempo. Na verdade, nunca foram só números.

Então, hoje, a defesa da vida, com vacinação em massa e da condição de comer e viver, é a bandeira central de nossas ações. A solidariedade ativa, em seu caráter de classe, precisa acontecer. Porque é nela, acompanhada de lutas unitárias construídas neste cenário tão inóspito, que reside a saída desta situação.

A disputa teórica no âmbito da formação profissional, neste cenário, é parte da luta mais geral, porque se conecta com o projeto de defesa dos interesses da classe trabalhadora deste país. Porém, tal disputa ocorre em um campo de batalha novo e distinto, que é a crise humanitária. Crise esta que possui elementos econômicos, socioculturais, ideológicos e políticos, mas é imperioso reconhecer que ela desnuda profundamente a desigualdade estrutural que fundamenta nossa sociedade, não só como estrutura teórica e política constitutiva das relações capitalistas. Esta crise desnuda a forma material na ponta da vida de cada sujeito da classe trabalhadora. Seja no roldão da pandemia, alastrando-se por uma política genocida; seja pela ausência de vacina; ou pelo crescimento do desemprego e a ampliação de sua precariedade e informalidade; ou, ainda, pela ampliação da condição de fome absoluta e relativa; e até mesmo quando enfrentamos as novas e precárias condições de trabalho e estudo. Em todas essas situações, a desigualdade é desnudada, de forma grandiosa, cruel e aviltante. No início deste ano, o Brasil chegou a 14,4 milhões de pessoas na fila por um emprego; 6 milhões desistiram de procurar emprego; 39,6% da população ocupada está na informalidade. Estes são os dados apresentados pelo IBGE em seu portal, que revelam a ampliação da desigualdade.

Importante registrar que esta desigualdade ganha contornos mais bárbaros, em um momento defensivo da luta da classe em âmbito mundial, visto que a ofensiva – bélica, econômica, social, cultural e ideológica – sobre a nossa classe tem obtido algumas vitórias no último período. Nós, trabalhadores/as, juventude, pobres, estamos em uma condição mais difícil para reagir. Apesar das muitas ações de resistência e embate mundo afora, estas ações têm se mostrado insuficientes para conter a situação presente.

É, então, o chão sobre o qual temos que arar, garimpar, edificar e sustentar nossas fortalezas para avançar nas lutas e conquistas.

A formação de assistentes sociais está imersa no cenário de profundas mudanças nas universidades públicas, incluindo a introdução do Ensino Remoto Emergencial. Ao inscrevê-la neste cenário, algumas “condicionantes” nos dão pistas do movimento da realidade, o qual precisamos desvendar para agir, tendo como horizonte nosso projeto de formação e a defesa da educação pública.

Destaco algumas dessas “condicionantes”: a existência de uma tecnologia e uma informatização extremamente avançadas na sociedade, por exemplo. Não é para todos, mas é inegável que estamos falando de tecnologias de ponta, que passam a dominar praticamente todas as esferas da vida. Outra “condicionante” é o avanço das posições e das ações embaladas pela defesa de governos autocráticos; pelo desprezo à democracia; pelo aumento do racismo, do machismo e da lgtbfobia e da intolerância religiosa. Além disso, há maior controle sobre o comportamento dos pobres pela violência oficial; a legitimação da resolução de conflitos pelo sufocamento físico de quem diverge e reage; a moralização retrógrada das relações sociais; a subalternização da condição de trabalhador. Tudo isso eivado de uma postura que autoriza uma concepção de sociedade marcada pela morte ao diferente, este forjado como inimigo e, portanto, alguém a ser abatido. Prevalece a irracionalidade, o ódio e a promoção do medo como “condicionantes” do convívio. Trata-se de uma ideologia e cultura que se assentam na máxima “uma guerra de todos contra todos”, cuja solução é a força bruta praticada pelo Estado e pelos segmentos de poder paralelo. Uma guerra, portanto, praticada por atores institucionais e seus tentáculos, como as milícias.

A morte ao diferente é exaltada, assim como o massacre dos vulneráveis e a força repressora ou o genocídio oficial do Estado como prática. E o mais brutal, em termos humanitários, é que tudo vem sendo naturalizado. Ou seja, vem sendo aceito como algo inevitável e, por vezes, até mesmo assimilado como o certo a ser exercido na vida. Por ser “impossível” fazer diferente. Se, antes, nós discutíamos fortemente o massacre e a morte dos jovens negros nas comunidades mais vulneráveis deste país e construíamos reações a isso, hoje, a isto se agrega a morte dos/as vulneráveis pela Covid-19. É um agregado, não é uma diferenciação.

As desgraças se somam e se agudizam na vida dos milhões de trabalhadores e trabalhadoras deste país, dos jovens negros da periferia, das mulheres chefes de família. E quem está contra isso, quem busca resistir a isso, encontra dificuldades para construir o caminho da reação coletiva. Quem são esses... Somos nós também, e muitos e muitas mais.

Estamos em um novo cenário, “outra vida”, onde a exploração e opressão ganham outra dimensão, mais cruel e amplificada. Está na ordem do dia a definição de pautas de luta, de métodos de luta, de unidades e de sujeitos com os quais lutaremos e lutamos. Estamos tentando encontrar as táticas. Estamos no caminho, tateando, dando passos, trilhando com os ensinamentos que adquirimos até aqui nos embates que travamos, encarando o real que se diferenciou do que sempre tivemos como chão de luta. Precisamos avançar muito mais.

Neste contexto, alguns inimigos são eleitos pela classe dominante e por este governo, em particular, no Brasil. Um inimigo declarado neste país, não é de hoje, é a educação pública. Um simbolismo que expressa isso é a ação brutal e violenta das forças repressivas de Estado, com cassetetes, bombas, água com produtos químicos, prisões e todo o aparato repressivo para lidar com manifestações da juventude e dos profissionais do setor da educação. Divulgando as manifestações nos principais noticiários com frases que as qualificam como desordem cívica e, por isso mesmo, devem ser “controladas” a todo custo. Nós somos tratados desta forma. Então, o que é educação? Qual a imagem disso para a sociedade? Ironicamente, o Ministro da Economia Paulo Guedes afirma: “Para poder garantir o auxílio emergencial nós temos que tirar dinheiro da educação e da segurança”. Qual disputa ideológica ele sinaliza para a sociedade? Essa sociedade vai abrir mão da segurança? Uma sociedade belicosa, uma sociedade do medo, uma sociedade dos enclaves de classe média e ricos para sobreviver em suas bolhas. Então, que disputa cultural e ideológica ele sinaliza? Por que a educação pública é inimiga? Por ser um filão de lucratividade para o capital, então, ela precisa ser desmoralizada para ser entregue ao setor privado. Hoje, a educação que o capital demanda no país não carece da essência que logramos conquistar e manter, apesar de tantos ataques. O capital pode prescindir de nossas universidades públicas, da forma como se estruturam atualmente, porque ele demanda outra força de trabalho para a atual etapa de acumulação.

Pode prescindir de mão de obra qualificada e especializada; pode reverter conhecimento adquirido fora para seu nicho de produção e serviço, com trabalhadores e trabalhadoras executando o que exige o mínimo de habilidade específica, com capacidade de se adaptar à demanda posta permanentemente. E, principalmente, porque é na educação pública onde se gesta a possibilidade da contestação, do pensar, da construção de sínteses a partir dos conflitos, da racionalidade a partir da história humana e do humanismo.

O ato educativo contribui para o aprendizado do respeito ao diferente; da interação com o outro para aprender e criar, atributos humanos fundamentais, os quais nos possibilitam construir a história e a ação dos sujeitos; vida em movimento para fazer o novo e construir um futuro diferente. É por meio da prática educativa que se dá o reconhecimento da ciência como parte indelével da construção humana.

A educação é eleita inimiga e, apesar de tudo, ela resiste. Resiste porque é constituída por disputa de projetos de classes; como expressão do conflito e interação com o projeto societário. O do capital, evidentemente. Mas também temos o nosso. O que faz o capital recuar e forja possibilidades, como as nossas Diretrizes Curriculares. No hoje, o projeto do capital não é o favorecimento de um filão que precisa desse espaço para o processo de acumulação. Isso sabemos muito bem. Mas neste momento de avanço de uma estratégia da extrema direita em âmbito mundial, alterar o projeto de educação para além do propósito de privatizar é fundamental. Porque é fundamental ter outra sociabilidade e ideologia, inclusive para os setores capitalistas que não comungam com essa estratégia política, mas partilham os mesmos interesses de exploração da força de trabalho, dos recursos naturais e de controle do projeto de ruptura com o capital que só pode ser gestado pela classe trabalhadora. Ter outra universidade, ter outro modelo de produção e difusão do conhecimento, ter outro *ethos* profissional docente, ter outro perfil discente e outra forma de gerir o ensino-aprendizagem é “condição” para o projeto do capital superar o momento atual e seguir avançando no planeta. Portanto outro projeto de educação precisa ser forjado pelo capital em âmbito mundial e, em especial, em países como o nosso e demais países latino-americanos, visto seu lugar na engrenagem mundial do sistema.

Para o sucesso do projeto do capital, é fundamental que neste país a educação seja minimizada como base de produção do pensamento crítico e da produção de conhecimento, especialmente em relação à realidade brasileira. A ABEPSS tem acúmulo sobre o tema da educação terciária, ponto de sustentação das últimas alterações do capital para o setor: a chamada educação menos rígida e hierárquica, ou seja, aquela que tem como base a flexibilização. Flexibiliza-se tudo: financiamento, gestão, currículos, modalidade de ensino, conteúdo formativo e papel docente. Mas, na atualidade, por força da pandemia e de seus desdobramentos para a educação superior, a educação terciária está permeada e, por isso mesmo, catapultada, por uma alteração estrutural no processo pedagógico: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Estamos nos chocando, objetivamente, com nosso *ethos* profissional, nossa formação para a docência, nosso projeto formativo. Estamos nos deparando, objetiva e subjetivamente, com uma mudança profunda no nosso perfil profissional. Por isso, temos que nos atentar para a reorganização do processo de trabalho e para a redefinição do papel social da docência que o Ensino Remoto Emergencial está impondo. Sem nos esquecermos dos condicionantes que marcam o mundo do trabalho no contexto da pandemia, podemos inferir que o ERE pode criar as bases objetivas para favorecer este projeto mais amplo do capital, quando nos coloca como docentes precarizados, por causa da insegurança das relações de trabalho, e uberizados, uma vez que o trabalhador sustenta as condições para exercer o seu trabalho. Enquanto isso, os estudantes vivenciam um processo de mudança estrutural no ensino-aprendizagem. Sem dizer das dificuldades geradas para a luta sindical e estudantil, que são constitutivas das possibilidades de avanço do nosso projeto educacional e de formação profissional. Isto ocorre em um contexto no qual a burguesia precisa alterar mais ainda o uso da força de trabalho em todos os campos; e precisa alterar também o lugar e o papel da educação para seguir expandindo sua lucratividade e, assim, poder assegurar o fortalecimento das disputas intercapitalistas mundiais e locais. Por essa razão, o cuidado e a postura atenta na leitura do contexto atual, a ampliação do debate, o conhecimento da realidade a que estamos submetidos/as nas instituições de ensino, são exigências para seguirmos caminhando e conseguirmos definir as táticas adequadas.

Outra “condicionante” mencionada acima, e sobre o qual é necessária a reflexão e a crítica, são os imperativos da tecnologia. Estamos sempre no modo “ligado”. Sendo demandados a dominar tecnologias, programas, espaços virtuais. Somos exigidos a nos fazermos presentes da forma mais adequada às exigências tecnológicas, e não, necessariamente (ou quase nunca), da melhor forma pedagógica.

Rostos e vozes se transmutam em “bolinhas” de identificação na tela e silêncios quase permanentes. O momento da aula vira praticamente um monólogo e, sem troca, não há aprendizado de qualidade. Muitas variáveis concorrem para isso que está sendo uma constante. Há um novo que se impõe rapidamente. Sem preparação para tal, somado à falha de acesso a equipamentos, programas e pacotes de dados adequados para todas/os as/os discentes. As últimas pesquisas de Tecnologia da Informação e Comunicação em Domicílio afirmam que 46 milhões de pessoas não têm acesso à internet, por ser cara e por debilidade ou ausência de equipamentos.

Rompe-se a fronteira entre o mundo público e o mundo privado! Ocorrem outros eventos estranhos ao lugar onde se realiza o trabalho e o estudo, porque estes invadiram a casa, lugar de exercer outras sociabilidades. É o gatinho que sobe, o cachorro que late, é o filho que chora, é a campainha que toca, é o remédio para o idoso, que é cuidado no ambiente familiar, é atenção aos filhos, que têm que estudar, é a hora da comida, ou a falta dela, que gera, para muitos, incapacidade de seguir assistindo às suas aulas. Enfim.... Mudança estrutural dentro de uma condição emergencial do processo de ensino- aprendizagem. Cabe um destaque para os impactos na vida das mulheres, que por terem que exercer o cuidado com filhos e pessoas idosas, sofrem de forma mais intensa as consequências da quebra da fronteira entre o local de trabalho e o local de moradia.

Estes elementos conformam as condições atuais do trabalho docente, as quais repercutem diretamente no processo de formação. Há uma ausência daqueles momentos de solidificação da educação formal na informalidade. O corredor, o olhar-se, o encontro na xerox, a conversa, as trocas sobre a vida cotidiana, o olhar do namoro, o descansar no banco e tomar um café e reclamar de aspectos da vida, agradecer por outros, exercer o acolhimento, realizar ações de luta e reivindicação no local de trabalho e estudo. Isto nos faz como docentes e discentes, como sujeitos de ação no processo de formação. E, neste momento, estamos

privados disso. Então, o que temos hoje, reafirmamos, “desocultou” a desigualdade de acesso das/os discentes às tecnologias e de condições para exercer o trabalho remoto no projeto de formação e de educação.

Neste cenário, a disputa entre projetos estruturais se fortalece. Algumas das soluções propostas por gestores para a dificuldade de acesso de discentes ao ensino remoto é indicar que a/o estudante tranque sua matrícula e, quando houver o retorno presencial, volte a cursar a faculdade. De fato, essa indicação revela uma concepção de universidade. Quem pode participar do ensino remoto? Novamente, as pesquisas da TIC indicam que os setores com maior acesso estão no espaço urbano e nas classes A e B. Quem tem equipamento adequado, programas de dados excelentes, condição de infraestrutura para estar nas atividades virtuais. E quem são esses? Os cotistas? Ou aqueles a quem a estrutura familiar já permite acesso a tudo isso de maneira adequada? Para quem seria esta universidade moldada pelo Ensino Remoto Emergencial?

Dados de administrações universitárias revelam que, neste último período da pandemia, há um número razoável de discentes retornando para “a casa do estudante” ou “alojamentos”, porque não têm mais condições de vivenciar a volta das aulas remotas em sua casa. O que também aumenta a presença de utilização de refeições em restaurantes universitários. Isso é uma expressão da desigualdade e nos exige enfrentar as administrações no sentido de assegurar essas condições no âmbito das medidas de assistência estudantil. Essas demandas vão se confrontar com a redução de recursos para as instituições públicas e fortalecer a confiança na luta mais ampla e coletiva com setores da educação que atuam contra os ataques às universidades públicas via corte de recursos e estrangulamentos da democracia interna.

Devemos nos indagar porque as aulas assíncronas tendem a ser a preferência tanto de discentes como docentes. Por que são preferência? Porque é mais seguro para a/o docente, há relatos de invasão em aulas, ataques a docentes, questionamento de familiares ao conteúdo oferecido. Violência! Sim, é um dos aspectos da modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Os discentes podem assistir quando estão em melhores condições para isso. Mas a interação necessária, a troca, o diálogo... perdem-se. Os discentes que conseguem participar do ERE estão cursando mais disciplinas. Mas, o que isso pode significar?

Aproveitamento de tempo com a redução do gasto em transporte? Há uma inversão na compreensão do tempo de estudo e no processo de aprendizado? Quantidade se sobrepondo à qualidade? Isto tem uma inversão de compreensão. É só o tempo do ônibus que ele precisa para estudar? Ou o fato de ter o ensino remoto está gerando um tipo de aprendizado que é outro?

Importante destacar que não podemos, e nem seria certo, cientificamente, classificar a tecnologia e seu uso como uma “heresia” no processo formativo. O que precisa ser definido é seu uso como uma mediação complementar no processo, e não um definidor do modo de ensinar e aprender, em que o instrumento se mistura com o conteúdo, e o processo torna-se uno.

Importante considerar que não é possível transpor conteúdo e projeto presencial para o remoto. É possível usar o ensino remoto como um instrumento emergencial que permite uma aproximação relativa, de contato, e preparar o terreno para a volta, que exigirá muito esforço para a recuperação e para a superação das lacunas que foram geradas neste momento. É também uma ação de suspensão, num momento de suspensão da vida.

Entramos em contato com novidades instrumentais e recursos por força da necessidade de dar aulas remotas. Mas para fazer uso destes recursos precisamos reivindicar e praticar o pressuposto reivindicado pela nossa Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa, que define que os instrumentos tecnológicos são recursos complementares e, portanto, não são substitutivos. Na trajetória da ABEPSS, a entidade praticou essa concepção de formação, e temos orgulho disso, nas lutas em defesa da educação pública, pelas Diretrizes Curriculares, no enfrentamento à Educação a Distância (EAD) e à queda de qualidade de cursos privados. Mas também quando promoveu um curso a distância de capacitação de assistentes sociais por este Brasil afora, como especialização, com tutoria, com acompanhamento, com seriedade, utilizando a tecnologia para atingir os rincões deste país, e atingiu. Foi um balanço positivo, mas isso não nos fez alterar a concepção central de que, para graduar em Serviço Social, deve ser utilizada a pedagogia presencial. Mediamos com a tecnologia como um instrumento, e não como um processo definido em si e por si.

Na verdade, estamos tratando de um tipo de ensino e aprendizagem que deixou de acionar os cinco sentidos fundamentais para o processo de aprendizado. Cheirar a sala de aula, cheirar o amigo. As aulas se passam em quatro horas. Não aguento mais ficar sentado.... mudo o corpo e me mexo, tomo um café. Escuto a conversa do outro quando o professor está falando. E essa sociabilidade está abortada neste momento. O que estamos fazendo é um “disfarce”, um mimetismo.

A reflexão do professor da Universidade de São Paulo (USP), Marco Akerman, deve nos desafiar a pensar mais profundamente o momento atual. Ele afirma: *A gente tem os ausentes e os presentes*. Por exemplo, os grandes filósofos, eles não estão mais aqui em nosso convívio, mas eles estão o tempo todo conosco no nosso pensar e agir. Um exemplo próximo da nossa formação é Antonio Gramsci. Suas formulações nos dão inspiração e bases teóricas para o processo de formação profissional. Mas têm os presentes ausentes. É este debate que precisamos fazer entre nós e com os nossos discentes: o quanto estamos ausentes, apesar de tecnologicamente presentes.

Neste contexto, há uma desconstrução do processo de trabalho que nos formou como docentes, que forjou nosso *ethos* profissional, que foi construído na esteira de uma luta histórica da categoria, assentada com o nosso projeto de formação e de nossa atuação profissional. É tempo de estar atenta/o, cautelosa/o e forte. A balança está se desequilibrando e é imperioso seguir enfrentando a disputa de projetos educacional e profissional. Porque não é mais uma realidade que acontece nas instituições da ponta do trabalho profissional. Temos lidado com mudanças estruturais no exercício da profissão, também pelo uso de tecnologias substitutivas do fazer profissional, e por novos modelos de gestão do trabalho e da prestação do serviço e execução da política. Temos exemplos no INSS, na Defensoria Pública, dentre outros. E essa realidade altera também a relação de assistentes sociais com o projeto profissional. Nós disputamos a consciência, o coração e a mente de assistentes sociais do Brasil afora, mas a nossa formação profissional estava, em tese, resguardada deste ataque até o momento, em especial nas universidades públicas. De algum modo, nossas conquistas frente às determinações do Ministério da Educação nos permitiram ter uma certa homogeneidade nos contornos do caminho para o processo formativo no país. Mas, neste momento, a mudança estrutural se volta para o interior da formação profissional.

Na APES-Seção Sindical do ANDES-SN, que tem em sua base docentes do Instituto Federal do Sudeste de MG e da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi realizado um levantamento, por meio de questionário online, sobre as condições de vida de docentes no contexto da pandemia e sobre as condições de trabalho com a implementação do chamado Ensino Remoto Emergencial nessas instituições de ensino. Apresentamos alguns dados dessa pesquisa, por compreender que não se trata de um estudo de caso, mas sim de revelar alguns aspectos do exercício da docência no ERE, que também estão presentes em outros locais de trabalho. O resultado não nos parece ilhado na realidade, tendo em vista que nos dá a dimensão da precarização e da intensificação do trabalho nesta modalidade. Por exemplo, 17,6% dos que responderam ao questionário afirmaram não ter computador adequado para realizar o trabalho remoto. Professores assumiram que gastaram cerca de R\$ 5.000,00 a R\$ 8.000,00 para equipar os seus computadores para poder dar aula; 27% sabe que seu equipamento não dá conta, mas não tem como resolver; 21,7% divide o equipamento de trabalho com outra pessoa do domicílio, 25% não dispõe de local de trabalho para a realização das tarefas remotas em sua moradia; 46% não conseguiu fazer a tal “obrinha” na residência para trabalhar num local melhor; 95% diz que tem menos tempo agora, porque agregou mais atividades; uma delas são as *lives*; 53% agregou *live* na vida; 97% afirma fazer material diferenciado.

