Monitoramento
— Graduação e Pós-graduação —

A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

ABEPSS
Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

75 ANOS DE LUTA

Aqui
se respira
luta! ABEPSS 2021-2022

Monitoramento Graduação e Pós-graduação

A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial

Brasília, novembro de 2022.

←RETORNA
AO SUMÁRIO

Sumário

4 Apresentação

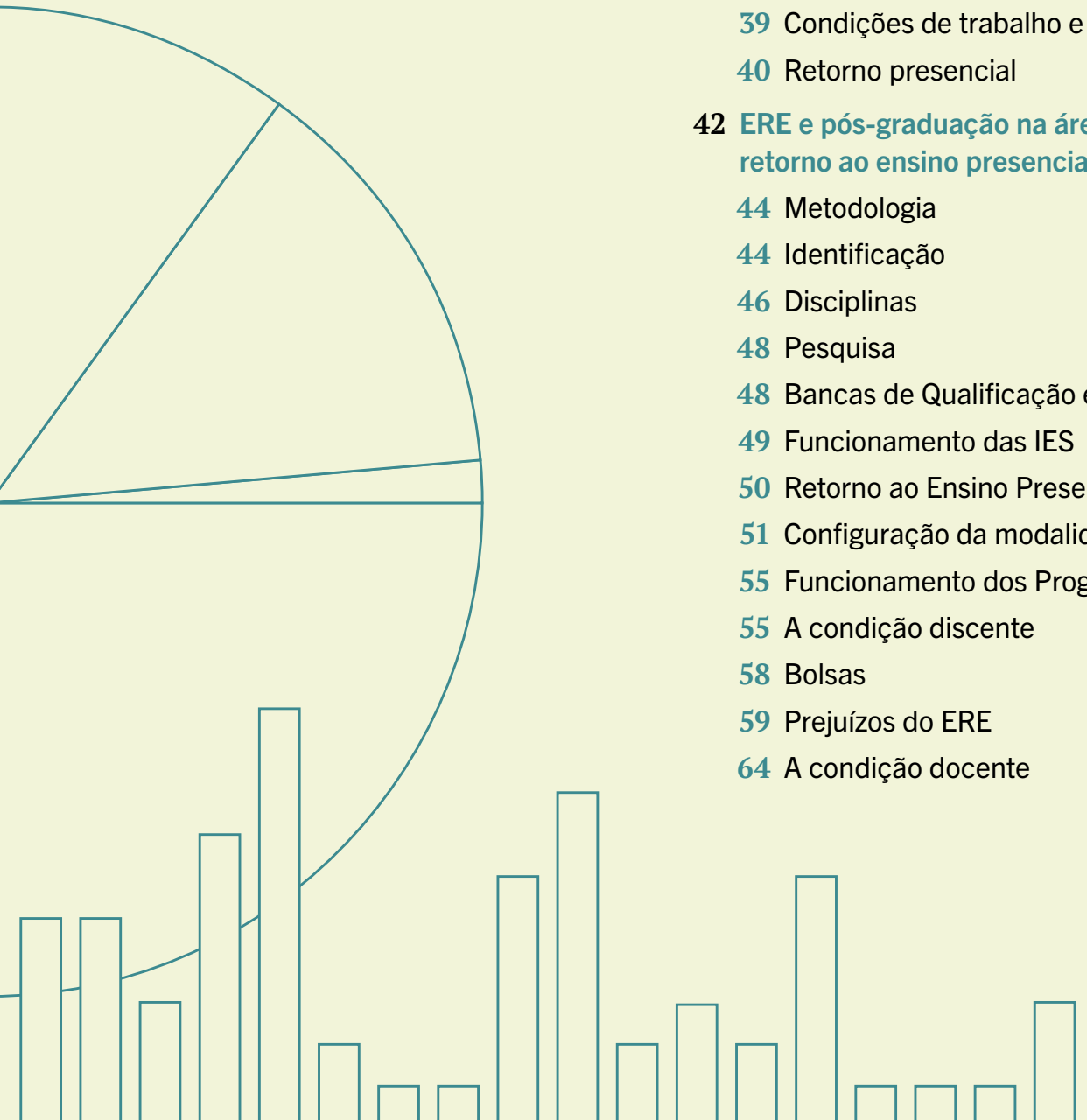
8 Ensino Remoto Emergencial: o que deve ficar e ao que devemos resistir?
Eblin Farage

24 Graduação

- 24 O Ensino Remoto Emergencial
- 29 ERE e projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação
- 30 Estágio Supervisionado em Serviço Social e ERE
- 35 A condição discente
- 37 Pesquisa e Extensão
- 39 Condições de trabalho e saúde mental dos docentes
- 40 Retorno presencial

42 ERE e pós-graduação na área de Serviço Social: retorno ao ensino presencial e/ou híbrido

- 44 Metodologia
- 44 Identificação
- 46 Disciplinas
- 48 Pesquisa
- 48 Bancas de Qualificação e Defesa de Dissertação e Tese
- 49 Funcionamento das IES
- 50 Retorno ao Ensino Presencial
- 51 Configuração da modalidade híbrida e remota
- 55 Funcionamento dos Programas de Pós-Graduação
- 55 A condição discente
- 58 Bolsas
- 59 Prejuízos do ERE
- 64 A condição docente



Apresentação

No ano de 2021, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) realizou a pesquisa “A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial” (ABEPSS, 2021), com o intuito de identificar os impactos da modalidade remota do ensino na área de Serviço Social, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Com o aporte das regionais da entidade, pudemos realizar este importante levantamento e debatê-lo na TV ABEPSS (2021c), na Oficina Nacional (TV ABEPSS, 2021a) e nas oficinas regionais da entidade, bem como em inúmeras rodas de conversas e fóruns de estágio (TV ABEPSS, 2021b), realizados pelas regionais em todo o país.

Desde o início da pandemia, fomos atravessados por muitos desafios em relação à formação em Serviço Social. Esse processo foi acirrado pelo trato direcionado à educação pelo atual governo, que imprimiu, de forma massiva, a subordinação da educação à acumulação do capital, reduzindo drasticamente seu financiamento, comprometendo, assim, a qualidade do ensino superior e a sua função pública. A base desse processo é fundamentada em um projeto conservador, anticientífico e negacionista, que ataca a educação crítica e potencialmente transformadora.

Todo esse quadro foi agravado pela pandemia da covid-19, que desencadeou não só uma crise sanitária alarmante, mas também um adensamento dos processos gerados pela crise do capital, tendo como consequência um quadro geral de deterioração das condições de vida e trabalho da população brasileira. Além disso, em outubro de 2022, o Brasil registrava quase 35 milhões de casos e 690.000 óbitos. Em nossas pesquisas, vimos que todos os cursos tiveram docentes e/ou discentes acometidos pela Covid-19, o que reafirma a severidade da pandemia e a importância do ensino remoto emergencial (ERE) como estratégia necessária à preservação da vida.

Deste modo, a pandemia trouxe contornos particulares também à educação, contribuindo para o avanço da precarização da formação profissional, por meio desta modalidade de ensino (ERE), impulsionando um modelo de educação totalmente mediado pela tecnologia. A pesquisa de Pereira et al. (2021, p. 205) demonstra que

> para áreas como a de Serviço Social, a pandemia aprofunda a tendência de manutenção e/ou ampliação de matrículas em cursos ofertados a distância; diminui substancialmente as matrículas em cursos privados presenciais; e traz sérias dificuldades para o processo formativo desenvolvido nos cursos públicos, com a introdução das atividades remotas.

O relatório do mapeamento (realizado em fevereiro e março de 2021, pela ABEPSS) apresenta um cenário dos cursos de graduação, no qual se destacam as desigualdades tanto de acesso à internet quanto de nível de aprendizado, bem como a baixa participação discente nas atividades *online,* constituindo-se, assim, uma modalidade estressante e cansativa para docentes e discentes, fortemente impactada pela redução das políticas de assistência estudantil e consequente impossibilidade de permanência dos/das estudantes nos cursos.

Naquele momento, já se identificavam prejuízos do ERE para o projeto de formação do Serviço Social defendido pela ABEPSS, especialmente devido à: perda do diálogo/debate coletivo e das estratégias pedagógicas que ampliam a interação entre docentes e discentes; à falta de aprofundamento e até à redução dos conteúdos programáticos das disciplinas.

O ERE acirrou ainda os debates em torno do estágio supervisionado, ampliando ainda mais as dificuldades e os desafios de se desenvolver o estágio e a supervisão de campo e acadêmica em modalidade remota, em vista da preservação dos pressupostos da Política Nacional de Estágio (PNE). Agregam-se ainda a este quadro importantes problematizações trazidas por uma pesquisa realizada com 550 estudantes, pela Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), a respeito das condições éticas e técnicas de realização do estágio e da falta de supervisão acadêmica e/ou de campo.[1]

Essas questões impulsionaram várias solicitações de orientações, que recebemos ao longo do ano, via e-mail. A estratégia utilizada pela entidade foi a de realização de rodas de conversas nas regionais, para debater o ERE e os estágios, bem como o estímulo à realização dos fóruns de estágio.

[1] Os dados da pesquisa foram apresentados no Fórum Nacional de Estágio de 2021. Cf.TV ABEPSS, 2021b.

A entidade também defendeu a não realização de alterações nos projetos político-pedagógicos dos cursos, tais como as que foram identificadas em alguns cursos, pelo levantamento da ABEPSS de 2021, a saber: incorporação de disciplinas por plataformas de ensino a distância (EAD), reformulações da estrutura curricular, redução da carga horária das disciplinas e alterações do formato do trabalho de conclusão de curso (TCC) e do estágio.

É importante destacar que o projeto de educação e formação profissional defendido pela ABEPSS e disposto em suas Diretrizes Curriculares vincula-se a uma concepção de educação e de sociedade pautada em valores emancipatórios e orientada por uma direção social crítica, a serviço da coletividade e das necessidades da população brasileira. Esta perspectiva é sintetizada no mote em defesa de uma "educação pública, gratuita, laica, presencial, estatal e socialmente referenciada".

Apesar de ser uma estratégia *emergencial*, adotada no momento da pandemia, como já nos alertava Farage (2021), o ERE deve ser analisado como uma estratégia de contrarreforma da educação brasileira e um mecanismo de avanço da incorporação das tecnologias de grandes conglomerados que dominam as plataformas de mediação tecnológica.

No bojo desse processo, em novembro de 2021, o governo federal apresentou a proposta do Programa ReuniDigital, que prevê a expansão de vagas no ensino superior através do Ensino a Distância (EAD), inclusive pela criação de uma Universidade Federal Digital (ANDES, 2022). Atentos a esse processo, questionamos em nosso monitoramento se esse debate já estava sendo pautado nas instituições de ensino e 90% dos respondentes sinalizaram que não, enquanto 10% relataram que tal debate já se fazia presente em suas respectivas instituições. Não obstante, a temática veio à tona nacionalmente, com o anúncio do lançamento do ReuniDigital, em 30 de maio de 2022.

De acordo com o ANDES (2022), na esteira da crítica do ensino a distância, a proposta do ReuniDigital

> [...] acaba por atacar o tripé ensino, pesquisa e extensão, intensificando a concepção da educação superior como mercadoria e não como direito social. Da mesma forma, desconsidera o papel importante da vivência dos espaços universitários, essencial para a formação do(a)s estudantes. Importa registrar que bem distante da anunciada preocupação do

> governo em atingir metas de matriculas e de escolarização, contidas no Plano Nacional de Educação 2014-2024, o que se vislumbra é o reforço do eixo desse governo, que a universidade tem que ser para poucos (ANDES, 2022, s/p).

Reforçamos, contudo, que grande parte dos cursos participou de mobilizações e organizações coletivas, com destaque para os espaços sindicais, as mobilizações no interior das instituições de ensino e o acompanhamento do debate das entidades da categoria como forma de enfrentamento do ensino remoto emergencial. Importante ressaltar que o fórum de estágio e a articulação com os/as supervisores/as de campo também foram destacados como estratégia de resistência.

Dessa forma, a ABEPSS reforça a necessária defesa do perfil profissional que buscamos assegurar com nosso projeto de formação, inclusive para aqueles/as que se formaram no período da pandemia, em meio a alterações realizadas em algumas instituições, que *não asseguram o perfil de formação definido em nossas diretrizes curriculares*.

Ensino Remoto Emergencial: o que deve ficar e ao que devemos resistir?

EBLIN FARAGE[2]

O trabalho desta pesquisa, realizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), deve ser por nós, assistentes sociais em todos os espaços sócio-ocupacionais, identificado como um esforço central na defesa da profissão. Pesquisar sobre os impactos e as percepções do ensino remoto emergencial (ERE) não deve ser reconhecido apenas como um esforço acadêmico, de compreensão de uma dada realidade imposta pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), mas como um esforço de defender a profissão, o que passa necessariamente por pensar e reivindicar uma formação de qualidade.

Muitas vezes as pesquisas desenvolvidas no âmbito da academia e das associações são esvaziadas de sentido, pois não têm referência social. Esta pesquisa, ao contrário, encaixa-se perfeitamente no que Thiollent (2011) caracteriza como pesquisa-ação, pois mais do que levantar dados sobre uma determinada realidade, busca alterar, mudar, transformar a realidade impactada não apenas por uma das mais graves situações vividas pela humanidade, como também pela "oportunidade" que se tornou a pandemia para a aceleração do projeto do capital para a educação na América Latina. Com a pesquisa-ação, "é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas" (THIOLLENT,2011, p. 28). Sim, avançar nas questões relacionadas ao ERE, nas análises sobre os aprendizados desse período e no desvelamento dos perniciosos interesses do capital, os quais devemos rechaçar de forma organizada e coletiva. Eis o que parece constituir-se como as principais tarefas da pesquisa desenvolvida pela ABEPSS.

Mas essa análise não é realizada como quem vê pela primeira vez um "objeto", ou identifica um "problema". Não se trata de uma descoberta; ao contrário, o ERE, em sua modalidade de educação a distância (EaD), ou como usualmente denominado, para marcar uma posição política, ensino a distância (EaD), já é um velho conhecido. Inúmeros autores dedicaram sua vida acadêmica para estudar a educação e suas inflexões ao projeto avassalador do capital. As determinações dos organismos

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta.

PAULO FREIRE (2001, P. 14)

[2] Assistente Social. Doutora em Serviço Social/ UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF/Niterói.

internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Unesco, Fundo Monetário Internacional (FMI), caracterizados como “sujeitos políticos coletivos do capital” (LIMA, 2007), estão há pelo menos três décadas sendo debatidas, refletidas e questionadas, na área da educação e também no Serviço Social.

No Serviço Social, nossa resistência à precarização da formação profissional vem de longe. Resistimos à imposição da educação a distância e as entidades representativas da profissão, de forma absolutamente pioneira e ousada, criaram uma campanha, em 2009, intitulada “Educação não é *fast-food*—diga não para a graduação a distância em Serviço Social”. A campanha, em absoluta sintonia com os anseios da categoria, foi reprimida e censurada pela Justiça, não podendo mais ser veiculada graças à batuta do capital de toga que, mais uma vez, evidenciou seu caráter classista em defesa do projeto do capital.

Não obstante, inúmeras pesquisas foram realizadas para identificar o impacto de uma educação mediada por tecnologia na formação profissional dos assistentes sociais e, apesar de todas as diferenças analíticas, construiu-se uma unânime avaliação de que a EaD não é compatível com a formação profissional crítica, pautada pelas diretrizes curriculares da ABEPSS e pelo Projeto Ético Político (PEP) do Serviço Social.

Assim, fica explicitado que as reflexões sobre o ERE não partem apenas do imediato, do período da pandemia, mas sim da estrutura social que tornou a educação uma mercadoria, buscando destituí-la de sua perspectiva de direito social. Essa oposição, entre educação-mercadoria e educação como direito, revela os distintos projetos em disputa na sociedade. De um lado, o projeto do capital; de outro, o projeto que aponta para a defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras e que é, portanto, anticapitalista. Os distintos projetos para a educação revelam a essência da questão social e da relação capital *x* trabalho, como aponta Iamamoto (2007).

Essa disputa, presente na conformação da educação no Brasil, tem suas expressões na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB —Lei nº 9.394/1996) e nos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001-2011 (Lei nº10.172/2001)e de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que são marcados pelo antagonismo entre público e privado, ou seja,

entre trabalho e capital, com proeminência desse último. Uma das principais expressões dessa disputa na LDB, e da primazia do capital, é a possibilidade de repasse de verbas públicas para a iniciativa privada, que ocorre de forma sistemática através de programas federais atuais, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999 pela Lei nº 10.260, e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2005 pela Lei nº 11.096, entre outros que os antecederam. Aparece, também, nas inúmeras parcerias de governos estaduais com escolas privadas para pagamento de bolsas de estudos, justificadas pela ausência de vagas públicas.

Ao projeto de uma educação-mercadoria aliam-se outros elementos do projeto do capital, na particularidade de países de capitalismo dependente, como o Brasil. Uma educação terciária e aligeirada, que terá na educação privada e a distância seu principal vetor de proliferação e que necessita atacar o público, em suas diferentes dimensões, para ampliar a mercadorização da vida e dos direitos sociais. Assim, tão importante quanto compreender a dimensão da educação-mercadoria, imposta pelo projeto do capital, é desvelar sua dimensão ideológica e sua vinculação aos demais projetos de refuncionalização do Estado brasileiro, que passa pelas contrarreformas da previdência (de 1998, 2003, 2016 e 2019), trabalhista (2017 e 2019) e do ensino médio (de 2017);pela terceirização das atividades meio e fim; e pela Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece o teto de gastos para o investimento em políticas públicas. Igualmente importante é compreender as tradicionais e as novas formas de privatização do patrimônio público, não apenas nas ações de venda direta, como foram os casos da CSN em 1993, da Vale do Rio Doce em 1997, do sistema Telebrás em 1998, e da Eletrobras em 2022, mas também nas privatizações não clássicas, como a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) em 2011, pela Lei nº 12.550; da Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP) em 2012, pelo Decreto nº 7.808, e das parcerias público-privadas, agressiva expressão da apropriação privada do fundo público.

Na atualidade, diante do avanço do ultraneoliberal, também é necessário considerar, na análise sobre os projetos em disputa *na* e *pela* educação, a simbiótica relação com o fundamentalismo religioso redundantemente conservador e protofascista. Dessa simbiótica relação são expressão

os projetos Escola sem Partido (ESP) e a educação domiciliar (*homeschooling*). Vale destacar que as disputas que fundamentam o ESP marcaram a aprovação do PNE, garantindo ao projeto da direita protofascista a retirada do debate de gênero dos currículos, assim como de qualquer tema relacionado, inclusive a referência ao combate à violência contra a mulher — tema que deveria ser absorvido pelo conjunto da sociedade e tratado desde a educação básica. Assim, articulando mercadorização da educação, aligeiramento do processo ensino-aprendizagem, esvaziamento de seu potencial crítico e conservadorismo, temos a negação de uma educação que contribui para a leitura do mundo, como apontava Paulo Freire (2001), e o gradativo avanço de uma educação alienadora, apassivadora e de reprodução ideológica. Como afirmava Freire (2001, p. 39), "não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém", o que nos deve implicar a reconhecer a favor de qual sonho e de qual projeto está a educação mediada por tecnologia. Por isso sua análise e as consequências desse processo são fundamentais.

Uma educação esvaziada de sentido crítico e de potencial distancia-se, também, de sua condição de prática social relacionada às exigências históricas da reprodução humana, em sentido material e subjetivo. O rompimento de uma educação mediada pelas exigências do mundo do trabalho, em tempos de acumulação flexível e de indústria 4.0 ante a primazia das tecnologias, reduz o trabalho a um emprego precarizado, ainda mais aviltado —como é próprio do sistema capitalista —, caracterizado pelo capitalismo de plataforma, que é "[...] completamente incorporado a um mundo criado pela forma-valor capitalista, que depende da subordinação de trabalhadores de baixa renda racializados e generificados [...]" (DOORN apud GROHMANN, 2021, p. 15). Como afirma Antunes (2021, p. 37), "[...] adentramos, então, uma nova era da subsunção à máquina-ferramenta-informacional, que intensifica e consolida a desumanização de enormes parcelas da força de trabalho humana[...]", para o qual a educação de qualidade é absolutamente dispensável.

O reconhecimento do impacto das transformações do mundo do trabalho e da atual fase de organização do capitalismo mundial é central na compreensão dos impactos da educação mediada por tecnologia e da

função que o ERE e a EaD têm na consolidação do projeto educacional do capital. Isso implica reconhecer que a educação não "paira" sobre a sociedade; ao contrário, é fruto das relações sociais e de suas inerentes disputas. Não sendo a educação neutra, é atravessada pelos projetos societários e pelas necessidades das fases do desenvolvimento capitalista, mediadas pela ação educadora do Estado, nos termos de Gramsci (2000). Uma ação que se pauta pelas demandas do processo produtivo, que ora demanda força de trabalho qualificada e especializada para o desenvolvimento industrial, ora demanda ampliação do acesso à educação básica e superior para responder às exigências dos organismos internacionais. Estes, por sua vez, atualmente demandam o esvaziamento da educação como etapa para uma possível ascensão social, já que o trabalho flexibilizado, do "patrão de si mesmo" e do "empreendedor", demanda apenas criatividade, "vontade", disposição para o trabalho, empenho e dedicação, não sendo necessária a educação formal.

> [...] Com o amadurecimento da sociedade urbano-industrial, a educação escolar direcionou-se para formar os quadros necessários da força de trabalho, sejam o operário de novo tipo e os quadros intermediários e burocráticos, sejam seus dirigentes ou intelectuais formuladores e divulgadores de sua ideologia. Nos ciclos mais avançados do capitalismo monopolista, a formação da força de trabalho já é vista como investimento, pois propicia aumentar a produtividade e, mais adiante, a competitividade (MOTTA, 2017, p. 57).

As transformações das relações de trabalho e sua dimensão plataformizada reduzem cada vez mais o número de trabalhadores necessários em determinadas funções, assim como redimensionam as demandas para a força de trabalho, tornando prescindível a formação universitária de amplos segmentos populacionais. Amplia-se o setor de serviços que, ao tornar-se rentável e produtor de mais valor, redimensiona a demanda do capital por determinados segmentos da força de trabalho. Conforme os levantamentos realizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o desemprego tem diminuído diante da absorção da força de trabalho no setor de serviços, que tem se ampliado. Assim, a taxa de desemprego tem retornado ao patamar de 2015 e 2016, chegando a 9,8% no final de maio de 2022.

Compreender essa realidade, não apenas como estágio momentâneo imposto pela pandemia, mas, ao contrário, como o momento demandado pelo desenvolvimento capitalista em sua fase mundializada ultraneoliberal, é compreender a nova morfologia do trabalho. Nos termos de Antunes (2020), há uma nova morfologia do trabalho, que articula flexibilização, terceirização, precarização e novas formas de extração de mais-valor, que também são impactadas por questões de raça e gênero, para a qual uma nova formação humana e escolar/universitária será demandada.

Essa nova morfologia do trabalho também impacta no trabalho dos assistentes sociais. Cada vez mais a categoria é convocada a inserir-se em relações de trabalho que tenham a tecnologia como mediação e que, ao mesmo tempo, vêm gradativamente invisibilizando e, em algumas situações, substituindo o trabalho do Serviço Social. Um exemplo desse processo é a recente distribuição do Auxílio Emergencial, programa do governo federal criado no período da pandemia do novo coronavírus, que substituiu o Bolsa Família e não foi gestado nem tão pouco administrado como uma política da assistência social. Assim, o maior programa de assistência social do atual governo não passou por critérios do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)nem pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS); foi reduzido a um sistema bancário mediado exclusivamente pela tecnologia, cuja essência é o contato entre banco e usuário para movimentação de valores monetários, sem a requisição de análise social, triagem e acompanhamento social. Sem universalizar o acesso e sem critérios definidos, o maior programa de assistência, que destinou milhões de reais a famílias pobres, reforçou a lógica populista e eleitoreira de programas assistenciais, há muito combatida pela profissão; invisibilizou a categoria, tornando-a descartável; e reduziu o benefício social a uma mera transferência de renda, sem acompanhamento nem trabalho social.

> Nesse contexto, presencia-se a expansão da digitalização do trabalho e de modalidades de trabalho online existentes até então de modo residual, como o home office, e as várias modalidades de trabalho remoto e teleatendimento, que passaram a ser adotadas em larga escala, em todas as áreas e setores do mercado de trabalho público e privado, atingindo também o trabalho de assistentes sociais. Tal situação não apenas incorpora novas formas de organização, processamento e

> controle do trabalho, orientadas por uma racionalidade gerencialista e produtivista, como (re)configura a natureza do trabalho profissional e suas formas de ser nos diferentes espaços ocupacionais em que se inserem assistentes sociais (RAICHELIS, 2021, p.14).

Por outro lado, há que se pensar as reconfigurações na profissão também pelo processo de refuncionalização do Estado e pela reconfiguração das políticas públicas e sociais, que descaracteriza direitos e fortalece alógica assistencialista, privatista e de mercadorização dos direitos sociais. Segundo Raichelis (2018, p. 27):

> As políticas sociais constituem mediações privilegiadas, embora não exclusiva, para o trabalho profissional e base institucional que impulsiona a profissionalização de assistentes sociais, por meio da formação de um mercado de trabalho que passa a requisitar agentes habilitados para a formulação e implementação das políticas sociais.

Uma das principais expressões dos ataques às políticas públicas e sociais é a proposta de contrarreforma administrativa, o Projeto de Emenda Constitucional 32/2020, que prevê, entre outros aspectos, novas modalidades de inserção no funcionalismo público, fragilizando ainda mais a relação trabalhista dos profissionais, entre os quais os assistentes sociais. Caso aprovada, a contrarreforma administrativa imporá uma reorganização dos serviços públicos — não obrigatoriedade de concursos públicos, ampliação das parcerias público-privadas, contratação temporária em caso de ausência de trabalhadores (por doença ou greve e paralisações) —,promoverá desresponsabilização do Estado e estabelecerá, ainda, um viés autoritário e conservador, que se expressa, entre outras formas, na possibilidade de contratação de militares da ativa para a execução de políticas públicas de educação e saúde.

Aliás, o período da pandemia serviu como “balão de ensaio” para essa experiência. Em alguns postos do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), durante a pandemia e na greve realizada pelos servidores entre abril e maio de 2022, o governo federal alocou militares da reserva, e até aposentados e estagiários, para atender o público. O Ministro Bruno Dantas, do Tribunal de Contas da União (TCU), chegou a afirmar que “a contratação emergencial no INSS poderá servir de piloto para outros processos desse tipo” (CNN Brasil, 2020, *online*).

É nesse contexto que se faz necessário analisar os efeitos do ERE para a educação superior e para a formação em Serviço Social. Não apenas como algo pontual, que marcou um momento triste de nossa história, mas como uma experiência que produziu um "balão de ensaio" real para a solidificação de preceitos formativos, educacionais e do mundo do trabalho, e que já se encontra em curso e em disputa há mais de três décadas. Por outro lado, contudo, é necessário reconhecer que esse "balão de ensaio" também trouxe aprendizados, que podem ser absorvidos por nós, defensores de uma educação crítica. O desafio é justamente fazer essa mediação entre ao que devemos resistir de forma coletiva — pois descaracteriza o projeto de formação do Serviço Social e potencializa o esvaziamento do projeto ético-político da profissão — e o que pode contribuir para a democratização e modernização da formação e da ação profissional. Essa distinção não é tarefa fácil, pois implica em escuta, mas também em firmeza, para que não sejam potencializados os projetos privatistas. Por isso, analisar a pesquisa da ABEPSS, à luz das determinações mais gerais em processo na educação superior, pode nos conduzir a importantes reflexões e constatações.

A partir do Censo Educacional de 2020, já com dados impactados pela pandemia, em paralelo aos dados de 2010, torna-se explícito que nesse período de uma década houve uma importante reestruturação da educação superior no país. Como o Censo aponta, uma educação que se tornou mais privada e mais a distância, impactando de forma estrutural a "forma ser essência" da educação.