Portanto trata-se de refazer toda a sua trajetória para poder chegar ao seu aluno, e estamos destacando o ensino. Porque as atividades de orientação, administrativas, extensão, grupos de estudos, cursos de formação e *lives* estão mantidas. Estas aparecem em 90% dos que responderam. E 100% diz: “A qualidade está indo embora, porque eu não consigo fazer o movimento”. O que se pode afirmar é que o trabalho docente hoje está como se fosse uma remada, sozinho, e a qualidade, num processo que por natureza deve ser interativo, não se produz por um único sujeito. O processo de diálogo se desfez, a interação se desfez e todo mundo está adoecido: 63% dizem que sofrem de angústia; 66% de ansiedade; 56% de tristeza, 55% de irritação, 51% de insônia; 37% de agitação. E há um dado que causa ainda mais tristeza: 33% dizem que se sentem desamparados, e o desamparo se relaciona com a solidão. Porque quando se está junto e perto, a solidariedade e o acolhimento se realizam ativamente. A gente se abraça, a gente vai de braço dado

para o café na cantina, a gente fala do passarinho, a gente conversa de processos em curso, do governo, do sindicato, de filhos e animais de estimação, de alunos, da vida e do trabalho.

O que é que a gente tem agora? A gente tem um quadro de, sob o manto do emergencial, não nos enganemos, nós temos uma uberização da docência. Temos um novo processo de trabalho, nós temos novas demandas, nós temos uma nova forma de ensinar e ser docente que está nos sendo imposta, sem o preparo e o debate aprofundado do significado e implicações disso para a educação e para o processo de formação. Agregado a isso, estamos assumindo os custos para executar o nosso trabalho. Ser docente, neste momento, exige debater o papel social da docência, nesta conjuntura e no ensino remoto como, de fato, emergencial, e suas implicações para o momento adiante.

Há um outro ingrediente nesse contexto, que é a crise das universidades públicas. Houve um corte de 18,2% no orçamento discricionário. Isso significa que tudo o que não é salário foi atingido. Muitos administradores afirmam que há economia, por estarmos trabalhando em casa, e os custos estão sobre os trabalhadores e trabalhadoras da instituição. Mas, mesmo que haja economia, o corte afeta o básico para funcionar sob a modalidade da educação remota emergencial. Algumas universidades ampliaram o uso de energia e estrutura para seus centros de dados, estruturas de laboratório, dentre outras. Para dar um exemplo: o Instituto Federal de Brasília gasta R\$500.000,00 por mês com segurança e vigilância. Recebeu R\$540.000,00, no total, em janeiro de 2021. A Lei Orçamentária Anual não foi aprovada no prazo correto, atrasou. O que o governo fez? Ele distribuiu 1/18, quando normalmente seria 1/12, ou seja, reduziu. A aprovação do orçamento gerou um corte maior, a partir da sanção presidencial, em torno de mais de 8%. O que gera demissão de terceirizados, corte de bolsas estudantis e retração de ações. Além disso, no processo de privatização interna, em que muitas universidades ampliaram, ao longo de anos, suas fontes próprias de recursos com os quais mantinham atividades frente ao corte permanente de verbas federais, os gestores estão vendo estas fontes escassearem e se esgotarem. Inclui também emendas parlamentares, que vinham sendo uma prática que interferia também no processo interno das instituições. Esta fonte também está secando, quando já não se petrificou. Estes fatos confirmam o trato da educação como inimiga, a quem se nega até mesmo

o sustento que é de responsabilidade como governo. Exemplo: milhões em recurso para a compra de chicletes que integram o kit trabalho das Forças Armadas, que não foram explicados publicamente. Mas para os docentes, não há programa de dados, pen drive, hard drive externos, como parte do kit trabalho remoto emergencial.

Este quadro pode gerar uma consolidação da alteração estrutural do processo de trabalho docente. Mudar o fazer docente, porque vai mudar o tipo de universidade. No mínimo, podem estar pretendendo a introdução de um ensino em formato híbrido. E, como sabemos, não se altera modalidade de ensino sem alterar o objetivo do ensino. Instituições privadas de ensino já adotaram a modalidade híbrida. No mercado de trabalho, temos o anúncio de que 38% das empresas já não voltam ao trabalho presencial na sua totalidade.

Não podemos abstrair que a categoria docente, e a nossa de assistentes sociais, é dividida quanto aos projetos educacional, societário e profissional. Porque a disputa no interior da categoria é parte da disputa geral.

Este momento difícil da nossa luta nos coloca questões: como aprender e ensinar neste contexto? Como manter as nossas conquistas em termos de formação profissional? Como avançar na solidez e no aprimoramento do nosso projeto de formação e do nosso projeto profissional? Precisamos, com certeza, mais do que aprender e ensinar como sempre foi realizado. Mas para manter os princípios e seguir dando passos em direção ao projeto de formação e de educação que defendemos, é necessário defender a cultura, a ciência e a história, bem como o direito a conhecer e o direito ao contraditório como constitutivo do processo societário. Ou seja, defender os pressupostos humanos apoiados na história, no pensar, conhecer, projetar, agir. Aprendendo e ensinando com a experiência coletiva, porque apesar, e também por isso, somos cada um de um jeito, cada um sente de um jeito. Reivindicamo-nos como gênero humano e reivindicamos a particularidade dos espaços coletivos que nos fazem como classe de trabalhadoras/es e lutadoras/es de um novo porvir. E, neste momento, a ABEPSS tem um papel fundamental, como sujeito coletivo que, a partir do fortalecimento de suas trincheiras e lutas particulares, contribui para desenhar o fortalecimento da luta mais geral. E no caso do ERE, cabe defender a concepção de que ser docente é não ceder a uma imposição de gestão. Ser docente não é se confundir com

o uso adequado de plataformas virtuais, não é considerar conhecimento repassado quando a plataforma foi bem utilizada. Não é e não pode ser a transposição da forma instrumental como sendo o próprio fazer profissional.

Nossa análise sobre o trabalho docente se apoia no reforço à sua natureza artesanal e coletiva, que envolve produzir conhecimento novo, desvendar os existentes, troca, reflexão, diálogo, conflito, disputa de ideias, sínteses. Construção de identidade docente e identidade discente, que são simbióticas, o esteio do projeto formativo que define os meios, os instrumentos e seu uso; os resultados alcançados como resultado de um processo interativo.

Neste contexto, enfrentar o estranhamento e a alienação enquanto trabalhadores e trabalhadoras que somos, é condição para encontrar respostas com o objetivo de ampliar nosso projeto de formação, solidificando-o na categoria e junto a discentes. Nós não podemos negar isso, porque a solidão do exercício do trabalho pode nos desconectar da condição de trabalhadoras/es. Há muita pressão pela execução da tarefa, muita pressão pelo cumprimento do horário, e, em contraponto, há ausência de lazer, de troca, de afeto. Isso exige construir espaços coletivos de solidariedade ativa e formação com trocas. A situação na qual nos encontramos não é gerada pelo ensino remoto, mas se agudiza nesta nova condição do exercício profissional.

Se vamos ter a mediação de instrumentos, vamos encontrar a mediação dos instrumentos sem nos submeter a eles, sem nos subsumir. E a uberização que hoje é uma tendência no nosso trabalho tem que ser desvendada para, assim, possibilitar somar com os sujeitos coletivos na luta por condições de trabalho.

Problematizar criticamente o Ensino Remoto Emergencial, reconhecer seu significado, suas implicações para o projeto de formação profissional, esse é parte do caminho que estamos trilhando. E enfrentar os obstáculos é necessário, o que não significa aceitá-los. Vamos fazer as barreiras, atalhos, desviar, bloquear passagens para os que querem dar o contorno nefasto ao caminho, e seguiremos defendendo direitos, projeto de educação e formação que nos orienta na luta societária que travamos. Mas é fundamental enfrentar as agruras do momento para docentes e discentes. Isso significa defender o ensino remoto? Não. A tarefa da

ABEPSS estará relacionada a lutar por condições reais de exercitar o ensino, a pesquisa e a extensão no tripé que forma o projeto profissional. Não é sucumbir ao ensino remoto. É, ao contrário, reafirmar que ele é emergencial, que ele vai passar, que nós vamos brigar pelas condições para o retorno ao ensino presencial, e que seguiremos lutando pelo projeto de educação e profissional que defendemos.

A tecnologia, portanto, é útil, mas ela é complementar. Ela não pode subordinar nem a nós e nem aos nossos discentes a uma condição de aviltamento e exclusão. É emergencial, transitória. Atuar e, de algum modo, fazer adaptações profissionais ao contexto emergencial, com criticidade e construção coletiva de resistência, vai nos dar força para garantir o presencial nos termos que defendemos. E enfrentar as mudanças que a classe dominante pretende para as universidades e a educação pós-pandemia.

Manter a interação com a luta mais geral é importante para fortalecer o nosso projeto de formação na conjuntura. A ABEPSS e essa gestão nos ajudarão a seguir dando passos no caminho.

A entidade é fundamental para fortalecer a luta com outros sujeitos coletivos, movimento estudantil, movimento docente do ANDES-SN e com entidades de defesa do serviço público. Por entender que as particularidades dão, dialeticamente, força à luta mais ampla por democracia, direitos e pela vida.

Para finalizar, quero afirmar o seguinte: tarefa central, hoje: sobreviver. Manter-se vivo, vivo fisicamente e entre nós, nos olhares, no sorriso, no telefone, no vídeo, para nos ajudar a viver na alma, no espírito, no sentido pleno da palavra, trocar, chorar, rir, contar da vida, falar de vestido, falar da aula, falar do livro que não conseguiu pegar, mandar um afago para a casa do outro e falar: “Olha, mas lá eles não estão conseguindo, vamos ver como é que a gente ajuda a região tal. Vamos ver como a gente ajuda”. Mas isto significa, neste momento, somar forças pelo plano nacional de imunização para vacinação para todos e todas, sem privatizar e tornar excludente. E por comida para quem precisa. Hoje, essa é a base de qualquer outra luta que temos que travar. Para isso, temos que estar na luta pelo impedimento do presidente do país. Vamos, estrategicamente, manter a luta pelo público. Defender quem de fato enfrentou a pandemia apesar do governo: o SUS, enfermeiro, médico, professor, pesquisador,

Butantan, Fiocruz. Somos nós, os servidores públicos. Isso significa que nós precisamos manter este patrimônio. E não é uma abstração. Não é que simplesmente nós somos de esquerda. É porque é fato, é real. Hoje, a briga pela quebra das patentes é o que nos salvaria. E isto tem que estar na nossa pauta. São muitas frentes de ataques! Sabemos, por exemplo, que as universidades estão definindo sua adaptação da política de inovação tecnológica ao Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, em meio à pandemia. Isso se relaciona com a privatização interna, fonte de recurso, aí estão as patentes. É gerar conhecimento sigiloso. É não assegurar, por exemplo, que no meio de um ensino remoto, as universidades brasileiras optem por utilizar plataforma privada, mesmo tendo plataformas públicas desenvolvidas pelas próprias universidades, que seriam capazes, portanto, de gerar uma plataforma de uso de todas. Nós somos capazes de produzir e temos conhecimento para esta inovação. Temos pesquisadoras/es de ponta nas nossas universidades.

Reafirmo que, neste cenário, nossa tarefa é insistir, apesar das dificuldades, em agir no e pelo coletivo, e não abrir mão do que nos faz humanos, que é a relação com o outro. Porque é assim que se realiza a democracia e a liberdade, que significa fazer escolhas. Para fazer escolhas, nós temos que ser capazes de entender o que é cada escolha. O que ela gera. E eu ser capaz de dizer: “Eu seguro a onda da consequência desta escolha”. Mas isto não é um processo individual, quando nós estamos falando de um sujeito coletivo. Como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de tantos anos, de uma trajetória tão bela e tão forte, trata-se de decisão coletiva e construção coletiva. Neste sentido, eu diria que é muito difícil o momento, mas nós estamos todo dia, toda hora, tentando encontrar caminhos.

O desafio é abrir uma picada fundamental no caminho tortuoso e duro que temos pela frente. Esta gestão fortalecerá a construção de possibilidades para além dos limites impostos, estou certa disso. Mesmo sabendo que cada dirigente está num canto do país, e se encontram virtualmente, mediados pela tecnologia, pode-se gerar o sentimento de estar junto neste caminho e nos passos da caminhada árdua e necessária. Desejo bons passos, que a luta política travada por esta gestão transcorra de forma mais companheira e solidária possível e seja carregada de vitórias. ■



Estágio supervisionado em Serviço Social em tempos de Ensino Remoto Emergencial: desafios para a formação acadêmico-profissional

ALZIRA MARIA BAPTISTA LEWGOY

Caetano, em seus versos, instiga-nos a pensar sobre o tempo presente. Tempo de afloramento de tristeza, impotência e indignação! Tempo crucial, porque não ficamos imunes ao saber que a pandemia⁶ ceifou, em torno de 423,4 mil vidas de brasileiros (G1, 2021). Tempos de sentimentos inflamados e desejosos por reivindicações reais que componham o passar denso dos meses. Tempos de solidariedade e de renovação de esperanças, na conjugação do verbo “esperançar”, ou seja, de se levantar, construir, e não desistir (FREIRE, 2014). Tempos de desafios e atenção necessários aos processos educativos, que exigem tempo na formação acadêmico-profissional, em particular aos estágios, neste período de Ensino Remoto Emergencial, que por vezes carregam também fragilidades.

A brochura elaborada pela gestão “Aqui se respira Luta” apresenta-nos um mapeamento, no âmbito da Pós-Graduação e da Graduação, sobre a modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), permitindo-nos visualizar um panorama da atividade de ensino na formação em Serviço Social, as contradições que se atravessam, os desafios e as estratégias coletivas possíveis. Um dos itens apresentados é o estágio supervisionado, ampliando, assim, o escopo das primeiras aproximações e constatações sobre o estágio e a supervisão remotos anunciadas pela nota técnica “Estágio Supervisionado no Período de Isolamento Social para o Combate ao Novo Coronavírus (SARS-CoV-2)”, em abril de 2020, pela gestão “Resistir e avançar, na ousadia de lutar!” (ABEPSS, 2020).

É nessa sequência de conexões que nos situamos e pretendemos dialogar com o leitor sobre as nossas inquietudes, reflexões e problematizações acerca deste cenário imperativo e implacável, que descortina tempos de irracionalismo e negacionismo. Almeja-se, ainda, agregar e contribuir no debate sobre os principais desafios postos ao estágio supervisionado em

*Tempo, tempo, tempo, tempo.
Compositor de destinos.
Tambor de todos os ritmos.
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo.*

CAETANO VELOSO

[6] A Pandemia de SARS-CoV-2, cuja doença é a Covid-19, teve a primeira confirmação no Brasil, em 25 de fevereiro, e a primeira morte, em 18 de março de 2020.

Serviço Social, no contexto do ensino e do trabalho remoto emergencial, no cenário da pandemia de SARS-CoV-2, considerando as requisições profissionais à luz do acúmulo produzido pela categoria profissional.

O tema se apresenta em dois blocos interligados: contextualização do cenário em tempos de conservadorismo e de pandemia de SARS-CoV-2, suas expressões sanitárias, econômicas, políticas, sociais e educacionais; e a configuração dos desafios da formação acadêmico-profissional em Serviço Social, no Ensino Remoto Emergencial, na particularidade do estágio e da supervisão direta, à luz das referências construídas pelas entidades representativas da profissão.

Em relação aos desafios da formação profissional no Ensino Remoto Emergencial, trataremos, neste texto, sobre a reafirmação do aparato jurídico-político-profissional. Do ponto de vista da dimensão histórica, teórica e ético-política, oferecem-se pressupostos para as atividades das/os estagiárias/os nas instituições, direcionando, assim, as competências e as habilidades para a compreensão de que o ético, o técnico e o político são dimensões tratadas de forma unívoca. Nesta linha de raciocínio, destacam-se: a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional; a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, tendo em vista a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão; e o cumprimento da configuração do processo de estágio supervisionado estabelecido pela Política Nacional de Estágio (PNE), valorizando sua construção coletiva pela categoria profissional neste cenário de formação em Serviço Social, que é demarcado por lutas e estratégias no enfrentamento às adversidades que vêm contrapondo a direção social do projeto profissional.

O cenário

Estamos vivendo um cenário demarcado pela crise sanitária, econômica e política, cujos desafios e contradições advindos das transformações contemporâneas afetam o mundo do trabalho, seus processos e sujeitos, provocando redefinições profundas no Estado e nas políticas sociais. Esta é uma crise que reorganiza o capitalismo, numa crise pré-existente, aprofundando a crise estrutural do sistema, que vem se arrastando desde a década de 1970, exacerbando, na conjuntura atual, as fragilidades que já estavam postas e que agora aparecem de forma ainda mais

contundente. Ao contrário dos que afirmam que o “vírus não tem classe” (DAVIS, 2020, p. 32), a realidade brasileira evidencia o caráter de classe da pandemia e o poder nefasto dos interesses privados que movem o capitalismo. É a dimensão sanitária que altera a questão social – e, com isso, altera nossas relações sociais, as condições de trabalho, bem como as respostas do Estado e do mercado de trabalho.

Tal cenário nos ajuda a decifrar os determinantes e as múltiplas expressões da questão social, eixo fundante da profissão e requisito básico para se avançar nos princípios ético-políticos que norteiam o projeto profissional em um terreno profundamente adverso. Convoca-nos também a decifrar as desigualdades sociais de classe – em seus recortes de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, meio ambiente – e as formas de resistência e rebeldia com que são vivenciadas pelos sujeitos sociais (IAMAMOTO, 1998).

Neste contexto, temos acatado as orientações da campanha mundial – “Fique em casa” –, medidas de distanciamento social, uso de máscara e higienização das mãos como alternativas para a contenção do volume diário de infectados e a redução na sobrecarga dos sistemas de saúde, entendendo-as como uma forma de enfrentamento do novo coronavírus. Além disso, embora em 2021 a vacinação esteja em curso, há insuficiente imunização e conhecimento científico sobre o coronavírus. A dinâmica de contágio na manifestação de novas cepas e os processos de tratamento ainda estão em fase de investigações. A alta velocidade de disseminação e a capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da pandemia em diferentes partes do mundo (WERNECK; CARVALHO, 2020).

No Brasil, os desafios, neste cenário, são ainda maiores em um contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração (WERNECK; CARVALHO, 2020). Além disso, esta crise sanitária encontra o Governo Federal brasileiro absolutamente dividido e despreparado para a orientação e o esclarecimento da população e a organização das condições para evitar o colapso, considerando o caráter reacionário, assentado no fundamentalismo religioso e obscurantista, no anticientificismo, no irracionalismo e no ultraliberalismo. O presidente Bolsonaro, em posição negacionista,

recusa-se a aceitar a alta periculosidade da pandemia ao promover a campanha “O Brasil não pode parar”, sendo contra o isolamento social e as medidas de proteção da população, produzindo inclusive uma crise de governabilidade ao menosprezar as medidas preventivas tomadas pelo Ministério da Saúde, por Estados e Municípios (PEIXOTO *et al.*, 2020).

Discursos do pensamento conservador são cultivados como fenômenos situados na história da sociedade capitalista, manifestados pela invisibilidade das necessidades do outro, que subjuga suas diferenças aos costumes e interesses hegemônicos, já que a desigualdade seria natural e necessária (conservador nos costumes). Ao outro é negado o direito de existir com suas diferenças de costumes (BARROCO, 2011). Ou seja, há uma forte resistência a mudanças que, de alguma forma, representem ameaças às instituições, às tradições e à ordem capitalista (liberal na economia). O conservador tem o propósito de frear avanços que tenham como horizonte a transformação social (KELLER, 2019). Isso sem contar o neoliberalismo radical que vem cortando direitos massivamente em prol dos capitalistas.

Do ponto de vista social e econômico, essas medidas tendem a se agravar, considerando a precariedade nas condições de acesso aos meios de vida e a demanda pela necessidade de isolamento social, comprometendo a baixíssima renda obtida pelos trabalhadores da economia informal e do pequeno comércio. Estes são trabalhadores que vivem subordinados às formas mais precárias de trabalho, muitas vezes impedidos de interrupção. Os dados revelam que metade do Brasil, ou 104 milhões de pessoas, vive com 413 reais por mês (AMORIM, 2019), e que os obtêm por meio de trabalhos informais. Outro indicador é o sistema de habitação acessível aos mais pobres, marcado pela aglomeração, com alta concentração de casas de poucos cômodos, ausência de ventilação e de instalações sanitárias; ou seja, há tendência de agravamento do quadro da pandemia nessas localidades. Pode-se, ainda, mencionar a imensa quantidade de pessoas em situação de rua sem acesso à habitação, água, alimentação e instalações sanitárias que possibilitem os cuidados básicos recomendados para a prevenção, bem como o alto custo dos materiais de higiene necessários para a contenção do vírus. Por fim, o sistema de saúde, embora público e universal, não está preparado para localizar, acompanhar e atender aos casos previstos de gravidade do vírus. A precarização do SUS decorrente

da Emenda Constitucional 95 – a “PEC da Morte” – demonstra as dificuldades que vamos encontrar para a preservação da vida no Brasil, tendo em vista o congelamento dos gastos públicos com a saúde por 20 anos, equivalente a 15% da receita corrente líquida do ano de 2017. Desde então acumulam-se perdas de 23 bilhões de reais de verbas que deveriam ter sido destinadas à saúde pública para o fortalecimento do SUS (UNICAMP, 2019).

Do ponto de vista econômico, um dos efeitos mais graves na pandemia do novo coronavírus é a perda de mão de obra. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2020), mostram que a taxa de desocupação (13,8%), no trimestre de maio a julho de 2020, foi a mais alta da série histórica iniciada em 2012, crescendo 1,2% em relação ao trimestre de fevereiro a abril (12,6%) e 2% frente ao trimestre maio a julho de 2019 (11,8%). A população desocupada (13,1 milhões de pessoas) ficou estável frente ao trimestre móvel anterior (12,8 milhões) e subiu 4,5% (561 mil pessoas a mais) em relação ao mesmo trimestre de 2019 (12,6 milhões).