Hoje, no Brasil, segundo os dados do Censo Educacional (BRASIL, 2022), existem 304 instituições públicas de ensino superior e 2.153 instituições privadas. Esse é o primeiro dado que nos revela o avanço do projeto de mercadorização da educação no Brasil. No início da ditadura empresarial militar (1964-1985), segundo Squissard (2008), 61,6% do ensino superior era público e 38,4% privado, mas em dez anos o quadro se modificou drasticamente, passando as instituições privadas a controlar 63,6% das matrículas, enquanto as instituições públicas ficaram com 36,4%. Já em2020, 95,6% das vagas ofertadas eram da rede privada, enquanto a rede pública ofertou apenas 4,4%. Além disso, como aponta o referido Censo, 77,5% das matrículas na graduação estão na rede privada e apenas 22,5% na rede pública. Assim fica explicitado que o primeiro grande gargalo é o enfrentamento do público *x* privado.

Segundo dado importante, apresentado pelo Censo (BRASIL, 2022), é o fato de a maior parte das instituições públicas serem universidades, em detrimento de faculdades e centros universitários. Das 304 instituições públicas de ensino superior, 203 são universidades (públicas e privadas, sendo a maior parte pública nessa modalidade de instituição), concentrando 54,3% das matrículas da graduação. É importante reconhecer que em um universo de 2.457 instituições de ensino superior (públicas e privadas), apenas 203 são universidades (públicas e privadas), ou seja, pautadas pelo tripé constitucional do ensino-pesquisa-extensão, conforme artigo 207 da Constituição Federal de 1988. O tripé constitucional não se refere a uma formalidade educacional, mas a uma perspectiva de formação integral, que considera a integração entre ensino em sala de aula, pesquisas e trabalhos extensionistas como dimensões distintas e complementares da formação profissional, junto com o estágio. Dimensões formativas absolutamente impactadas pelo ERE, uma vez que os conteúdos do ensino foram reduzidos para adaptarem-se à realidade do ambiente remoto e parte de docentes e discentes foi lançada em um processo educativo mediado pela tecnologia, sem receber qualquer preparação. Analogamente, também no período do ERE, uma parte das pesquisas e projetos de extensão foi suspensa e/ou remodelada para se adaptar à excepcionalidade da condição *online* (como aponta a pesquisa da ABEPSS), o que impactou não apenas a qualidade, mas a própria condição de acompanhamento por parte dos discentes das experiências extraclasse.

Destacamos ainda alguns pontos salientados pelo Censo 2020, a partir do balanço da última década, como elementos de um redesenho da educação superior no Brasil, que impactam a política educacional e o próprio sentido da educação, que defendemos que seja laica, gratuita, anticapacitista, antilgbtfóbica, antirracista, antimachista e socialmente referenciada. Vejamos:

> Entre 2010 e 2020, o número de ingressos variou negativamente 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 428,2% (p. 17)
>
> Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4% (p.17).

> No período compreendido entre 2010 e 2020, a rede privada cresce 89,8%. A rede pública aumentou 10,7% no mesmo período (p. 18).
>
> No período de 2010 a 2020, o grau tecnológico registrou o maior crescimento em termos percentuais: 156,7% (p.19).
>
> Quando se comparam os anos de 2010 e 2020, observa-se um aumento no número de matrículas de 42,0% na rede privada e de 19,1% na rede pública (p. 21).
>
> Entre 2010 e 2020, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram233,9%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 2,3% nesse mesmo período (p. 24).
>
> De 2010 a 2020, as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram mais de 83% (p.25).
>
> O aumento da participação do número de matrículas a distância no grau tecnológicos e deve, principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade nos últimos anos, que entre 2010 e 2020 cresceu 322,2% em relação à variação negativa de-19,4% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período (p. 26).
>
> No período de 2010 a 2020, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 37,2%, enquanto na pública esse crescimento é de 7,1% no mesmo período (p. 28) (BRASIL, 2022, p. 17-18).

Os dados da educação superior da última década, quando analisados à luz do conjunto das contrarreformas que vivenciamos no país e diante dos retrocessos intensificados no último período, apontam para uma reconfiguração da educação superior aliada às novas determinações e demandas do desenvolvimento capitalista. Se a educação superior está se tornando cada vez mais privada e a distância, também chama atenção a expansão do ensino tecnológico como uma forma de dar resposta às exigências de escolarização da população ao mesmo tempo em que qualifica a força de trabalho para setores de menor exigência técnico-sócio-política. Uma tendência que pode atingir a formação do Serviço Social, na medida em que o essencial do trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais, as políticas públicas e sociais, está sob ataque e impulsionado ao retrocesso, haja vista, por exemplo, a EC/95, como já mencionado, e a proposta de contrarreforma

administrativa (PEC 32/2020), que, apesar de ter sido arquivada, pode, após as eleições de 2022, ser retomada pelo governo que se iniciará em 2023. Contrarreforma que, se aprovada, concluirá o processo de refuncionalização do Estado brasileiro, iniciado ainda na década de 1990; colocará fim nas políticas públicas como direito social e, portanto, diminuirá em muito a mediação desses direitos por trabalhadores de nível superior. Nessa tendência anticivilizatória que o país ora atravessa, transformar o Serviço Social em um curso técnico-profissionalizante, a despeito de toda luta e resistência que a categoria e as entidades representativas irão travar, parece sinalizar uma possibilidade para os que defendem a política assistencialista, populista e de regressão social.

Não apenas a própria reconfiguração do mundo do trabalho, amplamente mediado por tecnologias e de legislação flexível, impacta a formação e a demanda por profissionais do Serviço Social, mas também a refuncionalização do Estado incide sobre a reconfiguração dos espaços sócio-ocupacionais da categoria. Assim, parece que as transformações impulsionadas pelo EaD e o laboratório do ERE são tanto úteis quanto uma necessidade para reconfigurar a própria formação profissional, adequando-a às novas exigências da fase capitalista em crise, mas também em movimento.

Por isso, podemos considerar que rechaçar o ERE e o EaD, como possibilidade de formação plena, é um dever de todos que defendem não só uma formação profissional de qualidade, mas também a garantia de direitos. Com isso não estamos negando a importância das tecnologias da informação nos processos educativos, pois consideramos que o período da pandemia trouxe algumas aprendizagens para avançarmos na utilização da mediação tecnológica. Porém reafirmamos que a educação plena na graduação deve ser essencialmente presencial. Opor-se, portanto, ao ensino remoto não significa opor-se às tecnologias — isso é uma ilação realizada no âmbito da “pequena política”, como diria Gramsci (2000), por aqueles que querem transformar a histórica luta entre educação pública e educação privada, e educação presencial e educação remota, em uma falsa disputa entre modernos e arcaicos ou defensores e opositores do uso da tecnologia. Não somos os trabalhadores do início da Revolução Industrial que quebravam máquinas buscando fazer frente ao novo modo de produção que se constituía. Somos educadores e educadoras que, cientes do potencial da educação, a defendemos

para todos em sua plenitude, de forma crítica, como condição de auxiliar a leitura do mundo e da totalidade das relações sociais. Não pegamos o imediato e a aparência para ler a realidade. Ao contrário, é a partir da totalidade que compreendemos os objetivos, neste caso, da aparentemente inofensiva educação mediada pela tecnologia.

Assim, considerando o "balão de ensaio" do período pandêmico, é necessário frisar que a educação, mesmo que de forma excepcional, foi marcada:

- por uma incorporação da modalidade remota de forma autoritária e sem preparação para sua implementação;
- pela ausência de familiaridade de docentes e discentes com tal modalidade de educação, o que acarretou dificuldades e perda de conteúdo — o ERE, inclusive, com suas peculiaridades, sequer pode ser caracterizado como EaD, pois sem metodologia e preparo, resumiu-se a palestras, aulas gravadas, *slides* etc., sem a interação requerida em uma educação de qualidade;
- por considerável limitação da interação entre os próprios estudantes, assim como de trocas, partilhas e construções coletivas, só possíveis no ensino presencial;
- pela associação do ERE ao momento excepcional da pandemia, em que as perdas de entes próximos intensificaram o adoecimento de docentes, técnico-administrativos e discentes;
- pelo recorde de desemprego, subemprego e aumento da fome, o que atingiu parte dos estudantes e suas famílias, com graves consequências ao processo de ensino-aprendizagem e à permanência dos estudantes;
- por um grande número de estudantes sem condições sequer de iniciar o período do ERE, desistindo temporária ou definitivamente do ensino superior público, o que acarretou em evasão de estudantes;
- pelo escasso acesso a determinadas bibliografias, em especial a alguns clássicos, que não estavam disponíveis *online*, não podiam ser acessados em bibliotecas (que estavam fechadas) e nem disponibilizados pelos docentes, impactando na qualidade da formação;

- por um reduzido ou redesenhado acesso à pesquisa e extensão, também impactando a qualidade dessas atividades e a redução de acesso dos estudantes a atividades formativas para além do ensino;
- pelo impacto em experiências como as de estágio-docência na pós-graduação e monitoria na graduação;
- pelo prejuízo ao estágio, uma vez que a maior parte dos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social é incompatível com o trabalho à distância;
- por uma associação entre o ERE, dada a sua especificidade, e as mazelas sociais impetradas pela pandemia, que contribuiu para a ampliação do adoecimento docente e discente;
- por uma importante absorção dessa modalidade de educação, por parte considerável da comunidade acadêmica, expressa não apenas na baixa resistência e crítica formal realizada ao ERE pelas instituições de ensino e cursos, mas também pelo apelo à sua continuidade ainda em 2022;
- pela compreensão do governo federal e dos gestores de que o ERE é uma possibilidade de economizar recursos, o que acaba por impulsionar projetos como o Reuni Digital.

Vale destacar, ainda, que em quase todas as instituições públicas o ERE foi implantado sem o diálogo necessário com a comunidade acadêmica e sem passar pelas instâncias coletivas democráticas da universidade. Assim, fragilizando os processos democráticos internos, esvaziando os Conselhos Superiores e coadunando com a verve autoritária que o governo federal vem impondo à educação, seja através das intervenções na nomeação dos gestores das universidades federais ou da implantação de escolas cívico-militares, uma verdadeira socialização do autoritarismo. Esses são alguns dos elementos evidenciados na pesquisa da ABEPESS, e em outras realizadas nos últimos dois anos, que nos levam a rechaçar o ensino remoto como forma de ser da educação.

Dessa experiência, considerada por parte dos educadores como precária e aceitável apenas em caráter excepcional, o governo federal identificou uma oportunidade e lançou o projeto Reuni Digital, anunciado em 2021 e lançado em junho de 2022, que prevê atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação — ampliar as matrículas no ensino superior da

faixa etária de 18 a 24 anos — através do EaD. Para uns, o derradeiro desmonte da educação; para outros, a oportunidade de avançar no tão propalado projeto de educação do capital.

Mas, afinal, o que de aprendizado tiramos desse período? Para responder esta pergunta, os defensores de uma educação que tenha centralidade nas demandas da classe trabalhadora, estamos diante de um dilema e precisamos situá-lo de forma mais precisa. Assim sendo: se, por um lado, o ERE e a EaD não são uma alternativa e constituem-se como um movimento de esvaziamento da "forma-ser-essência" da educação e, por outro, não somos negacionistas da ciência tecnológica, o que podemos aprender desse período?

Eis um exercício desafiador: saber separar o que não queremos, como forma estruturante para o processo de formação e educação e também para o trabalho, e o que podemos levar como experiência para melhorar nossa sociabilidade. Entre o que possivelmente poderá ficar, pois auxiliará na ampliação de nossas possibilidades educativas, mas que, ainda assim, demanda investimento público para a estrutura adequada, estão:

- a realização de palestras com convidados do exterior (do país ou da instituição), que possam ter sua participação garantida por videoconferência, desde que o público esteja presencialmente e a estrutura tecnológica seja adequada;
- a participação de um membro externo em banca de dissertação e tese, desde que os demais membros da banca estejam presencialmente na instituição de ensino;
- a realização de grupos de estudos e pesquisa interinstitucionais, desde que sejam criadas algumas regras de convivência, como acesso a câmera e microfone para permitir a participação efetiva de todos, e não apenas a presença de "bolinhas"(dada a prática da maior parte dos discentes de manterem as câmeras desligadas durante as atividades *online*), como usualmente aconteceu no período da pandemia;
- a ampliação do uso de recursos tecnológicos em sala de aula, agora garantidos não mais pelo esforço individual dos docentes, mas com a estruturação das instituições de ensino para que todas os espaços sejam equipados com *data-show*, som, computador etc., utilizando assim a tecnologia como uma importante mediação de valorização do espaço da sala de aula, e não em substituição ao docente e à interação;

- acesso à literatura *online*, que se ampliou muito durante a pandemia e pode ser uma boa forma de facilitar o acesso de estudantes de origem popular às produções teóricas;
- digitalização de boa parte dos processos administrativos nas instituições de ensino, facilitando o armazenamento de documentos e a agilidade dos processos;
- resolução de atividades colegiadas mais afeitas à burocracia e de reduzido impacto nas configurações político-pedagógicas dos cursos; e, se não estivermos sendo utópicos em demasia,
- desenvolvimento, experimentação e implantação de estratégias e sistemas de ensino que, sem prescindir da docência, ampliem os processos interativos, de ensino-aprendizagem e de construção de consciência, autonomia e liberdade.

> A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do *futuro* a algo inexorável, "castra" as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como *possibilidade*, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 2001, p. 13, grifos do autor).

Na certeza de que nossa possibilidade está em nós, em nossa classe, e de que nossa categoria ousa sonhar, lutar e se reinventar, miremos o futuro buscando construir no presente resistências e possibilidades de superação da ordem do capital, que faz não apenas da formação profissional uma mercadoria, mas das pessoas e das relações sociais objetos. Fazer da tecnologia um meio para a melhoria das condições de vida, de trabalho e dos processos educativos e formativos, e não uma forma de subsunção do trabalhador: eis o nosso grande desafio.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo de Plataforma e desantropomorfização do trabalho* In: GROHMANN, Rafael (org.) Os laboratórios do trabalho digital – entrevistas. São Paulo: Cortez, 2021. p.33-38.

ANTUNES, Ricardo (org). *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).*Censo da Educação Superior 2020*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARNEIRO, Lucianne. Taxa de desemprego fica em 9,8% no trimestre móvel até maio, diz IBGE. *Valor Investe*, Brasil e Política, 30 jun. 2022. Disponível em: https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2022/06/30/taxa-de-desemprego-fica-em-98percent-no-trimestre-movel-ate-maio-diz-ibge.ghtml. Acesso: 13 ago. 2022.

CNN Brasil. Para diminuir fila do INSS, TCU mantém contratação de aposentados e militares. São Paulo, 27 maio 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/para-diminuir-fila-do-inss-tcu-mantem-contratacao-de-aposentados-e-militares/ . Acesso: 15 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere* – Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.v. 2.

GROHMANN, Rafael. Tradução: Trabalho em plataformas é laboratório da luta de classes In: GROHMANN, Rafael (org).*Os laboratórios do trabalho digital* – entrevistas. São Paulo: Cortez, 2021. p. 13-23.

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

LIMA, Kátia Regina. *Contra-reforma na educação superior:* de FHC a Lula. Xamã, São Paulo, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Concepção de educação como motor de desenvolvimento econômico e social: ideologias do capital humano e do capital social In: MOTTA, V.C.da e PEREIRA, L.D (org.).*Educação e Serviço Social* – subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 55-83.

RAICHELIS, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria. *A nova morfologia do trabalho no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 25- 65.

RAICHELIS, Raquel. Prefácio – Serviço Social e trabalho: desafios em tempos de urgência. In: VASCONCELOS, Ana Maria de; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; VELOSO, Renato (orgs.). *Serviço Social em tempos ultraneoliberais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 11-16.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

Graduação[3]

O Ensino Remoto Emergencial

Para o desenvolvimento deste monitoramento, foi elaborado um formulário no aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms, com as mesmas perguntas do primeiro levantamento, às quais foram somadas questões que envolviam elementos identificados nos debates da entidade, além de outras, referentes ao retorno às aulas presenciais. Tal formulário foi enviado aos/às coordenadores/as de cursos de graduação em Serviço Social.

A coleta das informações foi realizada de fevereiro a abril de 2022.O formulário foi enviado para a mesma base de dados do primeiro levantamento, a qual totalizava 193 cursos de graduação. No entanto, foram obtidas apenas 67 respostas, oriundas de 63 instituições[4]. Desses 67 cursos, 35 são públicos, sendo 25 federais e 10 estaduais; 22 são privados e seis vinculados a instituições confessionais, conforme quadro 1.

> *"As turmas atingidas pelo ERE não conseguirão recuperar completamente os conteúdos perdidos, [...] essa é a uma realidade nacional com a qual teremos que lidar em termos de uma geração inteira de assistentes sociais.*

Regional	UFA Pública (federal e estadual)	UFA Privada	UFA Confessional	TOTAL
Norte	09	06	0	15
Nordeste	08	05	0	13
Centro- Oeste	03	0	01	04
Leste	10	01	02	13
Sul I	07	03	01	11
Sul 2	02	07	02	11
TOTAL	**35**	**22**	**06**	**67**

QUADRO 01

Distribuição de Cursos em UFAs por Regional e por natureza institucional

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Um destaque importante é que, no momento de envio do formulário, grande parte das instituições já estava envolvida no debate sobre o retorno às aulas presenciais. Os dados obtidos revelam que 92,5% dos cursos já tinham esse retorno no horizonte acadêmico. Como havíamos contado com 97 respondentes no levantamento anterior, realizado em 2021, atribuímos a queda dos respondentes nesse monitoramento ao envolvimento dos cursos na estruturação deste retorno.

[3] A análise dos dados envolveu a gestão nacional e as regionais da entidade.

[4] A diferença entre o número de instituições e de coordenadores respondentes ocorre porque algumas instituições possuem cursos de Serviço Social em diferentes campi.

Em relação à organização do calendário acadêmico, 43 cursos estavam iniciando ou em fase de organização do início do primeiro semestre de 2022 (1/2022); 11 ainda estavam finalizando o segundo semestre de 2021 (2/2021) e seis permaneciam no desenvolvimento do primeiro semestre de 2021 (1/2021). Importante observar que as instituições com calendário acadêmico referente a 2021 relataram causas diversas para tal situação, tais como: greves, paralisação de oferta de turmas ou, ainda, trato diferenciado para ingressantes e aqueles se encontravam no curso durante a pandemia.

De todo modo, os dados apresentados nos mostram que a grande maioria das instituições não se encontra com semestre em atraso, tendo as turmas desenvolvido parte importante da graduação a partir do ERE — modalidade de ensino que gera prejuízos para a formação em Serviço Social, segundo 71,6% dos respondentes de nosso levantamento. Já 25,4% consideram que gera prejuízos em parte e apenas 3% consideram que não gera prejuízos, como podemos verificar no gráfico abaixo.

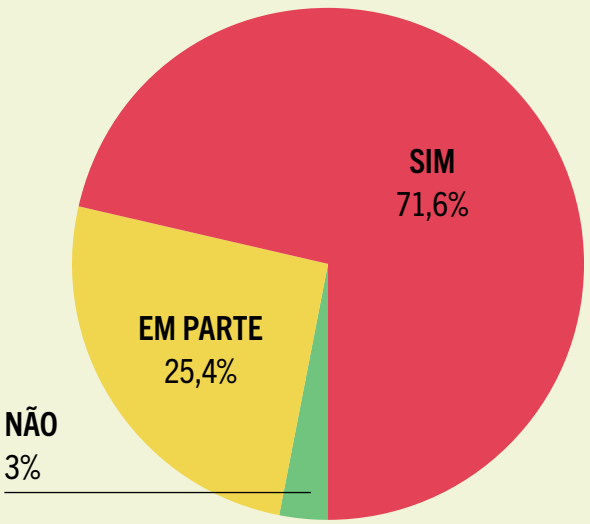


GRÁFICO 01

Prejuízos ao Projeto de Formação

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Em comparação ao levantamento de 2021, podemos perceber que, após dois anos de pandemia, houve um aumento de 50,5% para 71,6% dos respondentes que consideram o ERE prejudicial à formação de assistentes sociais. Esse acréscimo de 21,1 pontos percentuais decorre da mudança de opinião de parte dos respondentes que consideram o

ERE apenas parcialmente prejudicial à esta formação, os quais foram de 46,4% em 2021 para 25,4% em 2022. Já a porcentagem dos que consideram que não há prejuízos se manteve praticamente a mesma.

Depreende-se disto que a percepção dos impactos do ERE na formação em Serviço Social se encontra mais consolidada. Afinal, 97%dos respondentes atestam que essa modalidade de ensino causa prejuízos para o projeto de formação do Serviço Social defendido pela ABEPSS. Como realizamos os mesmos questionamentos do mapeamento anterior, vimos que os principais danos ainda se mantêm os mesmos, quais sejam: perda do diálogo/debate coletivo (83,6%); perda de espaços de mobilização coletiva (73,1%); perda de estratégias pedagógicas que ampliem a interação entre docentes e discentes (64,2%); falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (55,2%); perda da interlocução entre teoria e prática (44,8%); redução do conteúdo programático (40,3%); aligeiramento da formação (28,4%).

Em relação ao processo de avaliação do conhecimento discente, nota-se que o ERE também impossibilitou a realização de uma avaliação qualitativa e processual, trazendo dificuldades para se identificar a profundidade de apropriação/incorporação dos conteúdos ofertados pelos cursos.

No sentido de qualificar o entendimento sobre os prejuízos, incorporamos no monitoramento algumas questões mais específicas e verificamos que, dentre os núcleos constitutivos da formação profissional, os cursos avaliam que o ERE teve maior impacto no núcleo de fundamentos do trabalho profissional, seguido pelo núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social e da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, como podemos ver abaixo:

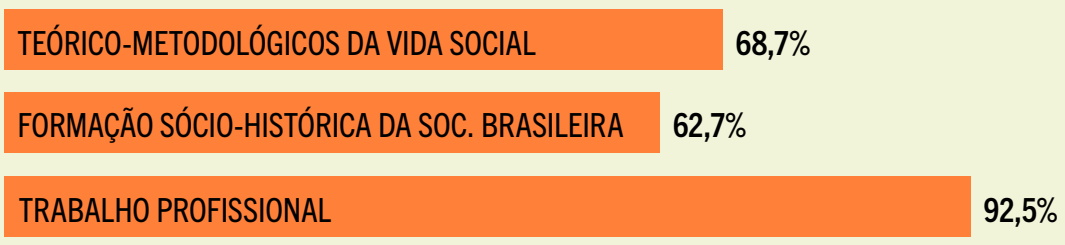


GRÁFICO 02

Núcleos da formação e ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Entendemos que a formação profissional deve ser ancorada nos conteúdos derivados dos três núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996. Embora cada núcleo comporte suas particularidades, para garantir o perfil que se deseja formar, a articulação entre os três núcleos é fundamental. Ao verificar que o conteúdo do núcleo de fundamentos do trabalho profissional foi considerado com maior prejuízo, formulamos a hipótese de que a dimensão teórico-prática, necessária no decorrer do curso, ficou comprometida pelo ERE, principalmente em decorrência das dificuldades de desenvolvimento dos estágios supervisionados, dos projetos de extensão, das pesquisas que envolvem o trabalho profissional de assistentes sociais. Outra possível expressão desse maior prejuízo é exatamente o fato de que certos componentes curriculares — tais como: seminários, oficinas e laboratórios — podem não ter sido muito bem trabalhados com os discentes.

Perguntamos ainda sobre os prejuízos para os/as egressos/as dos cursos e os/as respondentes identificaram lacunas no âmbito téorico-metodológico (62,7%), ético-político (43,3%) e técnico-operativo (68,7%) da capacitação, sendo que este último se relaciona profundamente com o núcleo de trabalho profissional (um dos mais prejudicados pelo ERE).

Diante dos prejuízos apontados, questionamos se o curso realizou/realizará ações/atividades para minimizá-los. Foram destacadas estratégias como: realização de eventos, oferta de disciplinas especiais e cursos de capacitação para egressos.

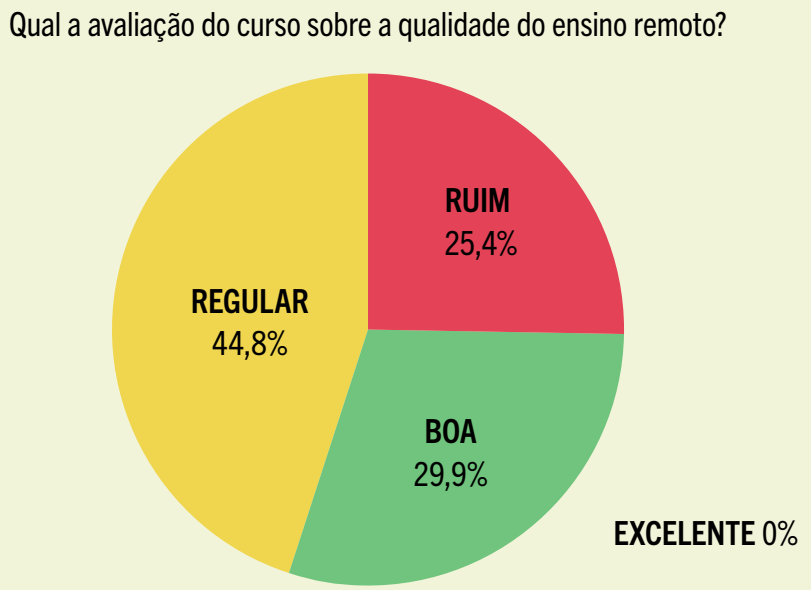


GRÁFICO 03

Avaliação qualidade do ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

No que concerne à qualidade do ERE, 44,8% dos/as respondentes a consideram regular; 29,9% boa; 25,4% ruim; e nenhum a considera excelente.

Importante sinalizar que é perceptível, no mapeamento como um todo, o esforço realizado pelos cursos para desenvolver estratégias que buscassem qualificar as atividades desenvolvidas remotamente. Contudo, ainda que 70,2% de respondentes avaliem a qualidade do ERE como boa ou regular, por mais esforço que possamos fazer, nossa crítica ao ERE deve ser mantida, mesmo em vista de sua dimensão emergencial, como citado anteriormente. Pois, De uma forma geral, constatamos uma perda na qualidade da formação, decorrente de diversos elementos elencados pelos cursos, que podemos sistematizar da seguinte forma:

- desigualdade no acesso à educação, tendo em vista a exclusão gerada pelas dificuldades de acesso às tecnologias da informação — o que impactou a permanência estudantil pelo aumento da evasão;
- intensificação da precarização das condições de trabalho e da saúde física e mental dos trabalhadores docentes e técnico-administrativos das instituições;
- precarização qualidade de vida de docentes, discentes e corpo técnico das instituições.
- lacunas pedagógicas pela falta de interação e construção coletiva do conhecimento, pela baixa participação nas atividades *online* e também pela falta de acesso ao referencial bibliográfico empregado nas disciplinas;
- desmotivação discente em relação ao processo formativo.

Foi sinalizado ainda o desrespeito a valores culturais de discentes camponeses, quilombolas e indígenas, bem como o aumento da discriminação racial e da desigualdade de gênero.

Tais prejuízos podem ser ilustrados pelas seguintes respostas:

> A modalidade implica em fragilização do processo formativo, pela forma metodológica, pelas limitações da interação, dificuldade de acesso dos estudantes aos equipamentos necessários para acompanhar as aulas (ausência de internet, computadores), além de uma limitação dos ingressantes de compreender o espaço universitário, já que estão no ambiente virtual.

A modalidade compromete o processo de formação profissional nas suas várias dimensões, emperra o desenvolvimento da pesquisa e da extensão e produz consequências irreparáveis no sentido da qualidade dos profissionais egressos.

Este formato de ensino esvazia de possibilidades o fazer docente e tira das/dos estudantes a vivência coletiva, presencial, que cria a possibilidade da construção coletiva do conhecimento.

O ERE, além de tender para uma formação aligeirada, nos retira de uma ambiência e vivência que compõem a formação dos sujeitos críticos na relação com a sociedade da qual a universidade pública faz parte.

ERE e projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação

Uma das grandes da ABEPSS durante o ERE foi a preservação das diretrizes curriculares da entidade nos projetos político-pedagógicos dos cursos (PPPCs), para que não houvesse alterações que descaracterizassem o ensino presencial, laico, de qualidade e socialmente referenciado. No levantamento de 2021, quando perguntados sobre alterações nos PPPCs dos cursos, 79,4% dos/as respondentes apontaram que não houve alteração, e 20,6% indicaram que houve. Estas alterações eram concernentes, especialmente, ao estágio e ao trabalho de conclusão de curso (TCC).