A educação, no que abrange o ensino superior, no âmbito das Graduações e das Pós-Graduações, em tempos de confinamento, acelerou um processo que já estava em curso, de introdução mais intensiva de tecnologia na relação educativa, que apresenta tendências de se generalizar e se tornar permanente (CATINI, 2020). Uma das alterações radicais na adoção do ensino e do trabalho remotos pelas Unidades Formativas foi o local. Mudaram-se para o espaço doméstico, denominando-se “Ensino Remoto Emergencial” e, para outros, “ensino a distância”. Nessa mesma lógica, o trabalho também está sendo realizado em casa, denominando-se “teletrabalho”, “*home office*”, “trabalho remoto”, “trabalho a distância”. Nos últimos anos, obteve-se um enorme desenvolvimento com a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A possibilidade de poder trabalhar em qualquer lugar tem sido tomada como uma grande panaceia: uma modalidade capaz de resolver todos os problemas do trabalho e do ensino que só apresenta vantagens àqueles interessados (ROCHA; AMADOR, 2018).

O oferecimento do ensino remoto não é evento simples ou fácil, ele é complexo. Alguns imaginaram que a tecnologia digital poderia salvar a educação em um momento de pandemia e que as pessoas poderiam

continuar as suas atividades. Isso é evidentemente falso (OLIVEIRA, 2020). Por um lado, propagam-se os benefícios às empresas, aos trabalhadores e à sociedade; por outro, existe uma série de riscos envolvidos no que diz respeito à individualização do trabalho – que pode acarretar o isolamento social, profissional e político dos trabalhadores (ROCHA; AMADOR, 2018).

A experiência tem nos mostrado que as condições objetivas de ensino e aprendizagem não condizem com o ensino remoto, considerando os meios para sua operacionalização – por exemplo, o sinal de Internet não é gratuito nem universal, e sua qualidade não é igual para os milhares de estudantes e professores. Essa realidade é o que predomina no ensino público. 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 parecem desconhecer que as operadoras mais populares têm péssima cobertura, muitas áreas de sombras e sinais de baixo alcance. Num contexto que acirra as desigualdades do 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.

Nessa linha de raciocínio, em tempos de irracionalismo e de distanciamento social, as questões que se impõem, na exceção do confinamento, são os meios para educar e o debate sobre educação na pandemia, que não pode ser reduzido às questões da educação a distância, da validação das horas e das cargas didáticas (CATINI, 2020). É necessário que nós, docentes e discentes, mantenhamos acesa a chama do conhecimento, em prol da liberdade, com vigor, para impedir que a educação pública seja engolfada pelas manifestações da crise que transtorna o país – do desmonte do aparato de ciência e tecnologia ao estrangulamento financeiro das universidades federais, abrangendo, inevitavelmente, a esfera política (LEHER, 2019).

A pós-verdade – neologismo que foi dicionarizado, devido à sua amplitude, ao recrudescimento do fundamentalismo religioso, à censura sem constrangimentos, à arte “degenerada”, à hostilidade diante das concepções secular e laica da vida – vem tornando a docência uma

atividade que se encontra no olho do furacão dos conflitos provocados pelo giro conservador que se espalha em diversas partes do mundo, e no Brasil, em particular. Isso pode ser depreendido com base nas investidas de movimentos irracionalistas e de setores do judiciário contra a liberdade de pensamento e nos preceitos fundamentais do estado de direito (LEHER, 2019).

Convém lembrar que as profissões são criações humanas geradas na trama das relações sociais, podendo modificar-se, renovar-se ou conservar-se conforme as transformações sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais a partir da correlação de forças existente na sociedade (ABRAMIDES, 2019). Assim, é fundamental manter o processo da formação profissional sob permanente e crítica atualização, que se torna, cada vez mais, uma necessidade nos diferentes campos profissionais. Portanto discorrer sobre o Serviço Social implica acompanhar a dinâmica da sociedade e a trajetória histórica da própria profissão, abrangendo as transformações sociais que interferem na formação e no trabalho profissional.

O estágio supervisionado em Serviço Social em tempos de Ensino Remoto Emergencial

Muito se tem discutido sobre as repercussões desse período pandêmico, no Brasil e no mundo, e que têm sido objeto de divergências e polêmicas. Pode-se observar grandes impactos sobre o estágio em Serviço Social, desencadeados pelas requisições do ensino e do trabalho remotos da/o assistente social, suscitando atenção profissional dos sujeitos envolvidos neste processo. Considerando que a concepção de estágio supervisionado, seus princípios, diretrizes e política só podem ser interpretados quando remetidos a um projeto de profissão, que conduz a determinado perfil profissional, a disputa por essa concepção é imprescindível, porque ela demanda indagar qual perfil de profissional que se deseja formar e para qual sociedade (GUERRA, 2016).

O estágio em Serviço Social tem uma autoimplicação entre suas dimensões formativas e interventivas e uma dimensão pedagógica, teórico, técnica-política, que constitui o fio condutor da supervisão. Seu processo está inserido na dinâmica da formação profissional, na organização e na gestão do trabalho organizacional. Portanto, sofre os impactos destes modelos. Faz-se necessário pensar seus contornos

determinados pela conjuntura histórica e pela atuação dos sujeitos orientados por projetos profissionais, às vezes distintos no plano ético e político, e visualizar os desafios postos em tempos de Ensino Remoto Emergencial.

Um dos desafios é a sustentação do debate que expressa, em um projeto denominado pela categoria profissional de “Projeto Ético Político”, o princípio de que o estágio é uma atividade que compõe o processo de formação e trabalho profissional do assistente social, alicerçado pelas dimensões jurídico-política e político-organizativa da profissão. O Código de Ética Profissional (1993) e a Lei de Regulamentação nº 8.662/93 dispõem sobre a profissão de assistente social; e as Diretrizes Curriculares (1996), a Resolução 533/2008 e a Política Nacional de Estágio (2009) dispõem sobre a formação em Serviço Social. Esse legado construído e legitimado pela categoria profissional imprime a direção social da formação acadêmica e do trabalho profissional, diante do movimento contraditório das classes ao rompimento com o conservadorismo, ou seja, na eleição dos princípios de democracia, direitos humanos, cidadania, equidade e justiça social, eliminação do preconceito e pluralismo, e vinculado a um projeto de transformação social.

O reconhecimento dos princípios que fundamentam a formação profissional, nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, em especial, no princípio da “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABESS/CEDPSS, 1997, p. 62), é um dos desafios do estágio curricular obrigatório nas Universidades públicas e privadas. Apresentam-se os seguintes impasses: a) ausência de supervisão acadêmica, manutenção das/os estagiárias/os em campo e supervisão de campo presencial ou remota; b) realização da supervisão acadêmica “por aulas remotas”, manutenção de estagiários/as em campo, supervisão direta e presencial do/a supervisor/a de campo (ABEPSS, 2020).

Entende-se que, devido a essa indissociabilidade, o estágio tem potencial didático-pedagógico. Ele se realiza nas mesmas condições e relações que se conformam os espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais, com tudo o que isso significa (GUERRA, 2016). Aí reside o difícil exercício da supervisão direta, qual seja, a conjugação entre a atividade de aprendizado desenvolvida pelo aluno no campo de estágio, sob o acompanhamento direto do supervisor de campo, e a orientação e a

avaliação a serem efetivadas pelo supervisor vinculado à instituição de ensino (CEFESS, 2008). Ressalta-se, ainda, que esse princípio prevê também que a ação conjunta integre planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho do(a) estudante, na perspectiva de desenvolver sua capacidade de investigar, apreender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social (ABEPSS, 2009, p. 174).

Outro princípio é a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, tendo em vista a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão (ABEPSS, 2009, p. 173). Nessa atribuição, a dimensão teórico-metodológica, fundamentada na perspectiva crítica e dialética, articula teoria, método e metodologia e privilegia a história social como terreno germinador das demandas e das possibilidades do conhecimento e das práticas (LEWGOY, 2010). A dimensão ético-política se expressa no projeto profissional como princípio formativo, sendo o décimo princípio das Diretrizes Curriculares. Assim, a ética é considerada um conteúdo transversal e deve perpassar o conjunto da formação acadêmico-profissional, presente também em disciplinas específicas de “Ética e Serviço Social” (EIRAS, 2016). A dimensão ético-política se relaciona à finalidade da ação e do compromisso profissional, sendo elemento mediador constituído por postura crítico-investigativa sobre os fundamentos e o sentido atribuído aos conteúdos, ao método e aos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos. Ambas as dimensões se atrelam à técnico-operativa que, caracterizada pelo domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento, é uma instância de passagem que permite a realização da trajetória da concepção da ação à sua operacionalização (LEWGOY, 2010).

O estágio permite o desenvolvimento de competências e habilidades, o que significa criar uma cultura de formação contínua, em nome do compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população (GUERRA, 2016). Além disso, como elemento indissociável da supervisão, o estágio precisa estar articulado aos vários componentes curriculares e às demais atividades que compõem o projeto de formação profissional, ou seja, não mais se restringindo ao mero “ensino da prática” como percebido nos currículos anteriores (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016). Nesse sentido, ao considerar o estágio como atividade integradora do

currículo, o conjunto de conteúdos e matérias tratado no curso precisa ser trabalhado no componente curricular estágio, por ser este um momento de síntese do curso possibilitado pela supervisão (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016).

Neste momento de Ensino Remoto Emergencial, queremos sublinhar como desafio para a formação profissional a dissociação dos componentes curriculares e dos núcleos de fundamentação do Serviço Social, dentre eles o estágio. Deve-se considerar que nem todas as disciplinas obrigatórias da grade curricular estão sendo ofertadas, quebrando a lógica de compreensão da realidade profissional, conforme atesta o mapeamento, ao apresentar que:

[...] em termos percentuais, 29% dos Cursos ofertaram 100% dos componentes curriculares obrigatórios e 36,1% ofertaram 70% ou mais de disciplinas e 9,3% ofertaram 60%, totalizando, assim, 73 Cursos que ofertaram de 60 a 100% da grade curricular. Os outros 24 respondentes sinalizaram a oferta entre 10 e 50% de componentes curriculares. (ABEPSS, 2021, s/p).

Outro desafio é o cumprimento da configuração do processo de estágio, estabelecida pela Política Nacional de Estágio (PNE), neste contexto, uma vez que sua operacionalização abarca:

[...] um conjunto de sujeitos – o(a) estudante, o(a) professor(a)-supervisor(a) acadêmico(a), o(a) assistente social-supervisor(a) de campo, os(as) demais profissionais e pessoas envolvidas no cotidiano do campo de estágio, no qual se desenvolve um processo coletivo de trabalho – diretamente envolvidos na relação de ensino-aprendizagem, e que desempenham diferentes papéis e funções na efetivação das atividades didático-pedagógicas, destacando-se aqui a supervisão (ABEPSS, 2009, p. 19).

Em especial, destaca-se a supervisão, porque implica reconhecer claramente o estágio como atividade pedagógica, que pressupõe ação conjunta entre supervisão acadêmica e de campo, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do desempenho do estudante no desenvolvimento de sua capacidade de investigar, aprender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social. Esse processo requer uma análise profunda de como estamos trabalhando as competências, considerando que tanto a formação de competências profissionais quanto sua materialização concreta se alteraram radicalmente.

É de conhecimento geral que muitos são os desafios em tempos de supervisão e estágio remotos emergenciais para atender às requisições profissionais construídas pelo acúmulo da categoria e das entidades representativas da profissão. Assim, buscando-se estimular o debate e considerando os instrumentos balizadores dos processos que envolvem a supervisão direta de estágio, algumas indagações são necessárias: a) em que condições objetivas de ensino e de trabalho o estágio remoto e o presencial estão sendo realizados? b) Qual a concepção pedagógica da supervisão no contexto do ensino e do trabalho remoto emergencial? c) Como as competências profissionais vêm sendo desenvolvidas no processo de supervisão e de estágio remotos? d) Como está sendo contabilizada e operacionalizada a carga horária do estágio curricular obrigatório preconizada pelas DCs e pela PNE em tempos de estágio remoto? e) O trabalho desenvolvido pela/o assistente social se vincula a atividades administrativas? À assistência direta aos usuários? Aos pacientes de Covid-19? Aos serviços essenciais?

Levando-se em consideração os cuidados como distanciamento social, máscara e álcool em gel – que ainda devem ser seguidos por um bom tempo, mesmo após a imunização –, essas medidas deverão ser adotadas até que possamos ter dados epidemiológicos estatisticamente seguros para garantir que houve redução drástica da livre circulação viral. Assim, na possibilidade de a atividade de estágio presencial ser retomada, é importante atentar: se os campos de estágio e as Instituições de Ensino superior têm seguido os protocolos da ANVISA e as recomendações dadas pela OMS para a inserção das/os profissionais e estagiárias/os em campo; se os espaços sócio-ocupacionais apresentam as condições físicas e materiais, oferecendo os EPIS necessários e suas reposições para a intervenção das/os assistentes sociais e das/os estagiárias/os; se a imunização estará disponível para a/o profissional e para a/o estagiária/o.

Considerações finais

O debate sobre o estágio e a supervisão em Serviço Social está em pauta nacional e internacionalmente. Por não ser um tema novo, desafia-nos firmemente a buscar bagagem crítica e atualização constante para atender ao desafio da discussão que precisa estar em permanente avaliação. É fundamental um delineamento investigativo

mais robusto junto aos supervisores de campo e acadêmicos, aos estagiários, aos docentes, aos CRESS e às COFIS e ao departamento de estágio das universidades, para mapear as condições objetivas e subjetivas das/os estudantes e das/os docentes sobre as atividades realizadas neste cenário, seja sobre o que está sendo desenhado em período de isolamento social, seja sobre as expectativas pós-isolamento social.

Em virtude do cenário atual, recomenda-se a criação de um Observatório Nacional⁷ sobre o estágio supervisionado em Serviço Social, na possibilidade de atualizar o movimento desta atividade no contexto da formação e do trabalho profissional. Propõe-se que o apoio das entidades representativas da profissão seja agregado, bem como dos grupos de pesquisa cujo objeto de investigação verse sobre Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional.

Deve-se, portanto, avançar na discussão sem perder de vista o acúmulo construído pela categoria, diante da realidade e dos “nós críticos” que se apresentam ao estágio supervisionado. Cabe-nos reafirmar o projeto profissional, considerando os princípios ético-políticos que norteiam a formação e o trabalho profissional, e prosseguir no conhecimento sobre o desenvolvimento das competências no estágio remoto emergencial, pois precisamos também decifrar o trabalho desenvolvido na modalidade remota pelas/os assistentes sociais supervisoras/es de campo. São ações essenciais neste contexto.

A supervisão de estágio vinculada à formação em Serviço Social não pode ser reduzida à mera troca de mensagens via WhatsApp e à organização de tarefas administrativas, atrelada aos ditames digitais, essencialmente ancorados no espontâneo, no fugaz, no fluido e no imediato. Nesse cotidiano, o desafio é estar consoante à direção social da profissão e proporcionar a formação crítica reflexiva, propulsora de intervenções articuladas às demandas concretas da população.

Por fim, refere-se que o tempo, por ser tão inventivo e de pareceres contínuos, contribui para que o estágio supervisionado, ainda mais vivo pelo som do estribilho da contradição e da realidade, aponte renovados desafios históricos na luta pela qualidade da formação e do trabalho.

[7] A ideia é inspirada na participação da autora nas reuniões temáticas e nos ciclos de debates sobre o estágio supervisionado, no Fórum Regional em defesa da Formação e do Trabalho com qualidade em Serviço Social (Gestão 2019-2020), pela possibilidade de criação de um Observatório Regional para a Região Sul I.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. *Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro* - ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2019.
- AMORIM, Daniela. Metade dos brasileiros vive com R\$ 413 mensais; desigualdade atinge nível recorde. *Estadão*, Rio de Janeiro, 16 out. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/10/16/metade-dos-brasileiros-vive-com-r-413-mensais-desigualdade-atinge-nivel-recorde.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial*. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2021. Brochura no prelo.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. *Temporalis*, Brasília, ano 1, n. 17, jan./jul. 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Nota Referente ao Estágio Supervisionado no período de isolamento Social para o combate ao Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). *Temporalis*, Brasília, DF, ano 20, n. 39, p. 275-278, jan./jun. 2020.
- BARROCO, Maria Lúcia S. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 124, p. 623-636, dez. 2015.
- BRACHER, Beatriz. *Não falei*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 13 maio 2021.
- CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. Dossiê: coronavírus e sociedade. Blog da Boitempo, São Paulo, 05 jun. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/dossies-tematicos/dossie-coronavirus/>. Acesso em: 13 maio 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008*. Ementa: Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2008.
- DAVIS, Mike. O coronavírus e a luta de classes: o monstro bate à nossa porta. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/16/mike-davis-o-coronavirus-e-a-luta-de-classes-o-monstro-bate-a-nossa-porta>. Acesso em: 13 maio 2021.

- EIRAS, Alexandra. Leite T. S. A Dimensão Ético-Política e o Processo de Supervisão de Estágio. *In*: SANTOS, Claudia Mônica; LEWGOY, Alzira M. Baptista; ABREU, Maria Helena E. *A supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 243-266.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- GUERRA, Yolanda. Estágio Supervisionado em Serviço Social: relação entre formação e serviço profissional. *In*: SANTOS, Claudia Mônica; LEWGOY, Alzira M. Baptista; ABREU, Maria Helena E. *A supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Coletânea Nova de serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 101-124.
- G1. Brasil registra 1.018 mortes por Covid e chega a 423,4 mil na pandemia; média móvel segue acima de 2 mil. *G1*, Rio de Janeiro, 10 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/05/10/brasil-registra-1018-mortes-por-covid-e-chega-a-4234-mil-na-pandemia-media-movel-segue-acima-de-2-mil.ghtml>. Acesso em: 13 maio 2021.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LEHER, Roberto. Autonomia universitária e liberdade acadêmica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 208-226, jan./abr. 2019.
- LEWGOY, Alzira Maria Baptista. *Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Caroline. Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. *Brasil de Fato*, São Paulo, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 13 maio 2021.
- ROCHA, Cháris Telles Martins da; AMADOR, Fernanda Spanier. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 16, n. 1, Rio de Janeiro, p. 152-162, jan./mar. 2018.
- SANTOS, Claudia Mônica; GOMES, Daniela Cristina Silva; LOPES, Ludmila Pacheco, Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios e estratégias para sua operacionalização. *In*: SANTOS, Claudia Mônica; LEWGOY, Alzira M. Baptista; ABREU, Maria Helena E. *A supervisão de Estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 215-242.
- WERNECK; Guilherme Loureiro; CARVALHO Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. e00068820, maio 2020. ■



A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

A conjuntura atual que combina de forma cruel os impactos da crise estrutural do capital, as implicações no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, potencializadas com as crises sanitária, ambiental e humanitária estabelecidas pela pandemia do novo Coronavírus desafia, especialmente, aqueles e aquelas que acreditam numa sociabilidade e também numa educação que não priorize a lógica de mercado, presencial, laica, plural, popular, de qualidade, socialmente referenciada e de acesso universal.

Após mais de um ano de pandemia, o Brasil apresentou, em maio de 2021, mais de 15 milhões de casos e 430.000 vidas perdidas, além de apresentar um cenário constante de superlotação dos serviços e risco de colapso. Há ainda um acirramento das desigualdades de classe, raça/etnia e de gênero e das expressões da questão social. Nesse contexto, o Estado mostra, sem máscaras, a sua face burguesa; deixa explícito sua prioridade em garantir as demandas dos interesses privados do mercado em detrimento das ações que visem a segurança e o atendimento das necessidades sociais da população, especialmente da parcela diretamente mais atingida no atendimento de suas condições básicas de vida.

O direcionamento do governo está, expressamente, voltado para a afirmação de um projeto privatista para as políticas públicas, com a retirada de direitos democráticos e de conquistas civilizatórias, e ênfase em uma política econômica devastadora para a classe trabalhadora. Somado, ainda, à conjuntura de negacionismo e de explícito descaso com a ciência e com a preservação da vida.

A conjuntura nos desafia a enfrentar a intensificação da exploração da força de trabalho e a precarização da formação profissional em sua expressão mais complexa que é o ensino remoto. Como nos afirma Farage (2021, p. 55), “O ensino remoto emergencial deve ser compreendido como um dos elementos do processo de contrarreforma da educação em curso no Brasil e em toda a América Latina”⁸.

[8] FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. Revista Serviço Social e Sociedade. n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

A defesa do nosso projeto de formação profissional também exige a luta por condições de trabalho para os/as docentes e políticas universais de acesso e permanência para as/os estudantes, sobretudo, aquelas/es que pertencem aos segmentos mais explorados e oprimidos da nossa classe.

É com base nesse entendimento que apresentamos o levantamento realizado pela gestão “Aqui se respira luta!”.

Formação Graduada em Serviço Social e o ERE

Metodologia

Em relação à metodologia para levantamento das informações da graduação em Serviço Social, foi construído um formulário no *Google Forms* e enviado às/aos coordenadoras/es de curso de graduação.

A coleta das informações foi realizada de fevereiro a março de 2021. Na graduação, foram enviados 193 formulários e obtivemos 97 respostas, envolvendo 87⁹ cursos. Dentre as Instituições, 49 são públicas e 38 são privadas, conforme tabela 01:

| Regional | UFA Pública (federal e estadual) | UFA Privada |
|---------------|-------------------------------------|-------------|
| Norte | 9 | 8 |
| Nordeste | 12 | 10 |
| Centro- Oeste | 4 | 3 |
| Leste | 12 | 1 |
| Sul I | 10 | 7 |
| Sul 2 | 2 | 9 |
| TOTAL | 49 | 38 |

TABELA 01

Distribuição das UFA's por Regional e por natureza institucional

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

O Ensino Remoto Emergencial no Serviço Social

O Ensino Remoto Emergencial foi imposto às Instituições de Ensino a partir das medidas sanitárias adotadas devido à pandemia da Covid-19, explicitadas na Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, e nas Portarias do Ministério da Educação, nº 343, de 17 de março de 2020; nº 345, de 19 de março de 2020; nº 473, de 12 de maio de 2020 e a nº544, de 16 de junho de 2020, que revoga todas as outras e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19.