No levantamento de 2022, foi realizado o mesmo questionamento e 47,9% responderam que não houve alteração; 37,3% responderam que houve, apenas em parte do currículo, e 14,9% responderam que foram realizadas alterações.

Dentre as principais alterações realizadas, mantêm-se as relacionadas ao trabalho de conclusão de curso e ao estágio, acrescidas à exclusão/junção de disciplinas e à incorporação de disciplinas remotas nos cursos.

No que tange ao TCC, reforçamos que este é, segundo as diretrizes curriculares da ABEPSS, uma exigência para a obtenção do diploma do curso de graduação em Serviço Social. Afinal é no TCC que os/as estudantes sistematizam o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, devendo ter intrínseca relação com os componentes curriculares do curso. Desta forma, deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da

formação profissional, que contribui para o fortalecimento da dimensão investigativa e da pesquisa como dimensão constitutiva do trabalho profissional, devendo também ser reforçado como um dos componentes garantidores da transversalidade da pesquisa ao longo do curso (GUERRA et al., 2013).

Esta entidade, portanto, recomenda que o TCC se constitua por uma *monografia científica*, elaborada segundo padrões e requisitos metodológicos, acadêmicos e científicos, sob a orientação de um/a professor/a, e que seja avaliado por uma banca examinadora.

Em relação à incorporação de disciplinas remotas, questionamos os cursos sobre a existência de algum debate institucional referente à incorporação de 40% da carga horária por disciplinas de EAD. Vimos que em 53,7% dos cursos não havia esse debate. Porém, 34,3% indicaram que havia e os demais sinalizaram que a instituição já contava com disciplinas de EAD anteriormente à pandemia. Foi sinalizado ainda, por um curso privado, a transformação do curso presencial em EAD.

A ABEPSS reforça a sua posição contrária ao ensino a distância, consolidada na última década, junto com o conjunto CFESS-CRESS e ENESSO, elaborada em duas publicações intituladas “Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social” (CFESS et al., 2010)[5].

Trata-se de uma modalidade que não contribui coma formação profissional. É necessária uma posição firme e clara contra o EaD. O ERE é apenas uma forma disfarçada de avanço do EaD. Não podemos pactuar com a destruição da educação.

Em relação ao estágio supervisionado, destacamos um item específico para esse componente curricular.

Estágio Supervisionado em Serviço Social e ERE

Os estágios supervisionados foram alvo de nossa atenção e debate desde o início da pandemia. As principais questões foram concernentes às dificuldades de se desenvolver o estágio em tempos de restrições sanitárias e de atividades presenciais, bem como aos desafios de se efetivar a unidade supervisão de campo e acadêmica em tempos remotos e ainda à construção de estratégias para preservar os pressupostos da Política Nacional de Estágio.

[5] Indicamos ainda o texto: ABEPSS; CFESS. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/nRZGXMw57P44GTKKg43gpHk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 11 out. 2022.

Vimos que os cursos realizaram diferentes atividades para o debate do estágio, destacando-se a realização de reuniões remotas com supervisores acadêmicos e de campo, além de atividades formativas, como cursos, eventos e fóruns de estágio.

No levantamento, vimos que os estágios supervisionados estão sendo ofertados por todas as instituições, diferenciando-se apenas em termos de obrigatoriedade: 68,7% dos cursos ofertam estágio tanto obrigatório quanto não obrigatório, e 31,1% oferecem somente o não obrigatório.

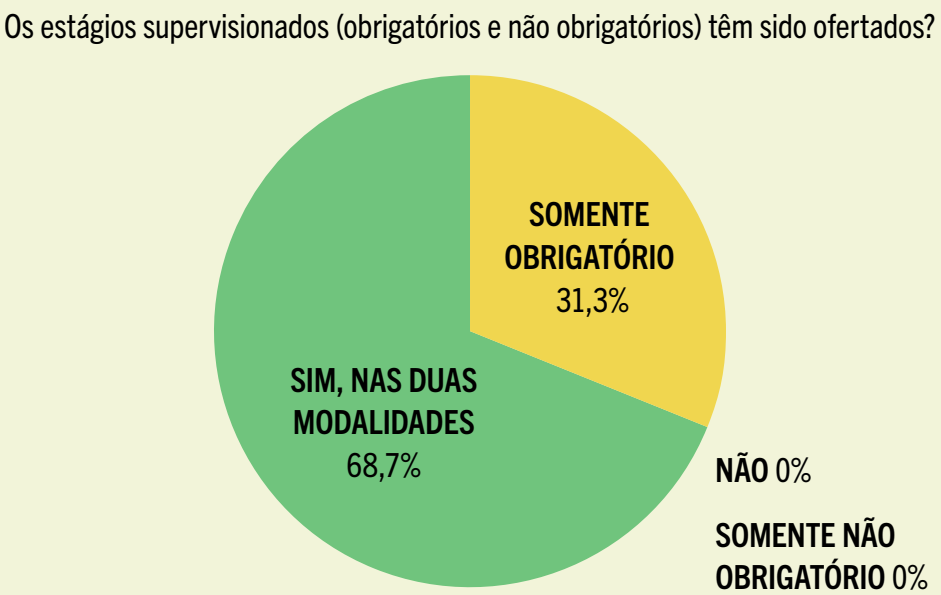


GRÁFICO 04

Oferta estágio ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Vimos também que o formato da oferta se manteve presencial em 55,2% dos cursos; híbrido em 32,8% e remoto em 7,5%, conforme gráfico na página seguinte.

Identificamos ainda que a oferta de tais formatos está vinculada, principalmente, às condições sanitárias e de segurança do campo de estágio e à situação de trabalho do/a assistente social supervisor/a de campo. Dessa forma, foram construídas pactuações, conforme a realidade dos campos de estágio. Em algumas instituições, por exemplo, o formato remoto de estágio foi incorporado devido à introdução desta modalidade ao trabalho dos/as assistentes sociais supervisores/as.

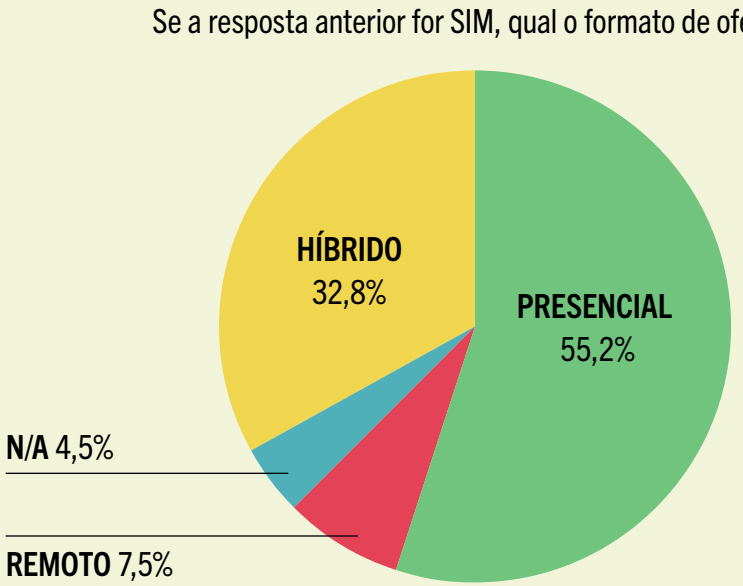


GRÁFICO 05

Formato Oferta estágio ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

No entanto, em relação a esse formato de estágio, foram sinalizadas dificuldades referentes à perda de contato com a população usuária dos serviços (34,3%); à falta de interação grupal (34,3%) e também de acesso à internet para desenvolvimento das atividades (29,9%), além de questões referentes ao sigilo profissional (16,4%).

Quando perguntados sobre a organização das atividades no formato híbrido, as respostas indicaram duas situações: uma em que o/a estudante realiza as atividades presenciais em campo e a supervisão acadêmica ocorre de forma remota; e outra que trata somente da inserção discente em campo, dividindo a carga horária de suas atividades entre esta inserção e os estudos/atividades remotos/as ou em domicílio. Preocupa-nos, em especial, a reduzida ou quase nula atividade de estágio no espaço sócio-ocupacional próprio de assistentes sociais, durante os dois anos da pandemia, pois orientamos que os estudantes não realizem sua formação sem a devida experiência cotidiana desse trabalho, comprometendo sua formação e a qualidade dos serviços posteriormente prestados.

No que tange à supervisão acadêmica de estágio, vimos que está sendo ofertada em 98,5% dos cursos de forma igualmente diversificada, como no gráfico a seguir[6].

[6] Importante registrar que, no momento do levantamento, havia instituições que ainda não tinham realizado o retorno presencial.

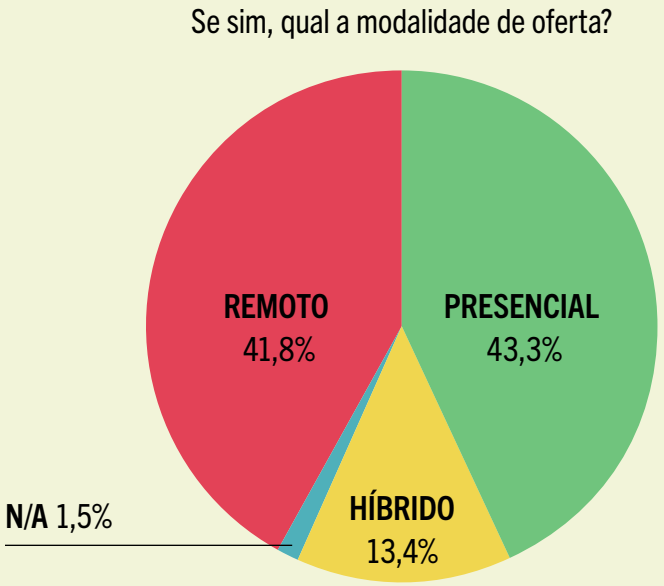


GRÁFICO 06

Oferta supervisão acadêmica

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Identificamos também que as dificuldades em relação à supervisão acadêmica no ERE são de ordens diversas, tais como: alterações na realidade de trabalho do assistente social (73,1%); falta de interação coletiva (59,7%); insegurança dos estudantes na volta às atividades presenciais (58,2%); afastamento discente do processo formativo (47,8%) e desmotivação discente com a profissão (47,8%), além de dificuldades de acesso a recursos pedagógicos *online* (34,3%).

Em relação à oferta de equipamentos de proteção individual (EPI), vimos que eram assegurados integralmente em 44,8% dos campos de estágio, e parcialmente em 37,3%. A responsabilidade pelo seu fornecimento/aquisição era atribuída a entes diversos e, muitas vezes, de forma compartilhada: em 61,2% dos cursos, os EPIs deviam ser adquiridos pelos/as próprios/as estudantes em estágio; em 49,3% dos casos, a instituição do campo de estágio os fornecia; e em 26,9% dos cursos, a responsabilidade era da instituição.[7]

Este fato reforça toda a problemática que tivemos em torno dos EPIs, ao longo da pandemia. Nesse período, as entidades representativas da categoria sempre destacaram a importância das devidas condições de segurança sanitária para o desenvolvimento das atividades de estágio, realizadas tanto por estudantes quanto por supervisores/as.

[7] No período de elaboração deste material, o país passava pelo debate sobre a flexibilização ou não do uso de máscaras.

Tal problemática envolve também a questão do seguro para os/as estudantes, que é uma exigência da legislação nacional de estágio (BRASIL, 2008). No entanto, para 37,3% dos cursos, o seguro não tem cobertura para covid-19. Para uma parcela um pouco menor (31,3%) já há essa cobertura. O restante (17,9%) não soube dizer.

Fazendo, então, um balanço geral sobre o estágio em Serviço Social nesse período pandêmico, constatamos desafios decorrentes de mudanças concernentes ao mundo do trabalho do assistente social, as quais provocaram a redução dos campos de estágio e a incorporação de atividades remotas ao trabalho. Tal conjuntura demanda a efetivação de uma supervisão de campo e acadêmica em conjunto, como forma de minimizar o máximo possível a fragilização do processo de formação.

Nesse contexto, temos como desafios, mais detalhadamente: 1) apreender as alterações no mundo do trabalho de assistentes sociais, geradas ou intensificadas pela pandemia,[8] construindo uma análise da realidade que envolve o trabalho profissional no território onde o curso está localizado e os campos de estágio sendo desenvolvidos; 2) refletir, com base nessa análise, sobre a relação entre Serviço Social e realidade, e entre trabalho e formação em Serviço Social; 3) construir estratégias pedagógicas em diálogo com a ABEPSS, a partir da identificação das mudanças no mundo do trabalho.

Os impactos do ERE nos estágios supervisionados podem ser ilustrados por frases como:

> Com a realização dos atendimentos remotos, a questão do sigilo ficou prejudicada. O sigilo também ficou prejudicado quando os profissionais tinham que realizar atendimentos de porta aberta nos locais de trabalho por conta da ventilação.
>
> Impacto da pandemia nas condições de trabalho dos profissionais supervisores de campo, que não só foram afetados pela pandemia, mas também pelas demandas institucionais decorrentes do maior empobrecimento da população, impactando também as condições subjetivas.

[8] A esse respeito, recomendamos o texto: RAICHELES, R; ARREGUI, C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/MVGcWc6sHCP9wFM5GHrpwQR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2022.

A condição discente

Esta também foi uma das grandes preocupações da ABEPSS, nesse processo de desenvolvimento do ERE. No mapeamento de 2021, vimos os impactos acarretados pela falta de acesso à tecnologia e de condições objetivas para permanência nos cursos, além das mudanças nas condições de vida e trabalho da população brasileira em geral. Após dois anos de pandemia e ensino remoto, questionamos os cursos sobre como se encontravam os/as discentes naquele momento e as respostas foram as seguintes: desmotivados em 56,7% dos cursos; motivados em 14,9% e indiferentes em 6%. Os demais apontaram ainda estados de estresse e cansaço, e os cursos que estavam na eminência do retorno às aulas presenciais apresentaram quadros de ansiedade e motivação dos/as discentes.

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

Nesse levantamento, refizemos a questão sobre a assistência estudantil e identificamos a manutenção dos dados identificados anteriormente: 85% das instituições adotaram políticas de assistência estudantil e 15% não adotaram. No entanto, 62,5% indicaram que esta contribuiu em parte para a permanência nos cursos e apenas 18,8% consideraram que foi contribuiu efetivamente.

Importante correlacionar esses dados com a evasão estudantil, observada por 80% dos cursos. Em relação ao total de matrículas:

- 10% foram trancadas ou canceladas em 35,8% dos cursos;
- 20% em 25,4%;
- 30% em 9% e
- 40% em 7,5%.

Se sim, qual percentual de discentes, comparado ao total de matrículas ativas, trancaram ou cancelaram o curso nesse período?

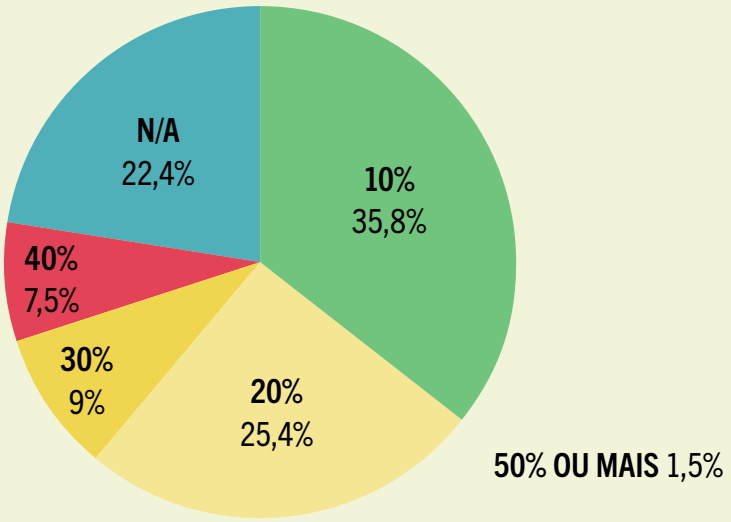


GRÁFICO 07

Evasão no ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Reforçamos o que já sinalizávamos no documento anterior, sobre a exclusão gerada pelo ERE de grande parcela de discentes, uma vez que tal modalidade de ensino não considera as particularidades sócio-históricas e territoriais de acesso à internet de qualidade, reforçando o elitismo na universidade por meio de um retrocesso na ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.

Frases como as seguintes ilustram bem as difíceis condições de aprendizagem em cursos de Serviço Social durante o ERE:

> O ensino remoto provocou evasão e atrasos no processo de formação profissional, além de gerar uma desigualdade, nunca antes vista no curso, na situação acadêmica dos alunos, pois quem teve condições mínimas (internet, equipamento tecnológico e ambiente doméstico mais ou menos estruturado) para cursar as disciplinas foi avançando de semestre; os que não tinham acesso a essas condições ficaram retidos num semestre ou tiveram sua matrícula bloqueada.
>
> Perdas significativas no que diz respeito à aprendizagem, ao conhecimento sobre a profissão e sobre o próprio curso — as turmas que começaram de forma remota, não conseguiram ainda criar uma identidade/relação com o curso, com a profissão.

É necessário realizar o acompanhamento pedagógico destes estudantes, uma vez que as suas experiências acadêmicas até o momento se dão distintas daquelas preconizadas pelo curso no que diz respeito às dimensões pedagógica e formativa presencial. Dentre elas a carga de leitura, interação coletiva nos debates, organização da vida para os estudos, avaliações e apreensão do conteúdo.

Pesquisa e Extensão

A pesquisa e a extensão também foram fortemente impactadas pelo ERE. No atual levantamento, vimos que 89,5% dos cursos tiveram alguma dificuldade para desenvolver projetos de pesquisa e apenas 10,5 % não tiveram nenhuma.

O curso teve dificuldades para desenvolvimento dos projetos de pesquisa no ERE?

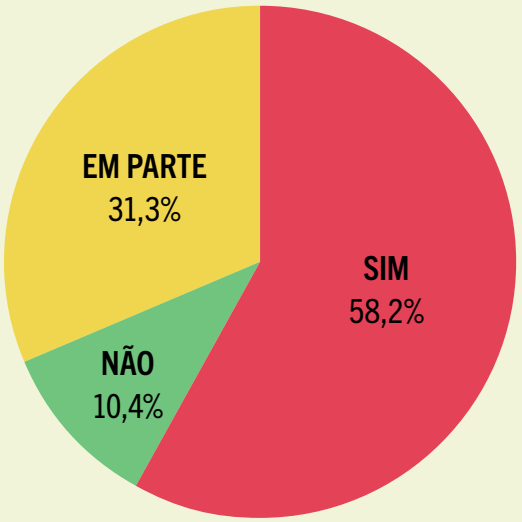


GRÁFICO 08

Pesquisa e ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Tais dificuldades consistem em: desmotivação no protagonismo dos docentes/discentes frente aos limites impostos pela impossibilidade de realização de pesquisa presencial; prejuízos referentes à realização de pesquisa com sujeitos e coleta de dados primários devido ao cenário pandêmico, sendo necessários ajustes metodológicos; dificuldades de comunicação/interação e debate coletivo com pesquisados e entre os membros da pesquisa; dificuldades no contato remoto com a população, muitas vezes desprovida de recursos tecnológicos; redução/suspensão de financiamento e de projetos de pesquisa pela instituição; falta de

acesso às fontes bibliográficas e outras fontes de pesquisa, devido ao fechamento das bibliotecas.

No que se refere a projetos de extensão, 91% dos cursos tiveram alguma dificuldade para desenvolvê-los na modalidade de ERE.

O curso teve dificuldades para desenvolvimento dos projetos de extensão no ERE?

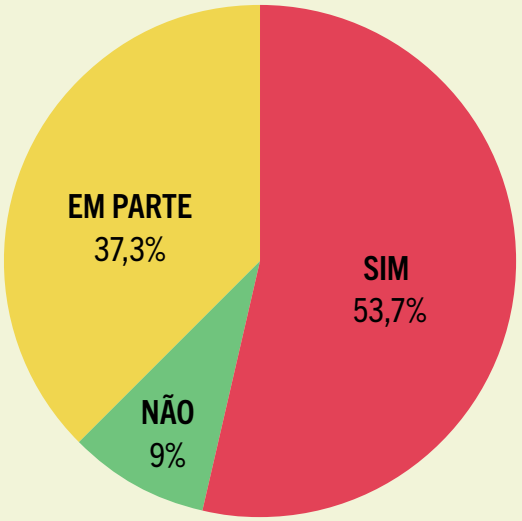


GRÁFICO 09

Extensão e ERE

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

A extensão passou, assim, por um contexto mais dificultoso, sendo suspensa ou reduzida em algumas instituições, devido à impossibilidade do contato presencial. No entanto, vimos também que cursos de Serviço Social ofertaram diferentes projetos de extensão, estratégicos no período da pandemia[9], por meio de *lives*, cursos de capacitação e atividades formativas, embora tenham enfrentado as mesmas dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e de envolvimento da comunidade.

Tais dificuldades podem ser ilustradas por depoimentos como:

> A extensão precisou se reinventar no período pandêmico, mas o serviço social ofertou diversos projetos de extensão extremamente relevantes nesse contexto.

> Os projetos de extensão limitaram-se mais à atividade de formação pelo ambiente virtual, ainda assim forma ofertados de maneira sistemática e com alcance importante à comunidade externa.

> A dificuldade se centrou justamente na possibilidade de envolver a comunidade local como um todo e não apenas acadêmicos e profissionais.

[9] Como exemplo dessa contribuição, indicamos a live: https://www.youtube.com/watch?v=0xZdbT-sjDiU. Acesso em: 11 out. 2022.

Condições de trabalho e saúde mental dos docentes

Em relação às condições de trabalho docente, observamos a continuidade do balanço das dificuldades encontradas pelos docentes no primeiro levantamento de 2021: a intensificação do trabalho foi apontada por 92,5%; as dificuldades de conciliar o trabalho com o ambiente doméstico, por 91%; a falta de espaços de discussões coletivas foi elencada por 79,1%; as dificuldades com o uso das tecnologias foram sinalizadas por 76,1% e a de qualidade da conexão à internet, por 71,6%. Os respondentes indicaram ainda a falta de mobiliário (47,8%) e computador adequado (49,3%) para desenvolvimento do trabalho.

Em relação à saúde mental docente, os respondentes apresentaram o seguinte quadro: 58,2% do corpo docente se encontravam com saúde mental regular; 22,4% com saúde mental ruim; 13,4% com saúde mental boa e 6% não constataram alterações na saúde mental de seu corpo docente. Não identificamos, contudo, quadros de saúde mental excelente.

Observamos ainda no levantamento algumas mudanças nas instituições que geraram acúmulo de tarefas e novas atribuições (a partir, por exemplo da incorporação tecnológica aos procedimentos acadêmicos), além do processo que levou o trabalhador a arcar com os custos de seu próprio trabalho, no caso da aquisição de equipamentos eletrônicos e do consumo de internet e energia.

Ressaltamos também os desafios do trabalho realizado em espaço doméstico para uma profissão cuja grande maioria é formada por mulheres que acumulam diversas funções, como visualizamos nos depoimentos abaixo:

> Houve uma intensificação do trabalho, principalmente para os docentes que estão em cargo de gestão, pois tiveram que criar mecanismos de maior interlocução com os discentes.
>
> Ficamos disponíveis uma quantidade exorbitante de horas. A comunicação ficou muito complicada.
>
> Os(as) professores(as) adoeceram durante o processo do ensino remoto. Tanto em termos de saúde mental quanto em questões ergonômicas como dor nas costas e tendinites constantes. Isso reflete tanto o tempo de trabalho destinado ao ensino remoto quanto a intensificação do trabalho devido ao aumento das demandas profissionais, principalmente aquelas destinadas às questões administrativas.

Mudanças bruscas na forma e ritmo de trabalho —com inúmeros relatos de sobrecarga, cansaço diante das telas, ausência da interação existente na relação docente-discente na sala de aula.

Retorno presencial

Como no momento de envio do formulário já havia a sinalização para o retorno presencial, indagamos sobre o desenvolvimento deste processo e vimos que 61,2% das instituições cobravam o passaporte de vacina para este retorno, 26,9% não realizaram essa cobrança e 11, 9% ainda a discutiam.

Além disso, embora 94% das instituições já houvessem estabelecido protocolos de biossegurança e as demais os discutissem para o retorno às atividades presenciais,71,6% dos cursos não contavam com comissões locais de biossegurança, o que é bastante preocupante. Não obstante às críticas que fazemos ao ERE, a ABEPSS segue na defesa da vida e de uma educação emancipadora de qualidade, de modo que o retorno às aulas presenciais deve ser feito de modo gradual, seguro e com planejamento, envolvendo toda a comunidade acadêmica.

Nesta perspectiva, questionamos os respondentes sobre as preocupações pedagógicas e estruturais do curso quanto ao retorno presencial. Em relação às condições institucionais, foram destacadas as novas demandas de infraestrutura para reorganização espacial das turmas e ampliação do acesso à internet.

No que se refere aos discentes, foram apontadas apreensões em torno da precariedade da assistência estudantil, das condições para o retorno dos/as estudantes que residem em outros estados ou municípios, além da ampliação do número estudantes trabalhadores/as.

Quanto ao campo pedagógico/formativo, as questões centrais perpassam a problemática de como suprir as lacunas deixadas pelo ERE, a saber: falta de aprofundamento de conteúdos, retenção de estágio e falta de vagas, demandas reprimidas em disciplinas, adaptação à nova rotina de estudo e trabalho presencial. Algumas das soluções apontadas foram:

- realização de eventos, debates e seminários para o aprofundamento de conteúdos;
- avaliação pedagógica dos discentes para apreensão das lacunas teóricas;

- oficinas, fóruns de estágio, grupos de pesquisa e projetos de extensão;
- acompanhamento pedagógico dos/as estudantes;
- criação de espaços coletivos de escuta e acolhida dos discentes que não tiveram experiência com aula presencial;
- elaboração de perfil dos egressos e identificação de necessidades formativas;
- avaliação das consequências da pandemia nos processos de aprendizagem;
- construção de estratégias para aproximação dos/as estudantes com o processo formativo do serviço social.

A ABEPSS coaduna com as proposições dos respondentes e reforça que o ERE foi uma estratégia *temporária* diante da pandemia do novo coronavírus que assolou o país brutalmente. Neste sentido, as articulações coletivas foram essenciais para a defesa do projeto de formação defendido pela entidade.

> A importância da ABEPSS nacional e regional, nos posicionamentos e orientações, e no diálogo com a UFA, na defesa do projeto de formação profissional defendido pela entidade e preocupação para que a UFA possa construir estratégias de sua defesa.
>
> Parabenizar a iniciativa desta pesquisa, que nos trará resultados importantes para alternativas concretas e viáveis no sentido de administrar as lacunas e prejuízos causados pela COVID.
>
> Foram fundamentais os espaços de debate e trocas coletivas promovidos e fomentados pela ABEPSS, assim como as manifestações da entidade. A ABEPSS foi importante para sinalizar elementos importantes na defesa da formação de qualidade nesse momento de pandemia.

ERE e pós-graduação na área de Serviço Social: retorno ao ensino presencial e/ou híbrido

O segundo mapeamento[10] sobre ERE e pós-graduação em Serviço Social, realizado pela atual gestão da ABEPSS *Aqui se Respira da Luta (2021-2022)*, teve como objetivo abordar o retorno ao ensino presencial e/ou híbrido, dando continuidade ao mapeamento "A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial", realizado por essa entidade em 2021.

A escolha por dar sequência ao levantamento anterior vem do intuito de monitorar o impacto do ERE na pós-graduação em Serviço Social neste novo contexto, considerando a necessidade de se acompanhar a realidade para subsidiar as ações e posicionamentos da ABEPSS, bem como dos Programas de Pós-Graduação na área de Serviço Social.