[9] A diferença entre Instituições e respondentes ocorre porque algumas Instituições possuem o curso de Serviço Social em diferentes campi.

Conforme análise produzida por ABEPSS/CFESS/CRESS-RJ/ENESSO (2020), em nota¹⁰ do Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade no Serviço Social¹¹, essas portarias foram emitidas de forma autoritária e sem diálogo com a sociedade, com uma nítida perspectiva de flexibilizar a legislação educacional e efetivar um Ensino a Distância (EaD) e o projeto mercantil de educação no âmbito de cursos universitários presenciais.

A adoção ao ERE desencadeou inúmeros debates sobre a sua efetividade e, mais ainda, por impulsionar um novo modelo de educação que traz uma forma “de trabalho docente adequada ao processo de reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho, que esvazia o sentido do fazer profissional dos professores universitários”; além do esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem (FARAGE, 2021, p. 55).

Esse quadro levou o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) a se posicionar e a denunciar, em diversos momentos, o desmonte da educação superior e do trabalho docente provocado pelo Ensino Remoto¹². O Andes (2020)¹³ enfatiza que o “ensino remoto” engloba atividades síncronas e assíncronas que permitem a transposição de aulas presenciais para virtuais, sem apoio pedagógico e estrutura adequada. Além disso, desconsidera que parcela importante da população possui acesso precário ou não tem acesso à internet. Dados do IBGE de 2018 (BRASIL, 2018) indicam que 46 milhões de pessoas não tinham acesso à internet no país e que importante parcela da população não conta com serviço disponível em sua área de domicílio (BRASIL, 2018)¹⁴; um quadro que se agrava com mais de 14 milhões de desempregados no Brasil (BRASIL, 2020a)¹⁵.

Os principais prejudicados desse processo são a classe trabalhadora e discentes que:

além de precisarem reestruturar sua vida cotidiana, estão sobrecarregados com o enfrentamento dessa nova realidade, em que a busca pela sobrevivência e pelo cuidado dos seus é imperativa, especialmente, àquelas e aqueles mais vulneráveis, a saber: mulheres, negros e negras, moradores das periferias e favelas, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e outros povos tradicionais (ANDES, 2021, p. 16).

[10] ABEPSS/CFESS/CRESS-RJ/ENESSO. Trabalho e Ensino Remoto Emergencial. Revista Temporalis, Brasília (DF), ano 20, n. 40, p. 306-312, jul./dez. 2020.

[11] Espaço de articulação política entre as entidades do Serviço Social em defesa do trabalho e formação de qualidade. Tem como principal ação estratégica o enfrentamento à precarização do ensino e do trabalho profissional.

[12] O ANDES publicou diversos posicionamentos sobre o Ensino Remoto Emergencial, e que se encontram disponíveis em: <https://www.andes.org.br>.

[13] ANDES. Projeto do Capital para a educação, volume 4: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aANDES-sN-lanca-cartilha-sobre-ensino-remoto-e-o-desmonte-do-trabalho-docente1>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

[14] BRASIL. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2018. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf Acesso em: 21 de abril de 2021.

[15] BRASIL. PNAD COVID-19. Brasília: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

Farage (2021) destaca que uma das grandes questões foi que o modelo adotado ocorreu sem diálogo com as comunidades acadêmicas. A autora destaca ainda as marcas dessa implementação:

- ausência ou baixa qualidade de diagnósticos sobre a realidade material, objetiva e subjetiva de docentes e discentes;
- redução dos mapeamentos realizados ao aspecto do acesso à tecnologia;
- ausência de transparência sobre os resultados dos levantamentos realizados;
- desvinculação do tripé ensino-pesquisa-extensão;
- subordinação às tecnologias dos grandes conglomerados tecnológicos que dominam as plataformas de mediação tecnológica;
- esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem com a organização das disciplinas em “aulas” síncronas e assíncronas;
- inviabilização do estágio como parte constitutiva da formação profissional.

A formação em Serviço Social, no interior das Instituições de Ensino Superior do país, também sofreu rebatimentos desse processo. Farage (2021, p. 62) nos indica que, para a área, a transposição do ensino presencial para o remoto fragiliza o próprio projeto ético-político. O Serviço Social não pode prescindir de uma formação com “sólido arcabouço teórico, de ter o estágio como um período privilegiado da formação profissional, bem como de um espaço formativo em que docentes e discentes tenham liberdade de expressão, livre escolha dos conteúdos e dos métodos pedagógicos a partir do currículo”.

Com o intuito de conhecer a realidade e os impactos trazidos pelo ERE ao Serviço Social, apresentamos os dados do levantamento realizado pela ABEPSS.

Nos cursos de graduação, dentre as 97 respostas que obtivemos, 96% indicaram que o curso adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e apenas 3 cursos ainda não o adotaram. Em relação aos cursos que não implantaram o ERE, até o momento do levantamento, foram adotadas estratégias como encontros virtuais, roteiros de atividades a serem realizadas no domicílio, *lives* entre outros. O ERE foi adotado logo no início da pandemia por 54,3% dos Cursos e, posteriormente, por 45,7%.

“Foi um semestre limitado do ponto de vista pedagógico, solitário do ponto de vista institucional e adoecedor para docentes e discentes.

Conforme o relato dos respondentes, em algumas Instituições houve a imposição do ERE pelos Conselhos Superiores ou instâncias deliberativas nas universidades, não havendo um maior tempo para discussões coletivas. Também foi identificado como impactos desse processo a pouca ou nula familiaridade com ferramentas e plataformas virtuais entre docentes e discentes, as desigualdades de acesso à internet, de aprendizado, e a baixa participação discente nas atividades *online*. Foi também identificado como sendo um formato estressante e cansativo, fatores que contribuem para o aprofundamento da precarização do trabalho docente nesse processo, além de trazer impactos na qualidade da relação ensino-aprendizagem. Pode, então, fragilizar a defesa de um projeto de formação profissional em consonância com o que a ABEPSS vem defendendo, em conjunto com outras entidades e com as UFAs.

Historicamente, a ABEPSS tem indicado a construção dos projetos pedagógicos dos Cursos de Serviço Social, tendo por base as suas Diretrizes¹⁶, parte constitutiva do projeto ético-político do Serviço Social, juntamente com a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética Profissional do Assistente Social. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, foram construídas a partir de um amplo e democrático debate. Além disso, expressa o acúmulo que a categoria profissional construiu desde o movimento de reconceituação e da renovação do Serviço Social brasileiro em sua trajetória.

Tal documento apresenta como pressupostos para a formação a concepção de que a profissão “se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social, como profissão interventiva no âmbito da questão social”. Reafirma a questão social como eixo que orienta a construção dos projetos pedagógicos e que expressa as contradições do capitalismo monopolista e dependente. Estabelecendo a questão social como “fundamento básico da existência” da profissão (ABEPSS/CEDEPSS, 1997, p. 60). As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, orientam à apreensão das particularidades do processo de desenvolvimento capitalista no país, com o intuito de captar a questão social e suas refrações nos processos históricos, políticos e sociais.

O documento de 1996 reafirma princípios e diretrizes que permitem a organização dos projetos pedagógicos de forma a construir uma formação com rigoroso trato teórico-metodológico e histórico para a apreensão da realidade social e da profissão. Tal formação ocorre fundamentada por

[16] ABEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf.

uma teoria social crítica, que capta a totalidade e as particularidades da formação sócio-histórica do país, a fim de analisar as expressões da questão social e a capacidade da/o profissional que, ao apreender tais expressões, pode construir respostas críticas e interventivas junto a famílias, grupos, sujeitos sociais, movimentos sociais etc. Tais princípios permitem que discentes possam construir capacitação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para sua atuação na direção social que a profissão constrói.

O destaque aqui abordado é a reafirmação da lógica que sustenta as Diretrizes Curriculares, não cabendo outra que não a materialista histórica e dialética. É por meio dessa perspectiva teórica e sua lógica subjacente que podemos apreender que os conhecimentos necessários à formação profissional se expressam em três núcleos de fundamentação que não são hierarquicamente distribuídos, mas que se apresentam como uma totalidade articulada, “à medida que esses três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão” da profissão e seu trabalho; “afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas do conhecimento que, por sua vez, traduzem-se pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas.” Essa proposta permite captar as mediações – aqui entendidas como relação teoria-prática – que devem permear toda a formação profissional, articulando ensino, pesquisa e extensão (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

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

Recuperar sua lógica é uma tarefa premente para todas as UFAs, com o intuito de organizar os processos pedagógicos no interior de tais unidades de formação.

Na página seguinte, o gráfico 1 apresenta, de forma geral, como as UFAs analisam o prejuízo ao projeto de formação com o ERE. No sentido de avaliar o ERE, foi questionado se o ERE gera prejuízos para o projeto de formação defendido pela ABEPSS. Como ilustrado no gráfico, 50,5% responderam que gera prejuízos; 46,4% indicaram que parcialmente, e 3,1 % que não gera prejuízos.

“Formação em Serviço Social necessita do contato/relação professor-aluno.”

O ERE gera prejuízos para o projeto de formação defendido pela ABEPSS?

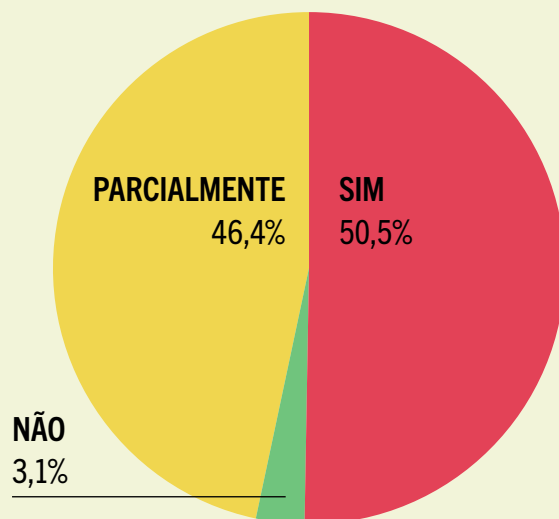


GRÁFICO 01

Prejuízos ao Projeto de Formação

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Em relação aos principais prejuízos do ERE para o projeto de formação do Serviço Social defendido pela ABEPSS, foi sinalizado: perda do diálogo/debate coletivo (75,3%); perda de espaços de mobilização coletiva (75,3%); perda de estratégias pedagógicas que ampliem interação docente/discente (70,1%); perda da interlocução teoria/prática (62,9%); falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (48,5%); redução do conteúdo programático (43,3%); aligeiramento da formação (36,1%).

A ABEPSS entende que a lógica que sustenta as Diretrizes Curriculares de 1996, é intransponível ao ensino a distância, crítica que já vem sendo construída pela categoria desde 2007. Assim, a transposição mecânica de conteúdos formulados por uma lógica presencial pode se esvaziar no formato remoto emergencial, comprometendo a qualidade da formação.

Foi questionado ainda se o curso realizou avaliação sistemática do ERE. 50,5% apontaram que realizaram; 22,7% que não realizaram avaliação; e os demais fizeram uso de estratégias de discussão coletiva entre as/os docentes, com o movimento estudantil, e entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE).

A ABEPSS orienta as Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) que realizem ampla avaliação do ERE na graduação e na pós-graduação. Somente com análises concretas das situações concretas de cada curso, de cada programa, é que se poderá construir estratégias que dialoguem

“*Interação presencial é insubstituível.*”

com as necessidades e as dificuldades de discentes e docentes nesse momento. Para a ABEPSS, um número médio de avaliações pode indicar falta de horizontalidade nas tomadas de decisão, falta de apreensão da lógica que sustenta as Diretrizes Curriculares e, o mais preocupante, um descolamento dos cursos da realidade concreta, principalmente na vida cotidiana de discentes das camadas pobres, dos povos originários, comunidades tradicionais, negra, LGBTQIA+ e vítimas de diversas formas de opressões.

ERE e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Graduação

Os Projetos Pedagógicos de Curso são documentos que indicam a proposta formativa, o perfil que se deseja formar, os principais pressupostos da formação profissional, além dos componentes curriculares em diálogo com os núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, da dinâmica do estágio, do Trabalho de Conclusão de Curso e das atividades curriculares complementares. Como sinalizado, desde os anos 1990, a ABEPSS vem indicando, para a construção dos PPC's, o embasamento nas Diretrizes Curriculares construídas pela entidade. O gráfico 2 apresenta o quantitativo de cursos que realizaram alteração nos PPC's.

No âmbito do Ensino Remoto Emergencial,
houve alteração no Projeto Pedagógico do Curso vigente?

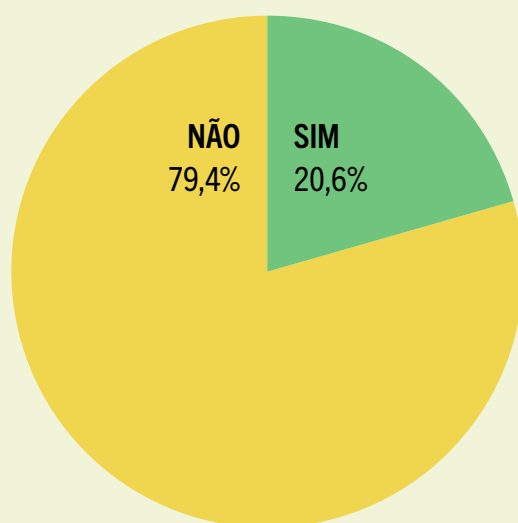


GRÁFICO 02

Realização de
alteração no PPC

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Em relação a alterações nos PPC's dos Cursos, 79,4% dos respondentes apontaram que não houve alteração nos Projetos Pedagógicos e 20,6% indicaram que houve alterações.

As alterações principais se referem à incorporação, no PPC, de estratégias para o Ensino Remoto Emergencial, revisão de referências bibliográficas, oferta de disciplinas eletivas não previstas no PPC e quebra de pré-requisitos. Ainda foram indicadas alterações como: adoção de 20% das disciplinas para plataforma EAD e reformulação da estrutura curricular; redução das cargas horárias de disciplinas; alteração do formato do Trabalho de Conclusão de Curso, de Monografia para artigo científico, com carga horária de 60 horas.

A ABEPSS analisa com grande preocupação tais alterações. Entendemos que qualquer brecha que descaracterize o ensino presencial, laico, popular, de qualidade e socialmente referenciado, pode incidir em continuidade desse formato nos momentos em que as indicações sanitárias permitirem os encontros presenciais. O ERE coaduna enormemente com o projeto de destruição da universidade, privatista, pragmático e mercantil. Assim, qualquer alteração que tendencie o PPC aos ajustes do ERE pode ser um caminho que fortalece a lógica mercantil e o rebaixamento da qualidade da formação profissional.

No que se refere à oferta de disciplinas, apenas os cursos que não adotaram o ERE não tiveram oferta. No âmbito do ERE, foram ofertadas, pela grande maioria, as disciplinas obrigatórias e eletivas/optativas.

Sobre os percentuais das disciplinas obrigatórias oferecidas podemos visualizar o gráfico 3, na página seguinte. Em termos percentuais, 29,9% dos cursos ofertaram 100% dos componentes curriculares obrigatórios; 37,1% ofertaram 70% ou mais de disciplinas e 9,3% ofertaram 60%, totalizando, assim, 74 cursos que ofertaram de 60 a 100% da grade curricular. Os outros 23 respondentes sinalizaram a oferta entre 10 e 50% de componentes curriculares.

Reforçamos que essa modalidade deve se apresentar como, de fato, emergencial. A ABEPSS demonstra muita preocupação, uma vez que quase 63% dos cursos respondentes ofertam mais da metade dos componentes curriculares obrigatórios nessa modalidade.

“*Temos reafirmado o ensino do Serviço Social presencial e o ensino remoto apenas em caráter emergencial.*”

Qual percentual dos componentes curriculares obrigatórios (disciplinas, oficinas, laboratórios, seminários temáticos) foram ofertados por meio do ERE?

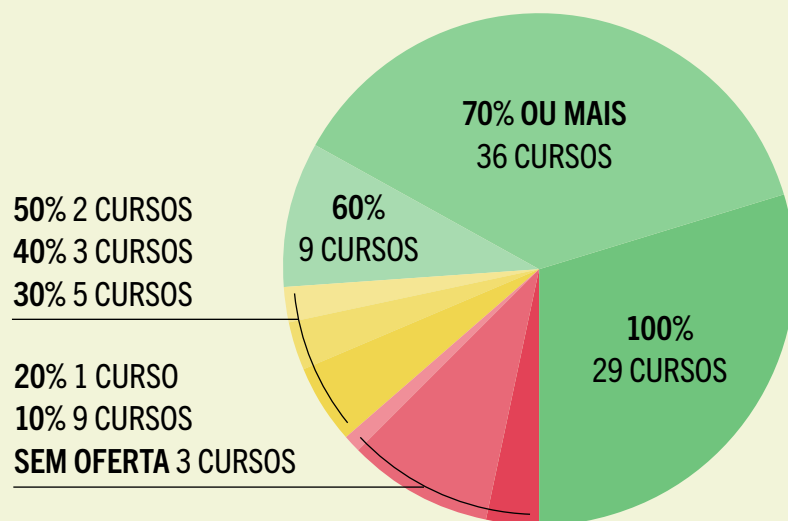


GRÁFICO 03

Percentual de componentes curriculares obrigatórios

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Em relação aos critérios utilizados para a definição das disciplinas a serem ofertadas, as indicações variaram entre: os componentes sem conteúdo prático (43,3%); que contribuíssem com a análise da realidade (40,2%); componentes com conteúdo programático compatível com o ERE (32%); com maior carga teórica (29,9%); componentes que não interferissem nos pré-requisitos (19,6%).

Cabe à ABEPSS refletir, junto às UFAs, os critérios selecionados para a definição dos componentes curriculares, perguntando a si quais não contribuem para a análise da realidade. Como definir os componentes curriculares que são compatíveis ao ERE? Com o intuito de garantir a formação de alguns/as estudantes, cada UFA deve ser muito rigorosa em seus critérios, considerar discentes que estão em momentos de se formar, desenvolver atividades reflexivas com discentes, mantendo a relação trabalho e formação em todos os componentes curriculares, apresentando às/aos discentes o trabalho profissional nesse período, garantindo o distanciamento social.

A entidade considera as condições concretas da vida cotidiana, a condição de trabalhador/a assalariado/a de docentes, principalmente das UFAs privadas, que pouco têm condições de negociação com as empresas empregadoras; considera as condições concretas de vida de

discentes que almejam se formar e ter um diploma universitário. Contudo a direção que a ABEPSS deve manter é pela qualidade integral da formação, da lógica que sustenta as Diretrizes Curriculares, de 1996, a não redução de carga horária, a manutenção dos Trabalhos de Conclusão de Curso no formato de trabalho monográfico, da qualidade dos estágios supervisionados com supervisão direta, entre outros elementos que fortalecem o projeto de formação profissional alinhado ao projeto ético-político do Serviço Social.

A condição discente

A condição de acesso discente ao ERE também tem sido alvo de permanentes debates, seja pela condição de acesso aos meios para sua efetivação (internet, computador, espaço de ensino adequado), seja pelas condições de permanência no ensino superior, tendo em vista a precarização das condições de vida e trabalho da população, como também os cortes no âmbito da política de assistência estudantil.

Cabe destacar aqui que a ABEPSS se manteve na defesa de um auxílio emergencial de qualidade a todas as pessoas que dele necessitam, de uma política de emprego e renda consolidada, por uma política de segurança alimentar e nutricional, vacinação para todas as pessoas, por condições dignas de vida e trabalho na pandemia.

Em meio a essas situações difíceis de vida, saúde e emprego, perguntou-se como as UFAs avaliaram a adesão de discentes ao ERE.

Diante da proposta apresentada pelo curso para o ERE, as/os estudantes de graduação, em sua maioria:

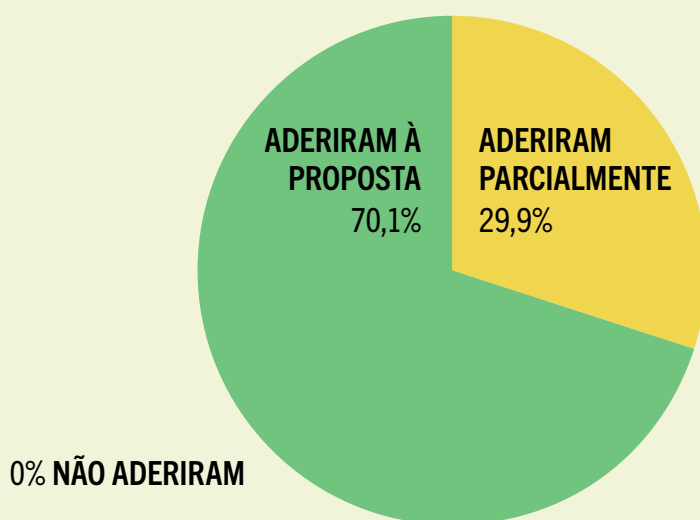


GRÁFICO 04

Adesão ao ERE pelos discentes

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Diante da proposta do ERE, os/as respondentes indicaram que 70,1% das/os estudantes aderiram à proposta e 29,9% a aderiram parcialmente. Nenhum respondente sinalizou que não houve adesão por parte das/os estudantes.