Atualmente, a pós-graduação no Brasil objetiva qualificar os quadros formados em instituições de ensino superior (IES), públicas ou privadas. No rol de qualificações ofertadas por diversas IES, o Serviço Social se situa como área de conhecimento e profissão, valendo-se deste espaço para promover e movimentar pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Neste cenário, conforme dados veiculados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG, 2021), no âmbito *stricto sensu*, ao final de 2020 o Brasil tinha ao todo 4.543 programas de pós-graduação (PPGs), sendo que estes ofertavam 4.489 cursos de mestrado (3.663 mestrados acadêmicos e 826 mestrados profissionais) e 2.435 cursos de doutorado (2.410 doutorados acadêmicos e 25 doutorados profissionais), somando, assim, um total de 6.924 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todo o país.

Quanto à ocupação destes cursos, dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES)[11] demonstraram que a distribuição discente de pós-graduação no Brasil no ano de 2020 totalizava 304.892 matrículas (136.194 em mestrado acadêmico, 44.168 em mestrado profissional, 124.530 em doutorado acadêmico e nenhuma matrícula em doutorado profissional), distribuídas em 182.843 matrículas em IES públicas federais, seguidas de 76.091 matrículas na rede pública estadual e 45.315 matrículas na rede privada de ensino superior, evidenciando maior aglutinação de matrículas na rede pública (o equivalente a 85,2% do total).

[10] A análise dos dados desse mapeamento foi realizada pela Comissão Temporária de Trabalho composta por integrantes da gestão Aqui se respira luta!, quais sejam: Maria Liduina de Oliveira e Silva, Rafaela Bezerra Fernandes, Tales Fornazier, Janaína Lopes do Nascimento Duarte, Michelly Laurita Wiese, Michael da Costa Lampert, Sarah Silva Martins e Zaira Sabry Azar.

[11] Disponível em: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/. Acesso em: 29 set. 2022.

Neste universo, de acordo com o "Documento de Área: Área 32" (BRASIL, 2016), o Serviço Social atualmente conta com 36 programas de pós-graduação, todos com mestrado e 20 com doutorado (BRASIL, 2019). Segundo tal documento, as ênfases da área situam-se em: "Serviço Social" (20 programas); "Serviço Social e Políticas Sociais/ Política Social" (3 programas); "Serviço Social, Trabalho e Questão Social", "Serviço Social e Direitos Sociais", "Serviço Social, Políticas Sociais e Territórios" e "Serviço Social e Desenvolvimento Regional" (1 programa cada). Por fim, restam três programas que não contemplam "Serviço Social" em sua nomenclatura, sendo o PPG de "Políticas Públicas e Desenvolvimento Local", de "Política Social e Direitos Humanos" e, por fim, o de "Economia Doméstica" (BRASIL, 2019). É neste universo de 36 PPG que este mapeamento visa se debruçar para compreender os desdobramentos do ERE na pós-graduação da área.

Em 2022, depois de intensos debates, as IES tomaram a decisão de retornar à modalidade presencial de suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, com o devido cumprimento das medidas de biossegurança (BRASIL, 2020, 2021). De fato, a passagem do ERE ao presencial exige o enfrentamento de novos desafios, haja vista que se configura outra dinâmica face a uma realidade que herdou do ERE a modalidade híbrida. Tal herança, contudo, não é uma exclusividade da pandemia, visto que essa modalidade de ensino já era adotada por algumas IES anteriormente. No entanto, as condições de vida atravessadas pela pandemia da Covid-19 serviram para capilarizar e ampliar esse mecanismo em muitas IES, ao passo que a educação como um todo necessitou se adequar à esta situação como estratégia fundamental de preservação da vida.

Tal conjuntura ocorre ainda em um momento de complicações caóticas nas IES, em especial as públicas, que afetam diretamente os programas de pós-graduação por meio do desfinanciamento das IES, da falta de infraestrutura e funcionárias/os, ausência de acesso à internet, precarização dos restaurantes universitários, polivalência do trabalho docente, o que culmina em discentes e docentes adoecidos física e mentalmente.

Nesse retorno, torna-se importante, então, considerar pedagogicamente o cuidado de não ser possível transpor o ensino remoto para a realidade presencial, visto que este foi instituído em caráter de excepcionalidade

em razão do isolamento social imposto pela pandemia. Salienta-se que ao fazer o movimento de retorno à presencialidade, o uso das tecnologias pode auxiliar como recurso complementar às pesquisas e na busca por conhecimentos, mas não como base da formação, não substituindo, portanto, a formação presencial com qualidade, como centralmente defende a ABEPSS.

Neste balanço possível pelo mapeamento, foi identificada a queda da qualidade na formação oferecida por programas de pós-graduação em Serviço Social na modalidade de ERE. Por isso, preocupa-nos a tendência de que o ensino remoto ou híbrido supere a excepcionalidade da crise sanitária e venha a se tornar, senão uma regra, uma realidade sintonizada com a perspectiva privatista e mercadológica presente em todos os níveis de educação.

Por outro lado, o resultado deste mapeamento aponta na direção da defesa do ensino presencial, reafirmando o que foi construído no *ethos* profissional e na esteira de uma luta histórica da categoria, ancorada nos valores e princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização deste levantamento consiste na elaboração e aplicação de um questionário composto por questões dissertativas e de múltipla escolha, organizado na plataforma *Google Forms,* o qual foi encaminhado por e-mail às/aos coordenadoras/es dos 36 programas de pós-graduação existentes na área de Serviço Social. A coleta de dados foi realizada nos meses de abril e maio de 2022 e recolheu informações de 35 desses 36 PPG,[12] o que significa um alcance de 97,22%.

Identificação

Desses 35 PPGs que responderam ao nosso questionário, 30 funcionam em IES públicas e 5 em IES privadas. Onze deles são avaliados com nota 3 pela CAPES; outros 11 com nota 4; quatro com nota 5; cinco com nota 6 e apenas um é avaliado com nota 7. Importante frisar também que há três programas que ainda não foram avaliados até a realização deste levantamento.

[12] O único PPG que não respondeu ao presente levantamento foi o de Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), em razão do processo de ampla demissão pelo qual passou o curso de Serviço Social dessa instituição, que foi tema inclusive de nota publicada pela ABEPSS, disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/nota-de-solidariedade-aos-docentes-da-emescam-20211207150051915338O.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

Dessa totalidade, 20 programas funcionam com mestrado e doutorado e 15, apenas com mestrado. A maior concentração de programas na área, segundo mapeamento das regionais da ABEPSS,[13] ocorre na regional nordeste, que conta com 10 PPGs; seguida das regionais leste, com 8; sul I com 6; norte com 5; centro-oeste com 3 e sul II também com 3 PPGs.

Quanto à natureza institucional desses programas, 23 funcionam em IES públicas federais, 7 em IES públicas estaduais e 5 em IES privadas, conforme o gráfico 10.

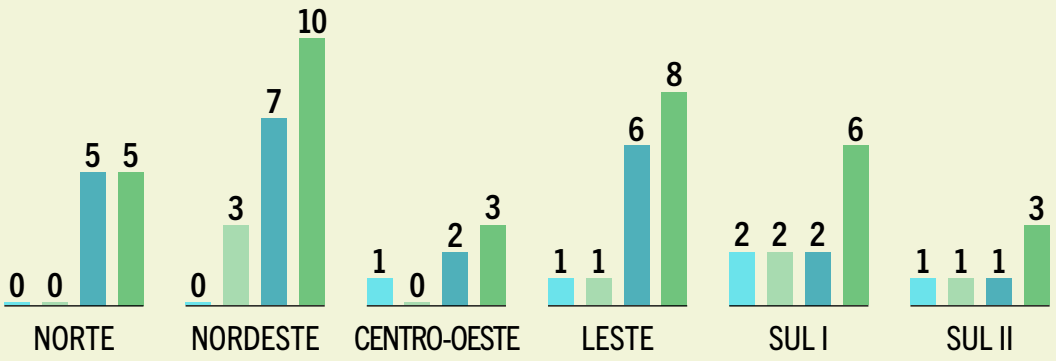


GRÁFICO 10

Distribuição dos PPGs por regional e sua natureza institucional

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Acerca do perfil das/dos coordenadoras/es que responderam ao formulário, no que se refere à raça/cor, essa composição é majoritariamente branca, com 24 (68,57%) respondentes assim identificados, seguidos de parda com 8 (22,86%), preta com 2 (5,71%) e indígena com 1 (2,86%).

Sobre a coordenação desses PPGs, em 26 deles o mandato é de 2 anos; em quatro, o mandato é de 4 e em um, de apenas um ano. Ademais, quatro programas não indicaram detalhadamente o tempo que dura uma gestão.

Sobre o período de cada respondente na coordenação do programa, 15 encontram-se nessa função há 3 ou 4 anos; dez estão entre 1 e 12 meses; oito, entre 1 e 2 anos e apenas um está há 5 anos ou mais na função de coordenar o PPG. Estes dados demonstram certa rotatividade na coordenação dos PPGs, principalmente por 28,57% da amostra estarem há menos de 1 ano nessa função.

[13] As regionais da ABEPSS se distribuem da seguinte forma: 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; e SUL II - São Paulo e Mato Grosso do Sul.

A análise que sucede trata de sintetizar dados obtidos por meio de questões dissertativas e de múltipla escolha, que buscavam elucidar as condições objetivas e subjetivas nas quais os PPGs se encontravam para o retorno das atividades presenciais, após dois anos de ERE. Tais questões objetivavam reunir informações acerca dos seguintes indicadores: funcionamento da infraestrutura física das IES onde os PPGs se situam; das atividades de ensino pela oferta de disciplinas; das atividades de pesquisa; das bancas de qualificações e defesas de dissertações e teses; das atividades administrativas; da organização de eventos de natureza científico-acadêmica; das condições sanitárias adotadas; das estratégias adotadas para a transição do ERE ao ensino presencial; do mapeamento de trancamento, oferta e evasão de matrículas nos PPGS; do impacto do ERE nas atividades dos PPGs, nos discentes e docentes; no projeto de formação defendido pela ABEPSS; no estágio-docência; nas condições de trabalho docente; na produção acadêmica dos PPGs; na saúde físico-mental de discentes e docentes; nas bolsas parciais e integrais de mestrado e doutorado; além das implicações decorrentes das modalidades presencial, remota e híbrida.

Disciplinas

Num primeiro momento, buscou-se entender como estão funcionando as atividades de ensino, em especial a oferta de disciplinas nos PPGs. Ainda no contexto da pandemia, mas num período de menores restrições sanitárias, o retorno presencial à pós-graduação alterou (não sem dificuldades e complexidades) a lógica, a dinâmica e a organização das IES e consequentemente a dos PPGs, exigindo debates e manejos da convivência em diferentes modalidades de ensino. Havia PPGs ofertando disciplinas somente na modalidade presencial, enquanto outros proporcionavam simultaneamente o formato presencial e/ou híbrido e/ou remoto. Assim, um mesmo PPG podia, por exemplo, oferecer a disciplina de “Pesquisa Social” na modalidade presencial, a de “Fundamentos” na modalidade híbrida e a de “Política Social” na modalidade remota.

No gráfico na página seguinte, percebe-se que a soma das disciplinas ofertadas nas três modalidades é igual a 47, número superior ao de programas respondentes ao levantamento. Isso se deve exatamente à intersecção (convivência) entre mais de uma modalidade de ensino nos próprios programas de pós-graduação. Dito isto, à primeira vista



GRÁFICO 11

Oferta de disciplinas

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

a modalidade presencial já se mostra predominante nesse momento pós-pandêmico. Não obstante, alguns PPGs ainda mantêm disciplinas na modalidade remota, considerando o processo de transição para as atividades presenciais. Já a modalidade híbrida se mostra como uma tendência crescente, em decorrência da experiência do ERE durante a pandemia.

Ao ampliar o foco dessa análise, constatamos que, dos 35 programas da área, 21 (60%) ofertaram disciplinas somente na modalidade presencial; seis (17%) somente na modalidade híbrida; dois (5,7%) nas modalidades presencial e remota; um (2,8%) nas modalidades híbrida e remota; outro (2,8%) nas modalidades presencial e híbrida; e quatro (11,4%) nas três modalidades. Cabe destacar que nenhum programa ofertou todas as suas disciplinas de maneira totalmente remota.

Assim, identificamos que 40% desses 35 PPGs ainda mantêm a modalidade remota em suas disciplinas (considerando a parcela híbrida, que mescla atividades presenciais com remotas). Esse dado nos preocupa, pois pode indicar uma tendência à consolidação dessa modalidade na formação em Serviço Social, sob o pretexto de facilitar o acesso à pós-graduação, apesar dos prejuízos à capacitação causados pelo ERE e constatados nesse levantamento.

Embora ainda estejamos vivendo um período de exceção na educação, em decorrência da pandemia já se observam aqui os primeiros impactos das portarias regulatórias do MEC que podem tornar medidas emergenciais temporárias a regra geral, ainda que historicamente todos os PPGs em Serviço Social tenham sido criados e voltados para a modalidade presencial. Logo, esse dado é importante para elaborar estratégias de defesa da manutenção da presencialidade na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social. Imersos nesse cenário, um dado que inspira ânimo é o de que, no momento do retorno, nenhum PPG ofereceu disciplinas totalmente remotas.

Pesquisa

A ABEPSS buscou também entender como estão funcionando as atividades dos núcleos de pesquisa dos PPGs. De acordo com os dados coletados, o retorno tem se dado conforme o gráfico 12.



GRÁFICO 12

Atividades dos núcleos de pesquisa

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Assim como na oferta de disciplinas, no âmbito das atividades de pesquisa, identificamos as três modalidades, sendo que 22 (62,9%) dos/as coordenadores/as de curso apontaram que os PPGs vêm conduzindo atividades de pesquisa de maneira presencial, 18 (51,4%) de forma híbrida e 11 (31,4%) de forma remota. Constata-se, portanto, que tais atividades também estão suscetíveis à mescla dessas modalidades, visto que, até o momento, parte significativa das IES ainda possibilita às/aos docentes optarem pela forma de conduzir seus grupos/núcleos de pesquisa. Deste modo, assim como há docentes conduzindo suas atividades presencialmente, há docentes que ainda as conduzem de maneira totalmente remota ou híbrida, de modo que o corpo docente de um mesmo PPG pode disponibilizar diferentes combinações dessas modalidades.

Nesse sentido, há que se considerar o retorno às atividades presenciais de pesquisa nos 11 programas que ainda mantêm a modalidade remota, por mais que os resquícios da pandemia ainda exijam alguns cuidados básicos.