Apesar de apenas 29,9% apontarem adesão parcial pelas/os discentes, todas/os as/os respondentes sinalizaram questões que envolvem dificuldades de adesão das/os discentes ao Ensino Remoto Emergencial, a saber: dificuldades de acesso às tecnologias (89,6%); de estudo no ambiente doméstico (76%); dificuldades pedagógicas (41,7%); e de acesso à assistência estudantil (33,3%).

87,5% dos respondentes sinalizaram que a UFA adotou estratégias de Assistência Estudantil para dar suporte aos estudantes; e 12,5% indicaram que não houve estratégia específica.

Apesar de a grande maioria ter apontada a existência de políticas de assistência estudantil, 58,3% apontaram que foi efetiva em parte e 8,3% que não foi efetiva; 32,1% responderam que foi efetiva. Ou seja, 66,6% dos cursos avaliaram que a política de assistência estudantil não foi efetivada, ou foi em partes, o que demonstra que muitas/os discentes não foram atendidas/os e tiveram prejuízos na formação profissional.

Destaca-se aqui a necessidade de acompanhamento sistemático dos dados, uma vez que a adesão não foi uma alternativa a muitas/os discentes, assim como novas pesquisas que indiquem o que significa essa efetividade das políticas de permanência, acolhendo as/os discentes, sujeitos fundamentais nesse processo e que não podem ser deixados à margem.

Cabe destacar que o debate da adesão ao ERE não pode estar desvinculado da apreensão dos dados sobre evasão escolar, pois são as condições impostas pelo ERE que levam à evasão nesse momento. O gráfico 5, na página seguinte, aponta esses dados. Em relação à evasão, 59,4% dos respondentes identificaram evasão no Curso e 40,6% não identificaram.

A Instituição observou evasão no Curso?

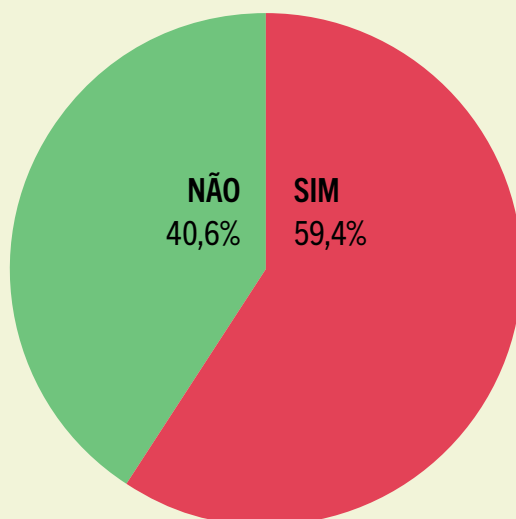


GRÁFICO 05

Evasão Escolar no ERE

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Para aqueles que observaram a evasão, foi questionado o percentual de discentes, comparado ao total de matrículas ativas, trancamentos ou cancelamentos do curso nesse período. Como resposta, obtivemos: 59% observaram 10% de evasão; 24,6% indicaram 20% de evasão; 13,1% dos respondentes assinalaram 30% de evasão; e 3,3% sinalizaram 40% de evasão no Curso.

Assim, 96% dos cursos respondentes visualizam uma evasão de até 40% das/os discentes. Esse número (40%) de evasão demonstra que o ERE exclui grande parcela de discentes, não considera as particularidades sócio-históricas, culturais, territoriais, de acesso à internet de qualidade e desconsidera as particularidades da relação ensino-aprendizado de grande parcela das/dos discentes. Demonstra, pois, que o ERE pode ser um caminho que reforça o histórico elitismo da universidade brasileira, após um período de pequena ampliação de acesso.

Estágio Supervisionado em Serviço Social e o ERE

A ABEPSS, desde 2010, toma como base para debate e orientações sobre o estágio supervisionado (modalidades obrigatório e não obrigatório), as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, e a Política Nacional de Estágio (PNE)¹⁷ estabelecida pela entidade, assim como a Resolução 533 de setembro de 2008 do CFESS. Destacamos a seguir alguns eixos centrais da PNE.

[17] ABEPSS. Política Nacional de Estágio. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311145368198230.pdf. Acesso em 21 de abril de 2021.

- O Estágio tem como uma de suas premissas oportunizar à/ ao estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital;
- O estágio supervisionado curricular, nas modalidades obrigatório e não obrigatório, é um processo didático-pedagógico que se consubstancia pela “indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional”;
- Caracteriza-se pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção da/o estudante nos espaços socioinstitucionais nos quais trabalham as/os assistentes sociais, capacitando-as/os nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional;
- O processo de supervisão de estágio realizado conjuntamente pelo/a supervisor/a acadêmico/a e de campo, requerendo encontros periódicos/sistemáticos entre estes/as, constitui-se atribuição privativa de assistentes sociais.

O estágio curricular obrigatório deve ser, segundo as Diretrizes Curriculares, um componente curricular, de caráter obrigatório, ocupando percentual considerável da carga horária global do curso. Conforme a Política Nacional de Estágio da ABEPSS, a carga horária disponibilizada para o estágio supervisionado curricular obrigatório deve ser de, no mínimo, 15% das 3.000 horas (CH mínima) do curso de Serviço Social, conforme prevê o parecer nº 8/2007 e a Resolução nº 2, de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Ensino Superior/MEC.

Em relação à organização dos estágios, a PNE indica que o estágio curricular obrigatório deve ser oferecido em diferentes níveis (totalizando entre 02 e 04 semestres), distribuídos de forma equilibrada, no decorrer dos últimos anos de integralização do curso. A carga horária das atividades de campo deve ser de, no máximo, 30h semanais (conforme lei do estágio), além da realização de, no mínimo, 03 horas/aula semanais de supervisão acadêmica.

O estágio ganha relevância no debate do ERE, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais. A ABEPSS, em 03/04/2020¹⁸, apresentou sua posição sobre esse processo, realizando as seguintes considerações, entre outras:

- 1 Considerando que o estágio não se caracteriza como atividade essencial, independentemente do espaço sócio-ocupacional em que a/o estagiária/o estiver inserida/o, e, no resguardo da dimensão ético/política de tal atividade, entendemos que a realização do Estágio Supervisionado, nas condições atuais postas pela pandemia e que exigem isolamento social, poderá implicar na inobservância dos requisitos normativos previstos pela Resolução CFESS nº 533/2008, quanto à obrigatoriedade da SUPERVISÃO DIRETA, na hipótese em que estiverem ausentes quaisquer dos pressupostos para a sua configuração, o que poderá resultar, inclusive, na sua anulação pelo órgão competente.
- 2 (...) a ABEPSS, frente à situação de excepcionalidade, manifesta-se pela **SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO SOCIAL**, com manutenção dos respectivos “Termos de Convênio” e a manutenção das bolsas de estágios, como medida de proteção e combate ao Coronavírus (COVID-19).
- 3 Reiteramos, assim, a necessidade da Supervisão Direta envolvendo os três sujeitos do processo de Supervisão: Supervisor/a Acadêmico/a, Estagiária/o e Supervisor/a de Campo e reafirmamos o Estágio Supervisionado como um componente obrigatório definido nas Diretrizes Curriculares e vinculado às medidas tomadas nas Universidades e respectivos cursos que ofertam campo de estágio. Logo, a suspensão desta atividade não está dissociada da obrigatoriedade de realização das mesmas como requisito para a integralização curricular exigida para a conclusão do curso, sob pena de desconfigurar seu propósito, qualidade e significado profissional.

Nesse sentido, com o intuito de entendermos a conformação do estágio no Ensino Remoto Emergencial e como este componente vem sendo ofertado pelos cursos, levantamos um conjunto de questões sobre a temática.

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

Na avaliação qualitativa em relação ao estágio foram feitos importantes apontamentos. Entre os aspectos gerais elencados, destacamos:

- a realidade sanitária do país, que tem culminado em restrições e até fechamento de convênios, sendo necessário remanejar as/os discentes para outro campo ou inviabilizando a realização do estágio;
- a dificuldade de alguns campos de estágio em proporcionar o distanciamento social e o uso de equipamentos de proteção, bem como ausência de estrutura e condições objetivas para a realização do estágio. O que acarreta grande preocupação é com a contaminação da/o discente e de seus familiares;
- redução das atividades dos campos de estágio, limitando as possibilidades do contato da/o estagiária/o com a realidade do trabalho profissional;
- A perda de bolsas de estágio supervisionado e de assistência estudantil;
- Reestruturação do planejamento dos alunos para colação de grau;
- Alterações na proposta de estágio contidas nos PPC's: cursos, leituras, participação em eventos, sendo computados como carga horária de estágio; em substituição ao planejado no projeto pedagógico do curso;
- Unilateralidade do debate sobre o estágio em algumas Instituições e responsabilização das Unidades Acadêmicas e Coordenações de estágio;
- Responsabilização de estudantes, supervisoras/es de campo e coordenação de estágio, através da assinatura de termo de compromisso para inserção nos campos.

Esses elementos encontrados preocupam a ABEPSS sobremaneira, pois podem descaracterizar a concepção de estágio expressa na PNE, nas Diretrizes Curriculares e coloca em risco a relação trabalho e formação. Além desses elementos, a preocupação situa-se, também, na segurança sanitária das/os discentes e seus familiares, momentos em que a pandemia de COVID-19, no Brasil, passa por sua pior crise, com recordes de mortes nos meses de março e abril de 2021.

O Gráfico 6 apresenta um panorama das ofertas de estágios supervisionados nas UFAs:

Os estágios supervisionados (obrigatórios e não obrigatórios) têm sido ofertados?

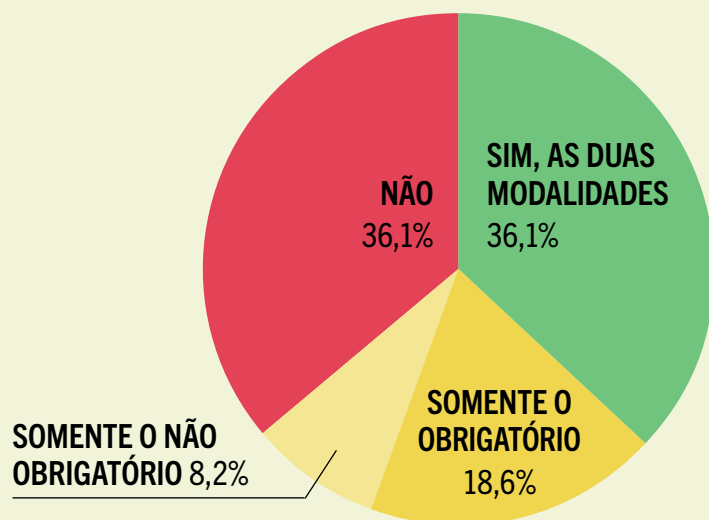


GRÁFICO 06

Oferta de estágios supervisionados

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Em relação à oferta do estágio, 36,1% responderam que não estão sendo ofertados; 36,1% que estão sendo ofertados nas modalidades obrigatório e não obrigatório; e 18,6% somente o obrigatório e 8,2% somente o não obrigatório. Ou seja, 62,9% dos cursos estão realizando a oferta de estágio.

Outra pergunta importante foi como tais estágios estão sendo ofertados. Os dados podem ser encontrados no gráfico 7:

Se a resposta anterior for SIM, qual o formato de oferta?

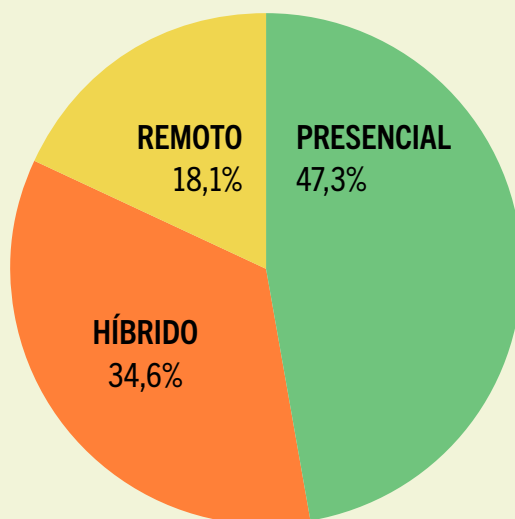


GRÁFICO 07

Formato dos Estágios

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Entre aqueles que estão ofertando estágio, 47,3% dos cursos têm sido ofertado de forma presencial; 18,1% de forma remota e 34,6% de forma híbrida (presencial e remota).

Cabe destacar que a ABEPSS não acumulou um debate sobre os formatos (remoto e híbrido), o que não nos permite identificar a estrutura e a dinâmica desses formatos de estágios. A onda avassaladora do ensino remoto, ou seja, da transposição mecânica dos conteúdos presenciais para o remoto, deve ser analisada com muito cuidado ao tratar estágio e supervisão: acadêmica e de campo. Há desafios novos, formas ainda não amadurecidas no debate didático pedagógico para esses formatos, no estágio em Serviço Social, o que requer capacidade coletiva de reflexão dos cursos, articulação entre supervisão acadêmica e de campo, ou seja, docentes, supervisoras/es de campo e discentes devem estar atentas/os e reflexivas/os ao movimento da realidade e à construção conjunta de estratégias. A ABEPSS se preocupa muito com a garantia da direção social do projeto de formação e com a qualidade da formação profissional quando a opção é a simples transposição de ações presenciais para a modalidade remota.

Em relação à supervisão acadêmica, 59,8% dos cursos que estão ofertando estágio têm realizado a supervisão acadêmica e 9,3% não a têm ofertado. Para o restante, não se aplica, pois não estão realizando a oferta.

Em relação à oferta da supervisão acadêmica, esta tem ocorrido de forma remota para 45,8% dos cursos; em 5,2% têm ocorrido de forma presencial e 8,3% de forma híbrida.

O acúmulo até aqui da ABEPSS é que os estágios supervisionados em Serviço Social necessitam de supervisão acadêmica e de campo. A não oferta de uma dessas supervisões não caracteriza estágio supervisionado em Serviço Social. Isso é explicitamente abordado na PNE, na Resolução 533, que devem ser retomadas, reorientando o debate. Em momentos de crise como essa que vivemos, é importante nos fundamentar nos documentos da categoria profissional, no acúmulo de anos e de profundidade do debate; é uma estratégia de reflexão crítica e de construção de respostas coerentes na direção do projeto ético-político.

Perguntou-se, também, sobre os Equipamentos de Proteção Individual (EPI), sobre como estão sendo assegurados e por quem. Os EPI's são

uma das principais formas de proteção contra à Covid-19 e se tornou equipamento essencial para assegurar as condições de trabalho durante a pandemia.

Assim, no que tange aos Equipamentos de Proteção Individual, 71% dos cursos que estão ofertando estágio relataram que o EPI tem sido assegurado para inserção no campo de estágio; 27% respondeu que parcialmente e 2% que não tem sido ofertado.

Em relação à responsabilidade pelo fornecimento de EPI, 46% têm sido de responsabilidade dos campos de estágio; 29% da Instituição de ensino superior e 25% tem sido a/o própria/o estagiária/o a/o responsável.

No que concerne ao seguro de estágio, em 18,8% dos cursos que estão ofertando o estágio há seguro com cobertura para COVID-19; em 23%, o seguro não cobre e 43% relataram não saber se há a cobertura.

Em caso de resposta negativa, foi questionado se as/os estudantes estão se responsabilizando individualmente pela inserção no campo. Metade dos respondentes disse que sim e a outra metade sinalizou que não se responsabiliza sozinho.

Nas considerações realizadas pelas/os respondentes observamos apontamentos relevantes em torno da relação entre os sujeitos que compõem o processo de supervisão de estágio, e que nesse momento se caracterizam como indicações da ABEPSS. Tais estratégias são reconhecidas pela ABEPSS como possibilidade de articulação entre trabalho e formação na direção do projeto de formação profissional.

O primeiro trata das dificuldades de desenvolver a unidade entre supervisão de campo e acadêmica em tempos remotos. Dessa forma, alguns cursos têm adotado diferentes estratégias de articulação e debates coletivos com supervisoras/es de campo. Dentre as estratégias, foi observado que algumas UFAs têm realizado encontros permanentes entre todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio; a realização de pesquisa com as/os supervisoras/es de campo, instituições e discentes, para conhecimento da realidade atual dos campos; assim como para a efetivação dos Fóruns locais de estágio.

Tem-se, ainda, o reforço das ações pedagógicas de acompanhamento das/os discentes que se encontram em campo, tendo em vista as alterações na dinâmica dos campos de estágio. Esse processo se

complexifica em cursos que não adotaram a supervisão acadêmica ou só estão realizando a supervisão acadêmica. Soma-se a isso as dificuldades de maior engajamento e apropriação dos estudantes nas atividades remotas.

Outro apontamento encontrado foi a da redução dos conteúdos da supervisão acadêmica e da utilização de atividades remotas que se aproximam da realidade do trabalho profissional e do cotidiano institucional, em substituição à inserção das/os discentes em espaços sócio-ocupacionais. Tais reduções (carga horária e conteúdo programático) são analisadas pela ABEPSS com muita preocupação, uma vez que há um conjunto de conteúdos importantes para a formação de assistentes sociais, expressos nas Diretrizes Curriculares e na PNE e que devem ser assegurados, mesmo em período pandêmico.

No que concerne aos estágios realizados de forma remota, foi identificado que este formato impõe limites na comunicação, na interação e na troca de experiências, além de nem todas/os as/os discentes possuem os recursos adequados para participar dessa atividade acadêmica. Uma outra preocupação se refere às questões éticas e ao controle do sigilo e do acesso das/os estagiárias/os às reuniões e atendimentos virtuais; além de ser observada também a perda da vivência e contato com as/os usuárias/os. Tem-se, ainda, a situação de algumas/alguns discentes que se enquadram em grupo de risco e solicitam a realização de estágio no formato remoto.-

Nesse sentido, foram expressos questionamentos sobre a garantia da qualidade do estágio realizado de forma remota, especialmente quando não é possível ocorrer a presença/encontros dos sujeitos envolvidos no processo de estágio. Além disso, tem-se a preocupação frequente, que requer responsabilidade e compromisso, com as condições necessárias para evitar a contaminação da Covid-19 no estágio presencial.

Outro ponto que merece destaque trata da relação com as/os discentes e das demandas que vêm sendo apresentadas em relação ao estágio. Um primeiro ponto enfoca as dificuldades de as/os discentes compreenderem as decisões tomadas pelos colegiados de curso e coordenações de estágio acerca da não realização do estágio presencial devido às condições sanitárias e aos riscos que envolvem a atividade presencial.

Outro elemento trata da situação vivenciada pelas/os discentes que, com a suspensão de auxílios de assistência estudantil e bolsas de estágio, têm pressionado para a efetivação do estágio e a conclusão do curso. Ou ainda pressionam para a retomada do estágio, pois a bolsa tem se caracterizado como fonte de sustento.

Pesquisa e Extensão

O ensino, a pesquisa e a extensão caracterizam-se como o tripé fundamental para a formação universitária. A indissociabilidade entre esses pilares da formação já se encontrava em processo de descaracterização, mesmo antes da pandemia. Contudo, nesse cenário, essa relação fica ainda mais comprometida.

As atividades dos projetos de pesquisa e extensão estão sendo realizadas?

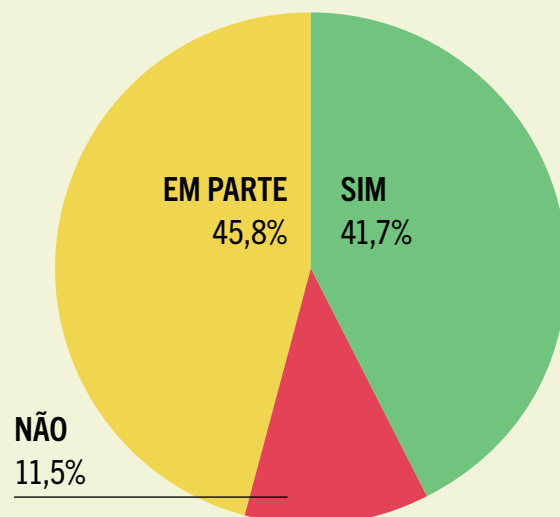


GRÁFICO 08

Realização de Projetos de Pesquisa e Extensão

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

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

Destacam-se nesses dados que os grupos de pesquisa têm sido realizado de forma remota, construindo debates, reflexões teórico-metodológicas, levantamento e leitura de bibliografias. Contudo as pesquisas de campo ficam comprometidas em decorrência da necessidade de distanciamento social para combater a Covid-19.

“*As atividades de elaboração de projetos de pesquisa foram todas adaptadas para Pesquisa Bibliográfica. Quanto ao Projeto de Extensão, ficou limitado à realização de lives temáticas e debates.*”

Os projetos de extensão, por sua vez, têm se caracterizado cada vez menos pela inserção em programas e projetos com vínculo direto com a comunidade. Isso vem ocasionando dificuldades para ambas as partes, do ponto de vista da formação e da necessidade e vínculo da comunidade com projetos já em andamento. Outro ponto que merece destaque é que, mesmo os projetos de extensão que seguem em funcionamento estão, muitas vezes, vinculados mais à difusão da informação, como construção de *lives*, estudos bibliográficos do que, necessariamente, calcado na comunidade, junto aos movimentos sociais e no atendimento à população.

Identificamos que, no debate da pesquisa e extensão, precisamos nos aprofundar no conhecimento dessa realidade e nas diferentes estratégias que os cursos têm desenvolvido em suas Instituições, inclusive de mapeamento de experiências exitosas de contribuição à população, no contexto da pandemia de Covid-19.

Condições de trabalho e Saúde Mental de docentes e discentes no ERE

Em relação às condições de trabalho docente, foi destacado pelos respondentes: a intensificação do trabalho (86,5%); as dificuldades de conciliar com o ambiente doméstico (75%); dificuldades com o uso das tecnologias e de qualidade de internet, ambas sinalizadas por 71,9% dos respondentes. Indicaram ainda: falta de espaço e discussões coletivas, 59,4%; e a falta de mobiliário (37,5%) e computador adequado (36,5%). O que pode ser melhor visualizado no Gráfico 9.

Em relação as condições de trabalho docente, quais são as principais dificuldades encontradas:

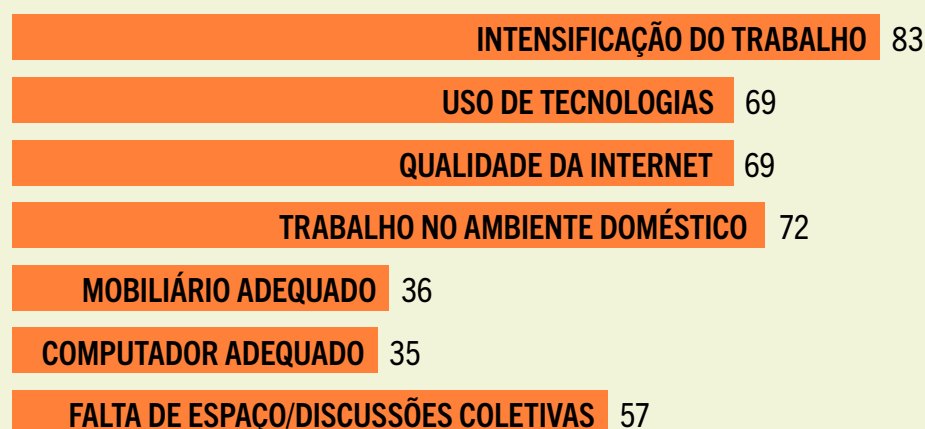


GRÁFICO 9

Condições de Trabalho Docente

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Em relação à avaliação das condições de trabalho, 51,1% sinalizaram que foram realizadas avaliações e 48,9% que não foram realizadas.

Como o Curso tem avaliado a situação de saúde mental dos/das docentes?

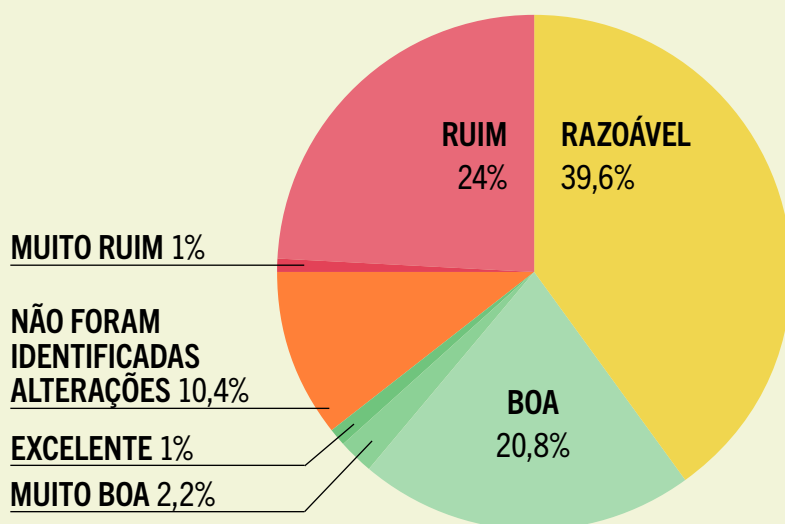


GRÁFICO 10

Condição de Saúde Mental dos/as Docentes

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

No que tange às condições de saúde mental, 39,6% do corpo docente se encontra com saúde mental razoável; 24% com saúde mental ruim; 20,8% boa e 10,4% do corpo docente relataram que não foram vistas alterações na saúde mental; 2% assinalaram que a saúde mental das/os docentes está muito boa e 1% excelente.

Como o Curso tem avaliado a situação de saúde mental dos/das discentes?

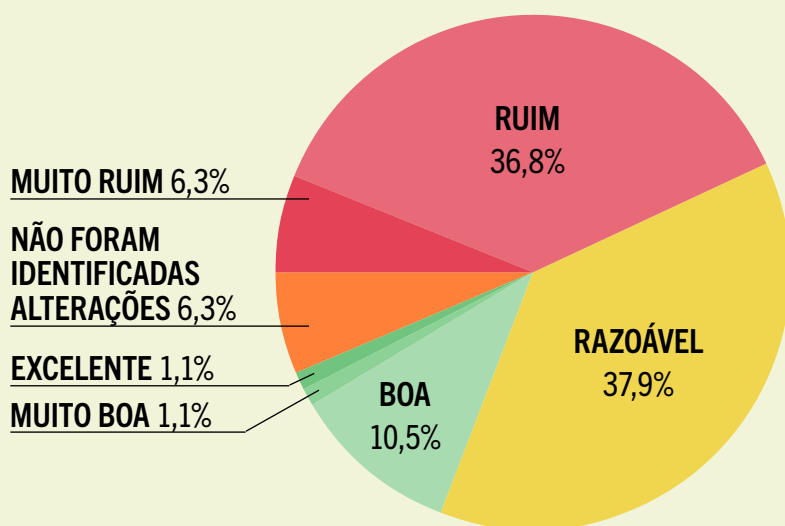


GRÁFICO 11


Condição de Saúde Mental das/os Discentes

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Em relação às/aos discentes, a percepção é que a saúde mental destes se encontram razoável (37,9%); ruim (36,8%); muito ruim (6,3%); 6,3% não identificaram alterações. Consideraram boa 10,5%, muito boa e excelente 1,1%.

Foram ainda sinalizadas as seguintes questões em relação às condições de trabalho:

- “Intensificação do trabalho docente que se soma às demais atividades de cuidado, uma vez que o corpo docente é majoritariamente feminino”.
- “Tomadas de decisões relativas às atividades docentes têm sido realizadas em caráter compulsório, ausente de debates coletivos na instituição, e sem estudos prévios para avaliar as condições docentes, resultando num aumento expressivo de docentes afastados ou mesmo aqueles que continuam trabalhando, com impactos na saúde mental”.
- “Impactos na nossa saúde de modo geral e, especialmente, as deficiências na coluna e na visão devido ao tempo prolongado na tela do computador”.
- “Exigências para a produção de evidências do trabalho, de aulas, da gravação das aulas, que trazem sobrecarga de trabalho e insegurança diante do cenário político de ofensiva do conservadorismo e reacionarismo”.
- “Estamos sentindo falta da sala de aula”.



Formação Pós-Graduada em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

O Levantamento de dados sobre a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos Programas de Pós-Graduação (PPG), na área de Serviço Social, teve como ponto de partida a análise dos dados sistematizados pela Gestão da ABEPSS 2019-2020, cujos apontamentos preliminares foram apresentados no Seminário Nacional de Pós-Graduação, ocorrido em dezembro de 2020.

Nesse sentido, esta gestão “Aqui se Respira Luta” (2021/22) avançou neste Levantamento agregando outros elementos que auxiliam um pouco

mais a compreensão da realidade acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em tempos pandêmicos da Covid-19, tendo como base uma perspectiva de totalidade histórica.

Metodologia

No que se refere à metodologia utilizada para o levantamento, foi elaborado e aplicado um questionário no *Google Forms* composto por perguntas abertas e fechadas, o qual foi encaminhado por e-mail às/aos coordenadoras/es dos 36 Programas de Pós-Graduação da área de Serviço Social. Realizada de fevereiro a março de 2021, a coleta de informações teve um alcance de 100% dos Programas, obtendo 36 respostas.

Identificação

Obtivemos a resposta de 100% dos Programas da área, o que representa a totalidade de:

- 5 PPGs (13,9%) na regional Norte;
- 10 PPGs (27,8%) na regional Nordeste;
- 3 PPGs (8,3%) na regional Centro-Oeste;
- 9 PPGs (25%) na regional Leste;
- 6 PPGs (16,7%) na regional Sul I;
- 3 PPGs (8,3%) na regional Sul II.

De acordo com as regionais da ABEPSS, onde o seu programa está localizado?

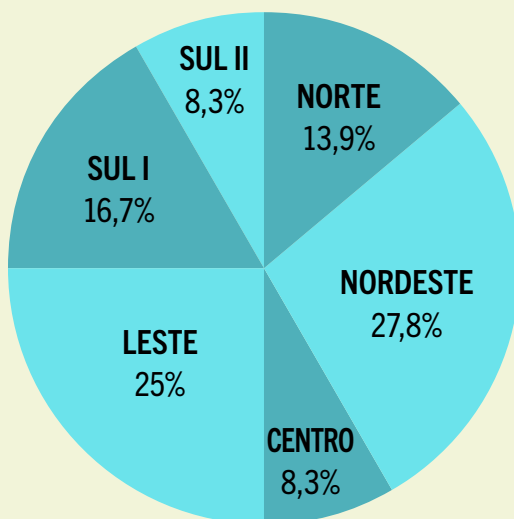


GRÁFICO 12

Distribuição dos Programas de Pós-Graduação por Regional da ABEPSS

NORTE: Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins;
NORDESTE: Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe
CENTRO-OESTE: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso;
LESTE: Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro;
SUL I: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina;
SUL II: São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Perfil dos Programas de Pós-Graduação:

- Natureza das instituições:
30 programas (83,3%) estão vinculados a instituições públicas;
6 programas (16,7%) estão vinculados a instituições privadas/
comunitárias.
- Quanto ao nível de Pós-Graduação ofertado:
20 programas (55,6%) ofertam mestrado e doutorado;
16 programas (44,4%) ofertam apenas mestrado.

Conforme os critérios da CAPES, o seu programa atualmente é avaliado com:

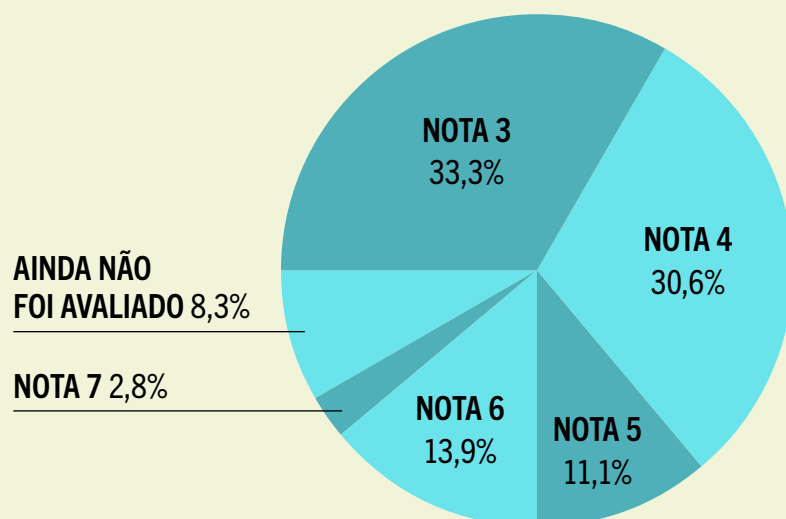


GRÁFICO 13

Distribuição dos Programas de Pós-Graduação por critérios de avaliação da CAPES

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

No que se refere à *nota* dos programas da área, conforme evidencia o gráfico 13, acima, temos 12 PPGs (33,3%) avaliados com nota 3; 11 (30,6%) avaliados com nota 4; 4 (11,1%) avaliados com nota 5; 5 (13,9%) com nota 6 e 1 (2,8%) avaliado com nota 7.

Importante frisar também que há 3 Programas (8,3%) que ainda não foram avaliados até o momento deste levantamento.

Ingresso na Pós-Graduação no contexto do ERE

O ingresso na formação pós-graduada, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), alterou a dinâmica e organização dos Programas, exigindo a construção de novas alternativas para viabilizar a entrada

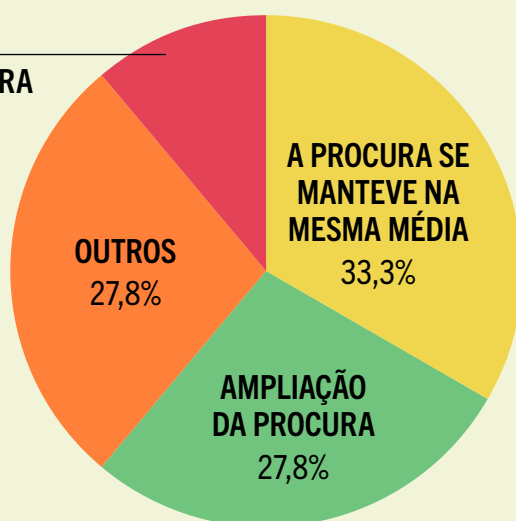
de discentes durante o contexto pandêmico. Entre os PPGs da área, 33 (91,7%) mantiveram processo seletivo durante a pandemia, redimensionando a forma de ingresso, majoritariamente, de presencial para remoto, e 3 (8,3%) não realizaram processo seletivo.

Entre os PPGs que realizaram processo seletivo, 24 (72,7%) informaram que mantiveram o número de vagas; 4 (12,1%) ampliaram o número de vagas para ingresso; 3 (9,1%) reduziram o número; houve 2 PPGs (6%) que mencionaram que ainda não possuem essa informação, pois estava em discussão.

Em relação à procura dos estudantes pelos processos seletivos o programa constatou:

REDUÇÃO DA PROCURA

11,1%



No que tange à procura de discentes pelos processos seletivos durante o contexto de ERE, conforme pode ser evidenciado no gráfico 14: 12 programas (33,3%) mencionam que a procura se manteve na média; 10 (27,8%) mencionam que houve ampliação da procura; 4 (11,1%) informaram ter havido redução da procura. As demais respostas frisam que os processos seletivos ainda estavam em andamento, à época do preenchimento do questionário, ou que serão realizados no semestre seguinte. Nesse aspecto, considerando o dado de que 10 programas informam que houve aumento da procura de processos seletivos durante a pandemia, tal informação exige nossa reflexão. O que esse dado da realidade tem a nos dizer? Por que durante o contexto pandêmico em que os PPGs estão, majoritariamente, realizando todo o processo de

GRÁFICO 14

Procura de Inserção na Pós-Graduação no contexto do ERE

OUTROS:

A seleção é para 1/2021 e as inscrições ainda estão abertas.

Estamos lançando o Edital agora.

Não ofertamos seleção.

Ainda acontecerão as inscrições em março de 2021.

Ainda estamos no período de inscrições

O PPGSS em 2020 já tinha realizado o procedimento.

O edital ainda não foi encerrado. A primeira seleção pós pandemia será finalizado em maio de 2021.

Ainda não realizamos a seleção. A mesma ocorrerá em julho de 2021.

Ainda não sabemos porque a seleção ainda não aconteceu.

A inscrição termina dia 07/03/2021.

Fonte: Google Forms

Levantamento Abepps 2021

forma online, houve um significativo aumento pela procura dessa forma de processo seletivo? Deve-se levar em consideração nessa análise, obviamente, a condição concreta de classe e, por conseguinte, as limitações materiais e objetivas não apenas de permanência na pós-graduação, mas também de ingresso. Ou seja, o que chamamos a atenção é em relação ao perfil de estudantes que cada vez mais tem chegado na pós-graduação.

Vale recuperar brevemente alguns dados da *Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social*, realizado pela gestão da ABEPSS 2017-2018¹⁹. Tais dados nos evidenciam que 83% destas/es estudantes são mulheres; 19,4% se autodeclararam pretas/os ou quilombolas; 32,5% se autodeclararam pardas/os; 0,2% indígenas e 1/3 com renda familiar de até 3 salários mínimos. Além disso, 69% informaram que tiveram que exercer atividade remunerada durante a pós-graduação. O resgate desses breves dados nos faz refletir acerca dos desafios colocados para o ingresso/permanência na pós-graduação, haja vista que a condição de classe, gênero, raça/etnia impõe desafios particulares que não podem ser desconsiderados nesta análise, se a expectativa é compreender a realidade dos Programas numa perspectiva de totalidade histórica.

No que tange aos *critérios utilizados* para a abertura de processo seletivo, verificou-se como tendência a necessidade de adaptações, entre elas, a mais frequente, a suspensão da prova escrita e ênfase na análise do projeto, entrevista e análise curricular.

Houve 1 Programa que sinalizou ter realizado a prova de conhecimentos e de língua estrangeira de *modo presencial*, seguindo os protocolos conforme orientação do estado e da Universidade. Outro PPG retardou a matrícula mantendo as/os discentes envolvidas/os apenas nos grupos de pesquisa e orientações individuais. Além disso, tiveram Programas que suspenderam a realização de novos processos seletivos em decorrência da prorrogação das bolsas CAPES, pois não haveria bolsa para as novas turmas ingressantes.

[19] Relatório da Pesquisa disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/arquivo-2-pesquisa-abepss-202004021016188712970.pdf>.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Pós-Graduação

1. Adesão ao Ensino Remoto Emergencial

Diante da proposta apresentada pelo programa de pós-graduação para o ERE, as/os estudantes, em sua maioria:

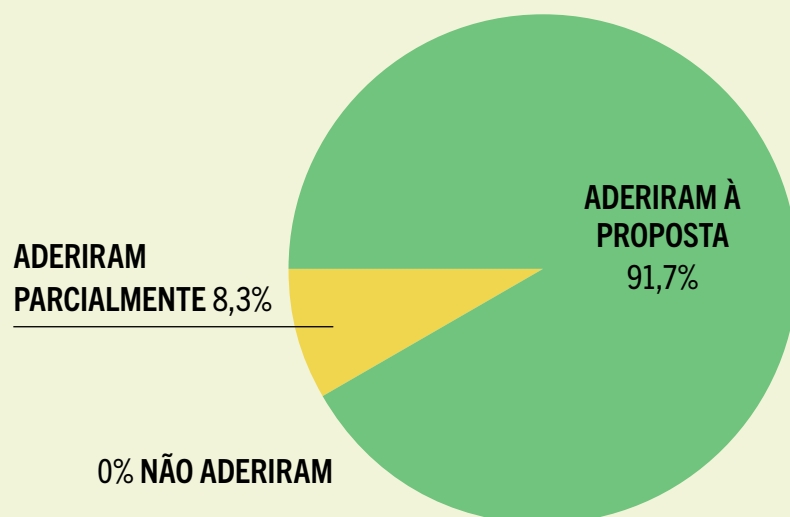


GRÁFICO 15

Adesão dos Discentes ao ERE na Pós Graduação

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

No que diz respeito ao processo de adesão de discentes ao Ensino Remoto Emergencial: 33 Programas (91,7%) mencionaram que as/os estudantes aderiram a essa modalidade de ensino e 3 (8,3%) afirmam que esta adesão foi parcial. Alguns PPGs destacaram que a motivação para adesão ao ERE ocorreu devido à falta de apoio na permanência estudantil do contexto pandêmico e, ainda, como forma de as/os discentes não desistirem da pós-graduação e se motivarem a permanecer no Programa. Outros Programas avaliaram que o prejuízo seria maior se suspendessem as atividades. Desse modo, algumas das coordenações que responderam o formulário ressaltam que:

“Em que pese o reconhecimento de todos quanto aos prejuízos de um ensino remoto, o coletivo avaliou que teríamos perda maior caso suspendêssemos as atividades.”

“Considera-se tratar esse um período de excepcionalidade e sem tempo, sem norte para terminar. A relação acadêmica presencial faz falta no processo ensino-aprendizagem, no atendimento dos requisitos definidos pela Universidade e do PPGSS, mas também na relação,

na expectativa dos discentes e docentes. O longo tempo de ausência também gera ansiedades, incertezas, desesperanças, falta de um norte e mais. Importante observar que mesmo com as limitações do ensino remoto, discentes que cursaram as disciplinas avaliaram como positiva a realização das aulas.”

Apontam, ainda, que este processo foi permeado por diversas discussões, reuniões e assembleias envolvendo discentes e docentes, com vistas a construir posição coletiva em torno dessa modalidade de Ensino Remoto Emergencial.

Também se observou como tendência entre as respostas a realização de levantamento das condições objetivas de acesso de estudantes para dar sustentação às definições colegiadas e ao remanejamento de disciplinas. Alguns PPG relataram a realização de mobilização para a garantia de auxílios financeiros e viabilização de acesso a materiais eletrônicos e internet, além de empréstimo de equipamentos. Nesse aspecto, uma das coordenações destaca que:

“Ocorreram várias reuniões entre a coordenação do curso e uma grande parcela dos discentes para análise, deliberação e encaminhamento do planejamento da realização das atividades. Além disso, foi realizada uma ampla pesquisa das condições dos discentes. Diante desta realidade, o calendário foi adaptado, com algumas disciplinas mantidas e outras remanejadas. Também ocorreu a mediação para acesso a auxílios financeiros para aquisição de materiais eletrônicos, assim como para pagamento de internet.”

Houve um Programa que mencionou que as turmas mais antigas aderiram de forma mais efetiva ao ERE, ao passo que as mais novas tiveram maior dificuldade nessa adesão. No entanto ambas foram acolhidas em reuniões remotas específicas.

Acerca dos *desafios* enfrentados com o ERE, merecem destaque:

- as dificuldades de conexão e/ou oscilação de internet, visto que isso prejudicou o rendimento das atividades realizadas remotamente;
- o fato de que um número significativo de discentes residem em zona rural e outras/os assistem às aulas e atividades através do celular, pois dividem equipamentos com outras pessoas da família;
- a somatização e sobrecarga de tarefas;
- esgotamento físico e mental.

Considerando que “os impactos da pandemia em suas dimensões socio sanitárias produziram desdobramentos ainda em curso na formação e no desenvolvimento de estudos e pesquisas” – conforme destaca uma das coordenadoras em sua resposta ao levantamento dos impactos do ERE na pós-graduação – destacamos algumas das passagens que evidenciam um pouco destes desafios e, portanto, escancaram a limitação dessa excepcionalidade de ensino e a posição acertada da ABEPSS em relação à crítica ao ERE:

“Os discentes aderiram, entretanto, um número significativo de discentes reside em zona rural e outros assistem às aulas e atividades através do celular, pois dividem equipamentos com outras pessoas da família.”

“Foram realizadas pesquisas e contatos com as/os estudantes por meio da representação discente do PPGSS, que elencou as principais dificuldades e características das(os) pós-graduandas(os) e assim o programa foi se adequando a cada realidade. Esse processo não foi e não está sendo fácil. A carga horária docente aumentou significativamente diante dessas atividades remotas e as/os discentes também estão esgotadas/os em suas atividades.”

“Inicialmente, alguns/mas estudantes tiveram dificuldade de acesso às Plataformas devido à pouca experiência com essa modalidade de tecnologia; outros devido à baixa qualidade de suas conexões de internet ou problemas com seus computadores.”

2. Disciplinas

Quais as disciplinas do PPG foram ofertadas na modalidade ERE?

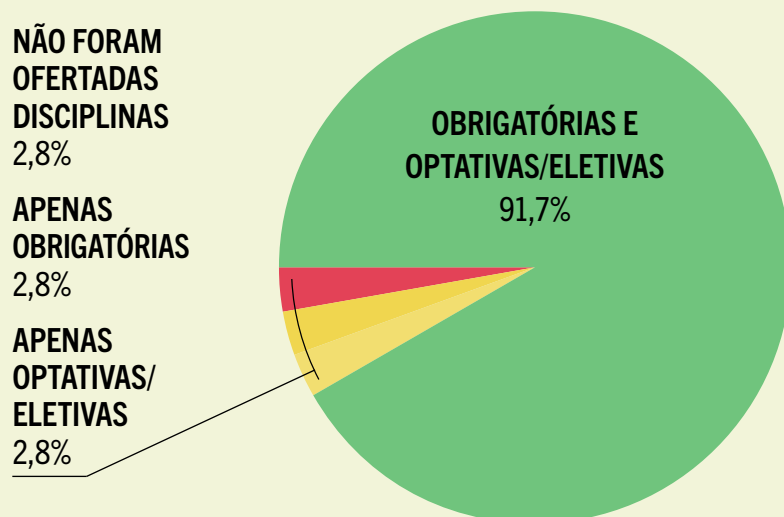


GRÁFICO 16

Disciplinas Ofertadas na Pós-Graduação no ERE

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Acerca da oferta de disciplinas: 33 Programas (91,7%) afirmam que foram ofertadas tanto disciplinas obrigatórias, quanto optativas/eletivas, sendo esta a tendência prevaiente entre os PPGs. Houve também 1 Programa (2,8%) que mencionou que não foram ofertadas disciplinas, 1 (2,8%) que foram ofertadas apenas disciplinas obrigatórias e 1 (2,8%) ofertou somente optativas/eletivas.

No que diz respeito aos *critérios* que os Programas utilizaram para a definição de oferta de disciplinas, as respostas foram muito variadas entre si, tendo sido percebidas estratégias distintas, dentre elas:

- 1 Houve Programa que deu prioridade às obrigatórias, com as/os professoras/es tendo autonomia de decidir se assumiriam ou não disciplinas;
- 2 Houve Programas que priorizaram ofertas de disciplinas optativas/eletivas;
- 3 Outros Programas mantiveram a oferta já discutida e pactuada anteriormente à pandemia (mantiveram-se as disciplinas e o calendário sem alterações);
- 4 Alguns alternaram a oferta: em um semestre ofertam obrigatórias e no outro as optativas/eletivas;
- 5 Alguns PPGs priorizaram a oferta de seminários de pesquisa/metodologia de pesquisa para acompanhar o processo de orientação (remota);
- 6 Houve Programas que redimensionaram o conteúdo da disciplina e reduziram o número de vagas;
- 7 Alguns PPGs optaram em oferecer disciplinas de forma não concomitante (uma por vez);
- 8 Como tendência presente nas respostas, observou-se a priorização de bibliografias em pdf, livros, capítulo de livros e artigos disponibilizados eletronicamente;
- 9 Houve PPG que, para a organização e definição da oferta de disciplinas, realizou levantamento das necessidades das/os estudantes de disciplinas obrigatórias e eletivas para a conclusão de sua formação/cumprimento de créditos;
- 10 Houve Programa que não discutiu os critérios para oferta de disciplinas em modalidade remota.

Acerca deste último tópico, é importante sinalizar que, diferentemente da realidade que ocorreu em boa parte dos cursos de graduação e pelas particularidades no âmbito da pós-graduação, houve uma tendência em seguir o percurso das atividades. Tal tendência pode ser captada em algumas das falas destacadas a seguir, no que diz respeito aos critérios para ofertas das disciplinas:

“As disciplinas já estavam sendo ofertadas e foram confirmadas com docentes das mesmas.”

“A oferta em 2020.1 que já havia iniciado com aulas para estudantes regulares e especiais. Além disso, precisamos manter a oferta de disciplinas obrigatórias, pois havia um número significativo de estudantes que estavam com prazos expirando”.

“A necessidade de manutenção da grade curricular aos que estavam se inserindo no Programa; a possibilidade de que as disciplinas fossem cursadas remotamente.”

“Possibilidade de os alunos concluírem o curso de acordo com o projeto pedagógico.”

“A manutenção do projeto pedagógico curricular.”

“Seguimos efetuando o planejamento acadêmico da mesma forma que sempre fizemos, ou seja, a oferta se faz com base nas demandas constantes nos Planos de Estudo das/os alunas/os.”

“Mantivemos todas as disciplinas planejadas para os semestres 1 e 2, de 2020, e 1, de 2021.”

“O planejamento feito antes da pandemia. Nos organizamos dentro do já programado e os alunos matriculados.”

“Não houve alteração na oferta por conta da pandemia.”

“Atender as demandas dos discentes em face da complementação de créditos.”

Estes destaques, portanto, convocam-nos à reflexão acerca das particularidades que envolvem a pós-graduação e, sobretudo, dos prejuízos para a formação de docentes e pesquisadoras/es na área. Precisamos refletir, por exemplo, que neste segundo ano de pandemia, os Programas terão pelo menos uma turma de mestrado formada nessa

modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Considerando o projeto de educação e formação defendido pela ABEPSS, o acúmulo construído pelo Serviço Social brasileiro, nestas últimas quatro décadas, sabemos o quão grave e preocupante é esta realidade e os nefastos prejuízos que ficarão para a profissão nesta quadra histórica. Isso exigirá de nós ainda mais firmeza e radicalidade na defesa intransigente dos nossos princípios ético-políticos e de uma formação presencial, crítica, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada.

3. Carga Horária

Houve redução da carga horária das disciplinas ofertadas em detrimento das atividades síncronas e assíncronas?

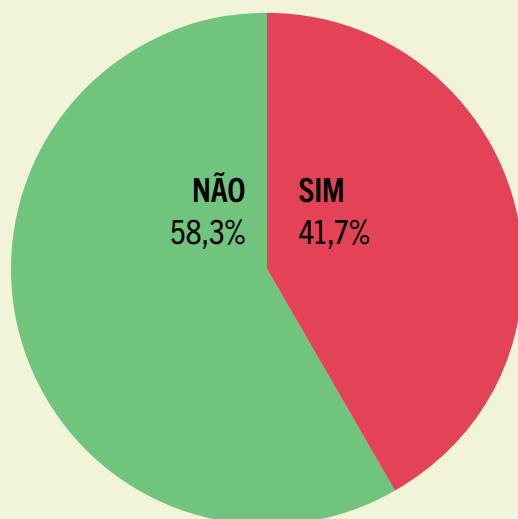


GRÁFICO 17

Carga Horária das Disciplinas no ERE

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

No que se refere à carga horária das disciplinas: 21 Programas (58,3%) mencionam que não houve redução, enquanto 15 (41,7%) indicaram que houve, ainda que as atividades do ensino remoto pudessem ser desenvolvidas nas dimensões síncrona e assíncrona.

Diante do significativo número de Programas que relataram redução de carga horária das disciplinas, surgem questionamentos como: Essa redução de carga horária passou pela revisão do Projeto Político Pedagógico do Programa? Reduziu a carga horária da formação no Programa? Quais foram os critérios utilizados para a escolha dos componentes curriculares que tiveram a carga horária reduzida?

Como definir, em termos de conteúdo, aquilo que deve ser prioritário e/ou compatível com a situação de excepcionalidade do ERE visando garantir a qualidade da formação? Tendo em vista tal panorama, cabe à ABEPSS, como tarefa conjunta com os Programas e às UFAs, avaliar e refletir acerca da referida alteração de carga horária apontada entre os respondentes, bem como os rebatimentos de tais mudanças na qualidade da formação oferecida, haja vista que tal redução incorre em implicações diretas à oferta de conteúdo, forma e dinâmica de desenvolvimento das atividades.

Entre os PPGs que alternaram a oferta da carga horária entre síncrona e assíncrona, apesar de variações, esta não ultrapassou 50%. A maioria dos Programas ofertou 60% síncrona e 40% assíncrona. Entre as variações mencionadas, houve PPG que ofertou 80% síncrona e 20% assíncrona e outro que mencionou seguir as orientações da universidade que estabelece que a carga horária síncrona poderia atingir até 75% da carga horária total da disciplina.

Houve, ainda, PPG que informou que a carga horária total foi mantida e as/os professoras/es puderam fazer planejamento junto às turmas para atividades assíncronas, mas a maioria manteve todas as aulas síncronas.

4. Bolsas

Diante dos desdobramentos da pandemia, houve alteração na política de bolsas?

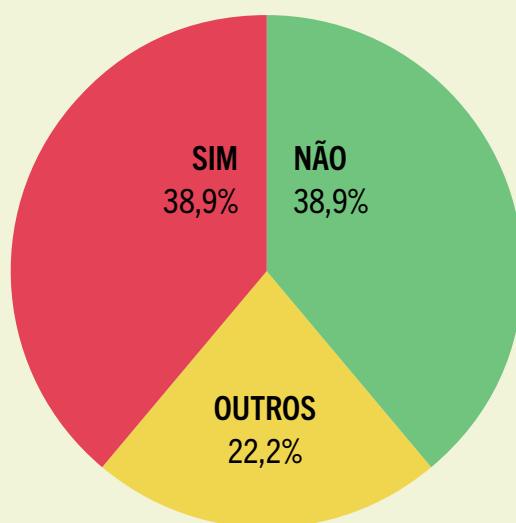


GRÁFICO 18

Alteração na Política de Bolsas no ERE

OUTROS:

Estendemos os prazos permitidos pela Capes em 6 meses para os bolsistas com prazo final em 2020 e em 3 meses para os demais.

O programa perdeu todas as bolsas no corte de recursos de 2020.

Por enquanto as cotas de bolsas foram mantidas.

A política de bolsas permaneceu escassa.

Houve prorrogação de prazos, mas não inclusão de novas cotas.

O PPG não possuía nenhuma bolsa. As duas bolsas que tínhamos foram finalizadas com a defesa das discentes.

Bolsas da CAPES com prorrogação de 150 dias
O PPGSS (PROEX) dispôs de bolsa para atender aos discentes de mestrado e doutorado aptos a recebê-las.

Fonte: Google Forms

Levantamento Abepss 2021

Visando identificar se houve alteração na política de bolsas diante do contexto da Covid-19, dentre os que indicaram ter havido mudanças, isto é, 17 Programas (47,3%)²⁰, observou-se como tendência dentre as respostas que a grande maioria dos PPGs manteve os mesmos critérios de acesso às bolsas, porém tendo como elemento central de alteração a adesão à prorrogação das bolsas CAPES por 3 ou 6 meses.

Um dado importante foi a colocação de 1 Programa que indicou ter perdido todas as bolsas no corte de recursos de 2020, fato este que exige de nós não só atenção, mas especialmente refletir sobre os impactos na formação advindos das paulatinas restrições de investimentos na política de pós-graduação e na política de educação brasileira.

Também foi identificado, dentre as respostas acerca da política de bolsas, a experiência de um Programa que antes mesmo da pandemia se voltou à reformulação dos critérios de acesso à bolsa, trazendo à luz uma demanda estudantil histórica relativa à consideração das condições socioeconômicas como parte a ser incorporada aos critérios, conforme consta no trecho a seguir: *“O debate dos critérios já vinha ocorrendo antes da pandemia e a instrução normativa de bolsas foi alterada a partir das propostas elaboradas por um GT integrado por docentes e discentes. Basicamente, além dos critérios de mérito acadêmico e de cota étnico-racial já existentes, foram incorporados critérios de condições socioeconômicas e de mobilidade”*.

[20] Importa frisar que nos casos em que as porcentagens constantes nos gráficos e no texto não coincidem, tal diferença se justifica em razão das demais respostas inseridas na categoria “outros” que convergiram com as alternativas de SIM e NÃO e, por essa razão, visando garantir fidedignidade às respostas obtidas pela programas, foram somadas e incorporadas na etapa de análise dos dados.

Ainda sobre as bolsas, durante pandemia, o PPG:

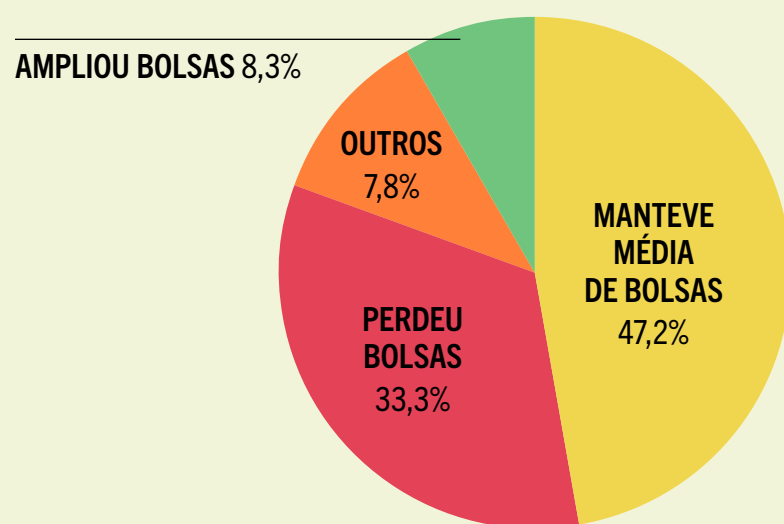


GRÁFICO 19

Manutenção das Políticas de Bolsas no Ensino Remoto Emergencial

OUTROS:

Mantivemos as bolsas e a UFRB criou a bolsa de permanência qualificada para o âmbito da pós-graduação.

O Programa não foi contemplado com nenhuma nova bolsa, como já estava sinalizado no ano de 2019.

O PPG não possuía nenhuma bolsa. As bolsas que tínhamos foram finalizadas com a defesa das discentes.

A portaria de março diminuiu o número de bolsas, mas manteve as bolsas empréstimo.

Fonte: Google Forms

Levantamento Abepps 2021

No que tange à oferta de bolsas, nota-se que 19 PPGs (52,8%)²¹ afirmam ter sido mantida a média de bolsas disponibilizadas. Um número restrito, correspondente a 3 PPGs (8,3% dos respondentes), indicou a ocorrência de ampliação de bolsas durante o contexto pandêmico, número este que se contrapõe à parte significativa de 12 PPGs (33,3% dos respondentes) que sofreram cortes em sua oferta de bolsas no mesmo período. Ademais, 1 Programa indicou ter sido criada pela sua referida Universidade a bolsa de permanência qualificada para o âmbito da pós-graduação.

Considerando a realidade brasileira contemporânea, marcada pelo intenso desmonte das políticas sociais e crescimento colossal da situação de desemprego, a situação da oferta de bolsas dentre os Programas constitui-se elemento chave que requer atenção coletiva, haja vista que, especialmente em face da conjuntura supracitada, a demanda por acesso às bolsas pode encontrar sua avultada ampliação.

5. Estágio Docência

Questionados sobre a realização de estágio docência durante o Ensino Remoto Emergencial, 21 programas (58,3%) afirmaram ter mantido a oferta, enquanto o percentual de PPGs que não realizou a referida atividade foi de 41,7%. Conforme o relato dos respondentes, entre os Programas que realizaram estágio docência, este se deu inteiramente de forma remota, desde a preparação e planejamento da disciplina à execução e avaliação das atividades.

“A preparação foi realizada com as/os docentes do curso por meio das plataformas digitais e a execução das atividades também se deu por meio remoto.”

Relação Graduação e Pós-Graduação

Entendendo o funcionamento dos núcleos/grupos de pesquisa como parte fundamental da integração e articulação entre a graduação e pós-graduação, 15 PPGs (41,7%) afirmaram ter sido deliberada uma posição conjunta do Programa para que se mantivessem as atividades na modalidade ERE. Por outro lado, 15 Programas (41,7%) ratificaram que ficou a cargo de cada docente a decisão de manter ou suspender a sistemática de trabalho. Entre as demais respostas apresentadas pelos Programas, consta como tendência a ampla recomendação pela manutenção das atividades pelos núcleos/grupos de pesquisa.

[21] Idem.

Foram ofertadas atividades coletivas de pesquisa (seminários, simpósios, encontros de pesquisas)?

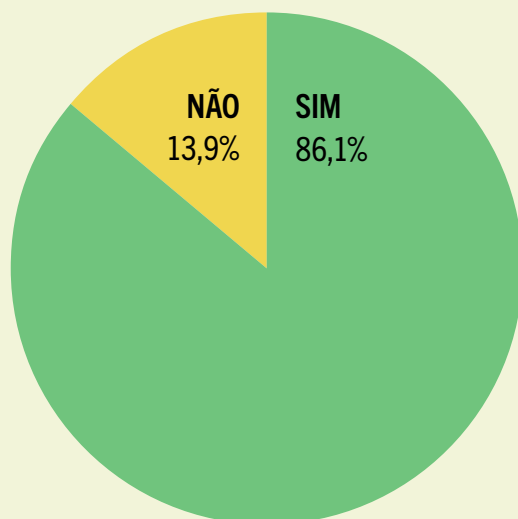


GRÁFICO 20

Oferta de Atividades Coletivas no Ensino Remoto Emergencial

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Em relação às atividades coletivas desenvolvidas no contexto do Ensino Remoto Emergencial pelos 31 Programas que indicaram ter dado prosseguimento às suas programações, dentre os respondentes, aparecem com maior constância a realização de: *lives*, *webinários*, mesas virtuais, seminários, simpósios, minicursos, aulas públicas, lançamento de livros, atividades de extensão articuladas à graduação e atividades com outros grupos de pesquisa no âmbito nacional e internacional.

Na relação graduação e pós-graduação, a modalidade de ensino remoto emergencial permitiu:

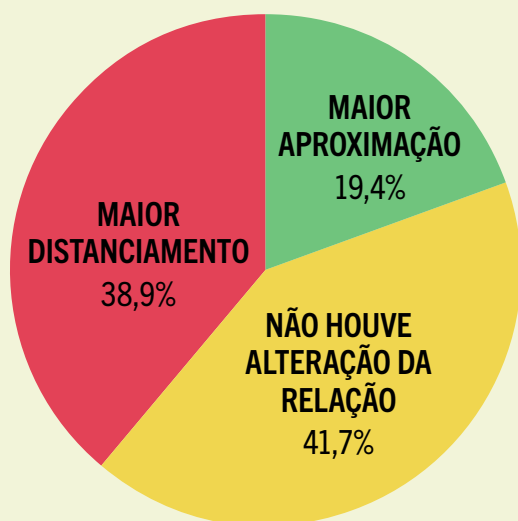


GRÁFICO 21

Relação Graduação e Pós-Graduação no Ensino Remoto Emergencial

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Questionados sobre a relação graduação e pós-graduação em contexto de pandemia, 38,9% dos Programas destacaram ter havido maior distanciamento nessa relação, tendo, dentre os elementos que contribuíram para essa percepção, a ocorrência de calendários distintos e a dificuldade de compatibilização da dinâmica das atividades remotas.

Em contrapartida, 19,4% dos Programas, o correspondente a 7 PPGs, indicaram ter ocorrido maior aproximação entre essas duas esferas.

Dentre os elementos que possibilitaram uma aproximação, destacam-se:

- 1 a oferta de projetos de extensão articulados entre graduação e pós;
- 2 maior interação a partir do estágio docência e grupos de pesquisa;
- 3 oferta de disciplinas optativas com a inclusão de alunos de graduação;
- 4 atividades conjuntas em Congresso;
- 5 participação de alunos da pós como expositores em aulas da graduação;
- 6 e a participação de graduandos como bolsistas de IC em atividades dos núcleos de pesquisa.

Acerca do tópico 6, cumpre-nos refletir acerca dessa articulação e integração fundamental enquanto atividade a ser incorporada como prática comum, não apenas na modalidade do Ensino Remoto Emergencial, mas, e especialmente, no contexto do ensino presencial.

Realização de Avaliação do Ensino Remoto Emergencial

Um momento tão específico e complexo como se mostra a pandemia do novo coronavírus colocou como imperativo que os PPGs realizassem alguma discussão e avaliação sobre o ERE. Nesta direção, foi perguntado junto aos Programas se houve alguma avaliação discente e docente sobre o Ensino Remoto Emergencial. Os dados apontam que 23 Programas responderam que sim, representando 63,9%, e 13 Programas (36,1%) responderam que não houve nenhuma avaliação até o momento da coleta de dados junto à ABEPSS.

Foi realizada alguma avaliação envolvendo discentes e docentes de pós sobre o ERE?

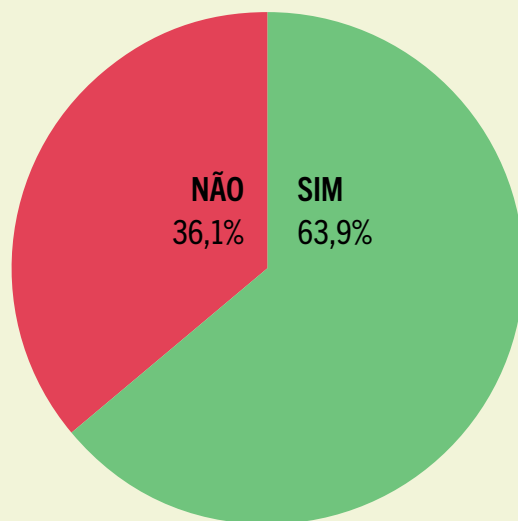


GRÁFICO 22

Realização de Avaliação do Ensino Remoto Emergencial

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

Dos aspectos discutidos e avaliados entre docentes e discentes, tratou-se sobre o processo de avaliação das disciplinas em modalidade ERE. Nesse sentido, dos 36 Programas, 29 (80,6%) sinalizaram que não houve alterações na dinâmica de avaliação das disciplinas. No que tange às alterações realizadas, estão situadas na maior flexibilidade em relação à presença das/os discentes e extensão dos prazos para entrega dos trabalhos.

Sobre as orientações de dissertações e teses, houve a manutenção em sua totalidade e de forma remota. A mesma direção foi dada para as bancas de qualificação e defesa das dissertações e teses, que foram realizadas também em sua totalidade nessa modalidade.

Prejuízos do Ensino Remoto Emergencial à Pós-Graduação

Foi importante abordar e identificar se houve prejuízo na formação de pesquisadores da área com a adoção do ERE. Os dados indicam que 12 Programas responderam que sim (33,3%); 22 Programas, a maioria, apontaram que, parcialmente, (61,1%) e; 2 (5,6%) Programas indicaram que não houve prejuízos.

Com o Ensino Remoto Emergencial houve prejuízo na formação de pesquisadores da área junto ao seu PPG?

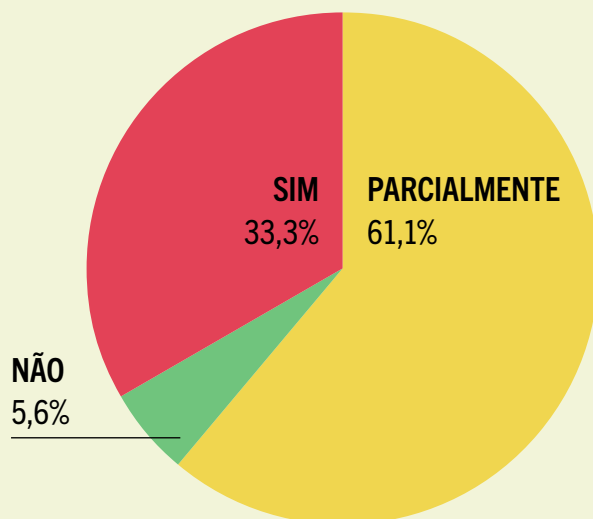


GRÁFICO 23

Prejuízos na Formação Pós-Graduada no ERE

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Descritivamente, os PPGs que indicaram haver prejuízos na adoção do ERE na formação de pesquisadores apontam que essa percepção diz respeito, especialmente, ao impedimento, diante da conjuntura atual, da realização das pesquisas de modo presencial com a necessidade de redimensionar e/ou interromper a pesquisa de campo em curso. Somados a esta questão, outros desafios se colocam como:

- a ausência ou dificuldade de internet e equipamentos adequados;
- a impossibilidade de estudos e consultas ao acervo físico das bibliografias;
- a qualidade de aprofundamento dos estudos e discussões;
- o adoecimento físico e mental de discentes e docentes;
- a ausência de relações interpessoais e debates presenciais, além da falta de vivência do cotidiano universitário;
- a manutenção das atividades de grupos de pesquisas;
- o calendário acadêmico ficou prejudicado e determinados conteúdos tiveram menor tempo de debate em aula;
- a redução da média de estudantes tituladas/os anualmente;
- dificuldade na relação ensino-aprendizagem-produção. Dificuldade de concentração, muitos discentes e docentes com constantes dores nas costas, de cabeça e problemas de visão, além de muita dificuldade na produção textual;

- redução do conteúdo e bibliografia utilizados nas disciplinas, comprometendo, conseqüentemente, a qualidade da formação;
- ampliação dos prazos e atraso na entrega e conclusão das pesquisas.

Dentre os respondentes que avaliaram não haver prejuízos, isto é, 2 PPGs se justificaram por ter mantido as aulas e grupos de estudos; e em decorrência da ausência de informações suficientes que permitam mensurar a existência ou não de prejuízos. Nesse sentido, a ABEPSS reafirma a necessidade de ampla avaliação desse processo no interior dos Programas, como forma de se aproximar, conhecer a realidade acadêmica da formação. Sem uma avaliação contínua desse processo, as chances das UFAs construírem respostas que não condiz com a realidade é muito grande. A ABEPSS indica um processo avaliativo contínuo, democrático, plural e com ampla participação de docentes e discentes.

Pandemia, Trabalho Docente e Saúde Mental

Para o último eixo de análise do ERE na pós-graduação é relevante identificar como a pandemia afeta as condições do trabalho docente. No Levantamento, 22 PPGs (61,1%) apontam ter realizado algum tipo de avaliação acerca desta dimensão, enquanto 14 Programas (38,9%) afirmam não ter feito qualquer Levantamento sobre as condições de trabalho docente.

Foi realizada alguma avaliação envolvendo discentes e docentes de pós sobre o ERE?

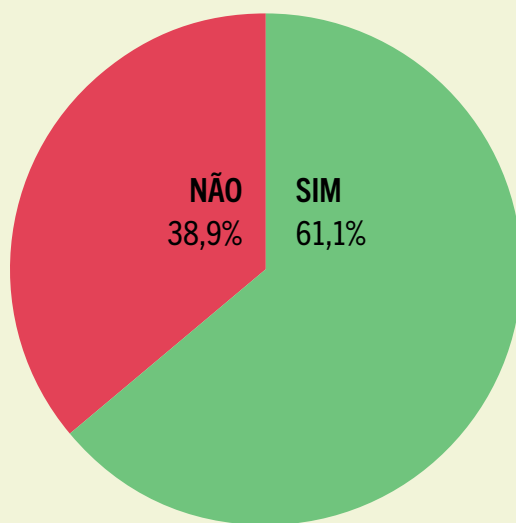


GRÁFICO 24

Realização de Avaliação das Condições de Trabalho Docente na Pós-Graduação

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepss 2021

No que se refere ao aspecto relacionado à saúde mental, os PPGs identificaram situações de adoecimento tanto de docentes como de discentes no decorrer da pandemia do novo coronavírus, totalizando 30 PPGs (83,3%). Os dados ainda demonstram que 5 Programas (13,9%) identificaram adoecimento apenas em discentes e um Programa, (2,8%), não identificou nenhum adoecimento.

O programa identificou situações de adoecimento de docentes e discentes decorrentes do contexto de pandemia?

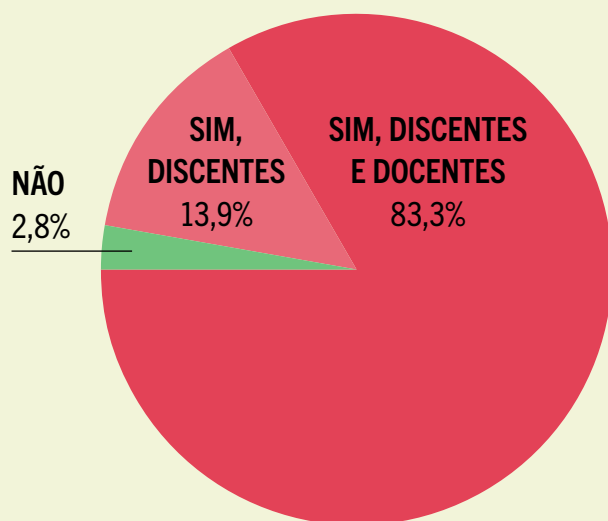


GRÁFICO 25

Adoecimento Docente e Discente na Pós-Graduação

Fonte: Google Forms
Levantamento Abepps 2021

Observou-se como tendência a percepção de adoecimento de discentes e docentes em decorrência do contexto de pandemia, tendo como situações:

- o adoecimento de docentes e discentes desde situações leves a graves de Covid-19, bem como de outras doenças, inclusive de saúde mental;
- com os adoecimentos houve trancamentos e desistências de discentes no Programa.

Frente às situações identificadas, de maneira geral, os PPGs tiveram as seguintes condutas:

- garantia de flexibilização de prazos e trancamento de disciplinas para discentes;

- atendimento às necessidades de docentes e discentes junto à própria instituição, representação estudantil e diretamente com as pessoas envolvidas, além de encaminhamento aos serviços de saúde quando da necessidade;
- no tocante aos docentes, alguns programas indicaram que as universidades acompanharam por meio de seus respectivos setores as situações de saúde e a incidência de infecção de servidores e/ou familiares por Covid-19.

O Ensino Remoto Emergencial provocado pela pandemia da Covid-19 é devastador, sobretudo, na educação, na saúde, no trabalho e na vida acadêmica das universidades brasileiras, que foi impactada. Além dos inúmeros problemas pessoais e profissionais trazidos por esse contexto, passam a afetar docentes, discentes e técnicos. O cenário de insegurança, adoecimentos e desafios exige prudência e cuidado com a saúde, de modo geral, com a saúde mental de todas/os. O que exige distanciamento social, reconfigurando o cotidiano acadêmico.

Assim, a formação em pós-graduação tem sido atingida frontalmente no contexto da crise do capital associada às crises econômica, social, política, sanitária e a negação da ciência que assola as relações científico-acadêmicas nas metodologias (uso das tecnologias) de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na produção de conhecimento e outras que produziram impactos significativos na formação e gestão dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social.

Orientações pedagógicas e indicações

Com esse material a ABEPSS objetiva construir orientações reflexivas e indicações pedagógicas aos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social no país. O momento é delicado, exige cautela e análises concretas sobre as condições concretas da realidade. O intuito não é elencar ações instrumentais e/ou mecânicas, mas apontar um feixe de luz que permita a reflexão crítica dos cursos afinada ao projeto de formação profissional construído historicamente pela categoria.

Nesse sentido, o momento é de reafirmação das conquistas históricas, em um ano que comemoramos 25 anos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, assim como a importância de a entidade contribuir para a análise de conjuntura, destacando as desigualdades que a pandemia escancarou no âmbito das relações de classe, raça e diversidade sexual e de gênero.

Nesse momento, é preciso enfrentar, coletivamente, a intensificação do trabalho e a precarização da formação profissional em sua expressão mais complexa, que é o ensino remoto; avançar no plano estratégico, na crítica e do sistema capitalista e na luta pela “construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, como nos indica o Código de Ética da/o Assistente Social; e no plano tático, na luta pelo fim do governo Bolsonaro e Mourão e de seu projeto privatista para as políticas públicas, com a retirada de direitos democráticos e ênfase em uma política econômica devastadora para a classe trabalhadora. Somado, ainda, à conjuntura de negacionismo e de explícito descaso com a ciência, cabe-nos a defesa de um plano de combate à pandemia que garanta as condições sanitárias para a efetivação do distanciamento social, vacinação para todas as pessoas e outras medidas necessárias.

Diante dos dados apresentados, a ABEPSS apresenta as seguintes orientações pedagógicas e indicações para as UFAs:

Reafirma as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a PNE e a Resolução CFESS 533. A ABEPSS orienta que os cursos retomem os debates coletivos acerca desses documentos fundamentais. O momento exigirá reafirmação dos pressupostos da formação profissional, dos princípios e diretrizes, da articulação entre a lógica curricular e a relação entre o conjunto de conhecimentos expressos pelos três núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares, assim como a reafirmação da concepção de estágio supervisionado e a concepção de supervisão direta. Qualquer proposta para a construção de alternativas deve primar pela lógica crítico-dialética que sustenta o projeto de formação profissional;

Reafirma a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social. A categoria profissional, desde 2008, segue acumulando o debate e reafirmando a incompatibilidade entre Ead e Serviço Social²². Afirmamos, conforme a cartilha elaborada pelo ANDES-SN, que a utilização de “aulas” assíncronas não “transformou as instituições de ensino presencial em instituições de EaD, mas, sem dúvida, forçou-as a utilizá-lo de forma apressada, sem o manejo adequado e reproduzindo desigualdades estruturais na história do país” (ANDES, 2020, p. 14). A ABEPSS reafirma que a crítica ao Ead segue nos mesmos moldes dos documentos já publicados e se preocupa com o futuro da formação e da universidade na retomada das atividades presenciais;

[22] Cabe destacar as duas edições da publicação “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação a Distância e Serviço Social – vol 1” http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf e “Sobre a Incompatibilidade entre Graduação a Distância e Serviço Social – vol 2” http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf

Ensino Remoto é Emergencial. Nessa conjuntura de retrocessos, mesmo antes da pandemia, a lógica mercantil, a reforma administrativa, têm colocado muitos prejuízos às políticas sociais e, em especial, à educação. O momento é de reafirmar: vacina para todas as pessoas, trabalho e educação com qualidade para o retorno ao ensino presencial. A ABEPSS orienta para que qualquer medida tomada no contexto de pandemia da Covid-19 explicita que é uma ação de excepcionalidade, temporária e emergencial;

Não alteração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A ABEPSS orienta pela não alteração dos projetos pedagógicos, pela não redução das cargas horárias das disciplinas, a não redução da carga horária dos estágios supervisionados, a não redução da carga horária das supervisões acadêmicas, que os pré-requisitos sejam mantidos, incluindo, principalmente, os pré-requisitos para cursar a disciplina de estágio;

Reforça a indissociabilidade entre: trabalho e formação, teoria e prática, supervisão de campo e supervisão acadêmica. Tais premissas devem ser sempre consideradas no conjunto de reflexões coletivas que as UFAs precisarão realizar, no processo de discussão, quanto às eventuais alterações/adequações a serem realizadas nesse período excepcional e temporário do ERE. Torna-se fundamental a construção de estratégias didático-pedagógicas e administrativas que reafirmem a relação indissociável entre os elementos destacados, na defesa da qualidade da formação profissional;

Reafirma a concepção de estágio apresentada em detalhes na PNE. A ABEPSS orienta que estágios não devem ser substituídos por relatórios, observação, leitura de textos, visualização de *lives*, construção de artigos científicos;

A manutenção do princípio da supervisão direta de estágio em consonância à Resolução 533, do CFESS. O estágio supervisionado deve envolver a relação direta entre supervisora/or de campo/acadêmica/estagiária/o: não pode ocorrer sem supervisão ou só com supervisão acadêmica;

Reforça a importância de construção do Plano de Estágio pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Consoante ao preconizado nas Diretrizes Curriculares e na Política Nacional de Estágio da ABEPSS, a elaboração do Plano de Estágio corresponde a um elemento imprescindível nesse

processo, devendo ser construído mediante debate coletivo entre sujeitos integrantes, buscando discutir/implementar as melhores estratégias de realização dessa etapa da formação profissional com as orientações e princípios norteadores que balizam aqueles documentos.

Orienta que as ações dos cursos priorizem a defesa da vida.

A ABEPSS se coloca contrária à responsabilização individual de estagiários/os e Comissão de Estágio; reafirma a necessidade de observação das condições sanitária e epidemiológica locais e nacional, para que as decisões pedagógicas sejam tomadas;

A observação sobre as condições éticas e técnicas.

A ABEPSS indica especial atenção, nesse momento, para as necessárias condições sanitárias (EPIs, seguro de vida com cobertura para doenças infectocontagiosas como a Covid-19, etc.), e que as condições éticas e técnicas para o trabalho profissional devem ser asseguradas, conforme orientações do conjunto CFESS/CRESS;

Os estágios devem assegurar condições de biossegurança:

Seguro, EPI, vacina e supervisão acadêmica e de campo;

A ABEPSS estimula pesquisas que nos subsidiem sobre a realidade do trabalho profissional (demandas, requisições institucionais, respostas esperadas e efetivadas) bem como das condições da formação durante e no pós-pandemia;

Os cursos de graduação e os programas de pós-graduação devem realizar amplos debates coletivos. A ABEPSS orienta para que todas as decisões tomadas pelos cursos para o seu funcionamento durante a pandemia sejam a partir de amplo e democrático debate, envolvendo docentes, discentes, técnicos-administrativos e supervisoras/es de campo;

Ressalta a necessidade do envolvimento da categoria profissional e estudantes em lutas mais gerais: fortalecimento da política de assistência estudantil, popularização da vacina, defesa do SUS como política pública, gratuita, de qualidade, com acesso universal, defesa da PNAS e das medidas de proteção social, tal como auxílio emergencial em valor que garanta o atendimento das necessidades sociais da classe trabalhadora;

Realização de avaliação do ERE. A ABEPSS indica aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação a realização de avaliação detalhada do ERE, seus impactos no Serviço Social, uma avaliação da apreensão das/os

discentes acerca das matérias e conteúdos discutidos em atividades síncronas e assíncronas, em articulação docente, discente e supervisoras/es de campo, aprofundando as particularidades regionais e locais no processo de ensino aprendizagem. ■

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Revisão Ortográfica e Gramatical

Alana Ferreira

Projeto gráfico e diagramação

Fábio Marinho

Aqui se respira luta!

ABEPSS 2021-2022

REGIÃO SUL II

Representantes Discentes de Graduação:

Maria Fernanda de Aguiar Azevedo - Unifesp

Guilherme Siqueira - Puc-Camp

Representantes Discentes de Pós:

Roberta Pereira da Silva - Puc-SP

Rosicler Lemos da Silva - Unesp

Representante de Supervisor/a de Estágio:

Ester Fátima Vargem Rodrigues - Secretaria Municipal de DH-SP

Suplente Docente:

Onilda Alves do Carmo - Unesp

Coord. Regional de Pós-Graduação:

Renata Christina Gonçalves dos Santos - Unifesp

Coord. Regional de Graduação:

Edvânia Angela de Souza - Unesp

Vice-presidente Regional:

Fabiana Aparecida de Carvalho - Puc-Camp

REGIÃO SUL I

Representantes Discentes de Graduação:

Luana Portela – UFPR

Representantes Discentes de Pós:

Esdras Tavares de Oliveira - UEL

Michael da Costa Lampert – Puc-RS

Representante de Supervisor/a de Estágio:

Suélien Bezerra Alves Keller - TJRS

Suplente Docente:

Denise Maria Fank de Almeida - Uel

Coord. Regional de Pós-Graduação:

Michelly Laurita Wiese - Ufsc

Coord. Regional de Graduação:

Monique Bronzoni Damascena - Unipampa

Vice-presidente Regional:

Kathiuscia Aparecida Freitas Pereira Coelho - Uel

REGIONAL NORTE**Representantes Discentes de Pós:**

Maria Aparecida Milanez Cavalcante - UFPI

Kátia da Silva Farias - UFT

Representante de Supervisor/a de Estágio:

Rita de Cassia Barbosa dos Santos - FUNPAPA

Suplente Docente da Gestão:

Jeffeson William Pereira - Ufam

Coord. Regional de Pós-Graduação:

Zaira Sabry Azar - Ufma

Coord. Regional de Graduação:

Teresa Cristina Moura Costa - UFPI

Vice-presidente Regional:

Rosemeire dos Santos - UFT

REGIONAL NORDESTE**Representantes Discentes de Graduação:**

Vanessa de Almeida Bandeira - Uern

Ana Alice de Souza Vicente - UFBA

Representante Discente de Pós:

Yanca Virgínia Araújo Silva – UEPB

Ingred Lydiane de Lima Silva - Uern

Representante de Supervisor/a de Estágio:

Adiliane Batista - IFPE

Suplente Docente da Gestão:

Sueli Maria do Nascimento - Ufal

Coord. Regional de Pós-Graduação:

Fernanda Marques - Uern

Coord. Regional de Graduação:

Andrea Alice Rodrigues Silva- UFRB

Vice-presidente Regional:

Paulo Felix - UFS

REGIÃO CENTRO OESTE

Representantes Discentes de Pós:

Sarah Silva Martins - PUC-GO

Djonatan Kaic Ribeiro de Souza - UnB

Representante de Supervisor/a de Estágio:

Euzamar Ribeiro de Oliveira – IFG – Cidade de Goiás

Suplente Docente da Gestão:

Betina Ahlert - UFMT

Coord. Regional de Pós-Graduação:

Janaína Lopes do Nascimento Duarte - UnB

Coord. Regional de Graduação:

Josiley Carrijo Rafael - UFMT

Vice-presidente Regional:

George Francisco Ceolin – UFG

REGIÃO LESTE

Representantes Discentes de Pós:

Matheus de Paula - UFF Niterói

Rosária de Sá - UFRJ

Representante de Supervisor/a de Estágio:

Anailza Perini de Carvalho

Suplente Docente da Gestão:

Valter Martins - UFF Campos dos Goytacazes

Coord. Regional de Pós-Graduação:

Renato dos Santos Veloso - UERJ

Coord. Regional de Graduação:

Giselle Souza da Silva - Unirio

Vice-presidente Regional:

Ana Maria Ferreira – UFJF

EXECUTIVA NACIONAL

Representantes Discentes de Pós:

Rafaela Bezerra Fernandes - UFRJ

Tales Willyan Fornazier Moreira – Puc-SP

Suplentes Docentes:

Sheila Dias Almeida - Ufop

Juliana Iglesias Melim - Ufes

Coordenação de Relações Internacionais:

Ramiro Marcos Dulcich Piccolo – UFF Rio das Ostras

Coord. Nacional de Pós-Graduação:

Maria Liduina de Oliveira e Silva - Unifesp

Coord. Nacional de Graduação:

Marina Monteiro de Castro e Castro - UFJF

Tesoureiro:

Gustavo Javier Repetti - UFRJ

Secretaria:

Paula Martins Sirelli - UFF Rio das Ostras

Presidente:

Rodrigo José Teixeira – UFF Rio das Ostras