Bancas de Qualificação e Defesa de Dissertação e Tese

No que tange ao funcionamento das bancas de qualificação e defesa nas pós-graduações, neste período de retorno às atividades presenciais, há uma prevalência do formato híbrido, adotado por 23 (65,7%) desses 35 PPGs.

Essa atividade, crucial para qualificar e conceder titulações de mestres/as e doutores/as na área, já se mostra majoritariamente híbrida e com maior tendência de ocorrer de forma remota, conforme indicações dos programas respondentes. Além disso, anteriormente à pandemia, algumas IES já permitiam avaliações híbridas, com a participação remota

de avaliadores externos, sob o argumento de ser um meio "facilitador" para tais participações, visto que muitos PPGs dispõem de parcos recursos para translado, estadia e alimentação de avaliadores externos. Por esse motivo tal tendência vem se consolidando fortemente nos PPGs pós-ERE.

Em vista do exposto, o balanço inicial das atividades de ensino, pesquisa e formação de quadros da pós-graduação em Serviço Social reconhece o legado do ERE como um elemento que pode comprometer o funcionamento presencial dos PPGs. Mesmo que em momentos anteriores à pandemia algumas atividades pudessem ser associadas às modalidades remota e híbrida, percebe-se que tais modalidades dão seus primeiros passos como uma proposta que pode se ampliar e consolidar em parte significativa dos PPGs.

Funcionamento das IES

Além dessas informações referentes a ensino e pesquisa, a ABEPSS buscou também conhecer as condições em que as IES vêm organizando sua rotina de trabalho. No que diz respeito às atividades administrativas, observou-se a prevalência da modalidade presencial em 23 dos 35 PPGs, o que equivale a 65,7% dos programas respondentes.

Não obstante, considerando que os PPGs estão ainda em período de adequação ao retorno presencial, foi igualmente verificada uma pluralidade de modalidades para diferentes tipos de trabalho, além da percepção de que existem docentes e técnicos amparados pela Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 90, de 28 de setembro de 2021,[14] que regulava o trabalho remoto para servidores com comorbidades e acima de 60 anos.

Ressalvadas as atividades administrativas desenvolvidas por técnicos na área da educação, na maioria dos PPGs as reuniões de colegiado permanecem de forma remota. Em alguns PPGs, a recomendação da reitoria é manter, sempre que possível, as atividades administrativas de forma remota, podendo ser híbridas quando necessárias. Ademais, um PPG expressou que a prioridade de realização das atividades administrativas é ser presencial, incluindo reuniões do colegiado e atividades da coordenação. Todavia, há informações de que ainda ocorrem atividades remotas e híbridas, a exemplo de secretarias que têm atendimento presencial diário, enquanto outras têm funcionado apenas remotamente.

[14] A publicação da Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME n.º 36, de 5 de maio de 2022, que estabelece o retorno ao trabalho presencial dos/as servidores/as e empregados/as públicos/as do Poder Executivo Federal, revogou a Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 90, de 28 de setembro de 2021.

De igual forma, o uso da biblioteca já se encontra aberto ao público e com atividades presenciais nas IES de 32 PPGs, de modo que apenas três IES mantiveram o uso da biblioteca restrito à retirada e devolução de livros.

Para um melhor entendimento de como está funcionando a estrutura física dessas IES, buscamos saber como cada uma se preparou para acomodar atividades desenvolvidas pelos PPGs, como congressos, seminários, colóquios e eventos. Dezenove respondentes afirmaram estar em condições de realizar eventos presencialmente. Igual número disse estar preparado para atividades híbridas e 18 para atividades remotas.

Nessa mesma lógica, buscamos saber ainda se tais IES dispõem de infraestrutura e condições sanitárias adequadas às atividades básicas e essenciais para o funcionamento dos programas e 28 deles informaram que sim.

Retorno ao Ensino Presencial

Como parte central das preocupações, materializar a retomada do ensino presencial requisitou das esferas decisórias das IES a definição de procedimentos de segurança para toda a comunidade acadêmica. O passaporte vacinal, por exemplo, é uma exigência das IES às quais estão vinculados 32 desses PPGs (em apenas 3 isso não é um condicionante).

Todas as instituições contam, formalmente, com comissões de biossegurança, monitoramento, controle e acompanhamento da covid-19, compostas por especialistas de diversas áreas. Segundo as informações coletadas, tais comissões ficarão responsáveis pelas pesquisas, acompanhamentos e desenvolvimento de estratégias de vigilância de infecções pela doença entre as/os servidoras/es, bem como pelo suporte aos gestores e ao trabalho seguro nessas instituições.

Além disso, na maioria dos PPGs, o retorno presencial foi precedido por um processo permeado por diversas discussões, reuniões e assembleias, o que envolveu a gestão desses programas em diferentes níveis. Em algumas IES, discentes, docentes e TAEs também foram envolvidos, com vista a construir uma posição coletiva acerca desse retorno. Porém, ainda que essas IES tenham tido experiências mais horizontais e democráticas, de consulta e definição de posições, há respostas que frisam este processo como tenso e difícil, conforme se verificou na narrativa de uma coordenadora: “O retorno presencial foi decidido pela reitoria e marcado por tensões, sem consenso entre docentes, discentes e funcionários sobre as condições seguras para as aulas presenciais”.

Foram, assim, definidos vários protocolos para o retorno às aulas presenciais, tais como: obrigatoriedade do passaporte vacinal e do uso da máscara para ingresso em prédios e salas de aula; não aglomeração e escalonamento de turmas; controle de vacinação; uso de álcool em gel; controle de temperatura na entrada do campus; uso de bebedouros apenas para encher garrafas de água; distanciamento de 1 metro entre as cadeiras; arejamento/ventilação nas salas de aulas; entre outros.

Entretanto, o que se observa, de maneira geral, é a precariedade das condições de garantia desses protocolos, pois em muitas universidades não há disponibilização de materiais básicos de higiene, como álcool em gel ou sabão para a limpeza das mãos. Nem todas as salas de aula dispõem de espaço suficiente e ventilação adequada; os locais de alimentação (restaurante universitário, lanchonetes) ainda não estão funcionando regularmente. Também houve a menção de que existem universidades que não exigem o passaporte vacinal nem o uso de máscaras.

Assim, foram identificados muitos limites e desafios para o cumprimento dos protocolos de biossegurança recomendados para o retorno às aulas presenciais, os quais perpassam tanto a infraestrutura (assaltada, sobretudo, nesse período de pandemia) quanto a motivação para uma aprendizagem coletiva e em convivência, por mais que o ensino remoto traga adoecimentos e prejuízos à vida acadêmica, como constatado por este levantamento.

Configuração da modalidade híbrida e remota

A modalidade híbrida se localiza entre o ensino presencial e o remoto. Nesse sentido, dialoga diretamente com a infraestrutura do ensino presencial e também com os recursos tecnológicos enquanto ferramenta de ensino.

De acordo com as IES consultadas, há diversas particularidades nesta modalidade, mas o ponto em comum é que, em 2022, ela foi aplicada pela primeira vez e com muitos desafios presentes. Até o momento, ainda não há regulação para este tipo de modalidade,[15] ainda que cada instituição, ao seu modo, tenha buscado estabelecer orientações.

[15] O MEC, contudo, elaborou uma proposta de "aprendizagem híbrida" que permeia todos os níveis de educação. Essa proposta foi apresentada para consulta pública pelo Conselho Nacional de Educação em novembro de 2021 (cf. BRASIL, 2021).

O modelo híbrido está ocorrendo por meio do uso de ferramentas digitais (*Google Meet, Classoroom, Streamyard, RNP, Zoom*, etc), observando as condições sanitárias e a obrigatoriedade da matrícula vinculada ao passaporte vacinal e ao uso de máscara e álcool gel, ainda que não constem nos projetos pedagógicos dos PPGs.

Mais especificamente, o ensino híbrido tem se desenvolvido, segundo alguns respondentes, das seguintes maneiras:

> Duas formas estão sendo entendidas como modo híbrido: 1) Atividades que ocorrem simultaneamente de modo presencial e *online*, com ministrante e participantes presencial, conectados com participantes que estão acompanhando de forma remota. 2) Atividades que têm parte da carga horária realizada de forma remota e parte realizada de forma presencial.

> O presencial não é considerado sem a possibilidade do síncrono. É importante destacar que a universidade desenvolveu uma conceituação de presença física e presença remota onde em qualquer das circunstâncias é exigida a presença real na sala de aula participando da mesma, ou seja, assistir à gravação *a posteriori* não é considerada presença.

> A oferta híbrida terá início [...] com o começo do semestre 1/2022. Ela se aplicará apenas aos docentes que não poderão retornar ao presencial (por terem comorbidades, mais de 60 anos ou não terem completado o esquema vacinal).

Embora se reconheça que os traços da modalidade híbrida antecedem o contexto pandêmico sob o formato de ensino misto, semipresencial ou misturados, essa modalidade é uma característica de mescla da modalidade presencial com o EAD. A modalidade encontra seu arcabouço estrutural em legislações que contemplam orientações de funcionamento da educação presencial e a distância, em especial a partir da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que reafirmava a ampliação de atividades EAD de 20% para 40% do total de cursos de graduação, revogando a Portaria nº 1.428, de 2018, que autorizava somente cursos com nota igual ou superior a 4 a implementar essa proposta. Da portaria supracitada em diante, essa autorização passou a valer para qualquer curso de graduação credenciado pelo MEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (BRASIL, 1996) conceituou o EAD por meio do Art. 80 do Decreto 5.622, de 2005, e posteriormente definiu suas diretrizes com o Decreto 9.057, de 2017. Historicamente, os processos que culminam na hibridização da educação já são reconhecidos e identificados, todavia o contexto de pandemia tendeu a dar maior celeridade a este processo.

A modalidade remota, por sua vez, está ocorrendo por meio das mesmas ferramentas digitais utilizadas na modalidade híbrida. Docentes com comorbidade e/ou com mais de 60 anos estão exercendo atividades nesta modalidade. De acordo com os dados deste mapeamento, destaca-se que essa modalidade não consta nos projetos pedagógicos dos PPGs, que foram estruturados para atividades presenciais. Assim sendo, a falta de preparo para as condições remotas impactou diretamente a oferta e organização pedagógica de disciplinas, bem como orientações de mestrado e doutorado, efetivação de bancas de qualificação e defesa, atividades administrativas que complementam o trabalho docente e o desenvolvimento de pesquisas (em especial as que necessitavam de presença física, que foi adequada à modalidade remota).

Naturalmente, considerando o processo de transição de uma modalidade emergencial remota à presencial, ainda há IES que estão se adaptando a esta realidade e talvez consigam retomar todas as suas atividades de maneira presencial no início de 2023. No entanto, o estabelecimento da modalidade remota avança sob um novo formato, apresentado como "híbrido", e isso se institui como um alerta para a pós-graduação.

Se considerarmos que a oferta de matrículas no ensino superior no Brasil é feita majoritariamente pela rede privada, que compõe quase 90% das IES do país, e que dentro dessa rede a tendência de crescimento da modalidade à distância se impõe e imprime nas IES uma lógica concorrencial, o legado do ERE pode vir a encontrar na hibridização de cursos de pós-graduação em Serviço Social um perigoso trampolim para as pós-graduações saltarem para a modalidade à distância, migrando ou se adaptando inicialmente à modalidade híbrida, como um processo que já vem ocorrendo gradualmente em muitas graduações de Serviço Social — o que requisita de nós um enfrentamento coletivo.

Destaca-se que, conforme dados divulgados pelos últimos quatro censos da Educação Superior, o número de concluintes na graduação de Serviço Social foi de 27.971, em 2017; 21.727, em 2018; 19.603, em 2019; e 18.512, em 2020. Desse total de 87.273 formados/as, 44,9% concluíram seus cursos na modalidade presencial e 55,91% na modalidade a distância, o que revela que o EAD já é uma modalidade consolidada em mais da metade dos cursos, configurando uma realidade que pode vir a fortalecer a defesa da hibridização do ensino também nas pós-graduações da área.

Nesse contexto, embora a rede pública concentre a maior quantidade de PPGs em Serviço Social, isso não assegura que essas IES, pela sua natureza, manterão suas atividades integralmente presenciais nos próximos anos. Em 2018, o MEC já havia emitido a Portaria nº 1.428, que dispunha sobre o aumento de 20% para 40% das atividades EAD em cursos de graduação presenciais, com notas 4 ou 5 do MEC (posteriormente modificada pela Portaria Nº 2.117 de 2019). Neste mesmo período, a CAPES emitiu a Portaria nº 275, que visou regulamentar a modalidade EAD em cursos de mestrado e doutorado. Embora estes devam ter um conjunto de atividades que devem funcionar presencialmente, já está instituído o terreno apto para a operacionalização de cursos nessa modalidade, indo inteiramente na contramão do projeto de formação que historicamente defendemos.

Se esses fatores já se estruturavam, anteriormente à pandemia, como um mecanismo que, a longo prazo, pode acomodar futuramente as pós-graduações, incluindo as da área de Serviço Social, com o ERE e a modalidade híbrida tomando força nesse contexto sanitário que exigiu protocolos de biossegurança, em novembro de 2021 o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou para consulta pública *As diretrizes de aprendizagem híbrida* (BRASIL, 2021), ainda em processo de apreciação, cujas diretrizes alavancam parâmetros para instituir a aprendizagem híbrida como “complementar” às atividades de ensino.

Essas pré-disposições possibilitam conjecturar impactos nos programas de pós e, consequentemente, também nas condições de trabalho docente e na qualidade da formação dos/as pós-graduados/as. Ao passo que essa pavimentação casa com o aviltamento da formação nesse nível educacional, mapear e identificar onde essas tendências podem aparecer com maior força se torna estratégico para pensar alternativas opostas aos rumos que se apontam de precarização da formação em pós-graduações.

Funcionamento dos Programas de Pós-Graduação

Nosso levantamento constatou que 97% dos PPGs tiveram que alterar de alguma forma a organização de suas atividades, sendo que apenas um programa indicou não ter encarado mudanças. Dentre as principais atividades que sofreram alteração, destacam-se a prorrogação de prazos para qualificação, defesa e entrega das dissertações ou teses, a incorporação de disciplinas remotas e a prorrogação de prazos para a integralização de créditos. As demais encontram-se no gráfico 13.

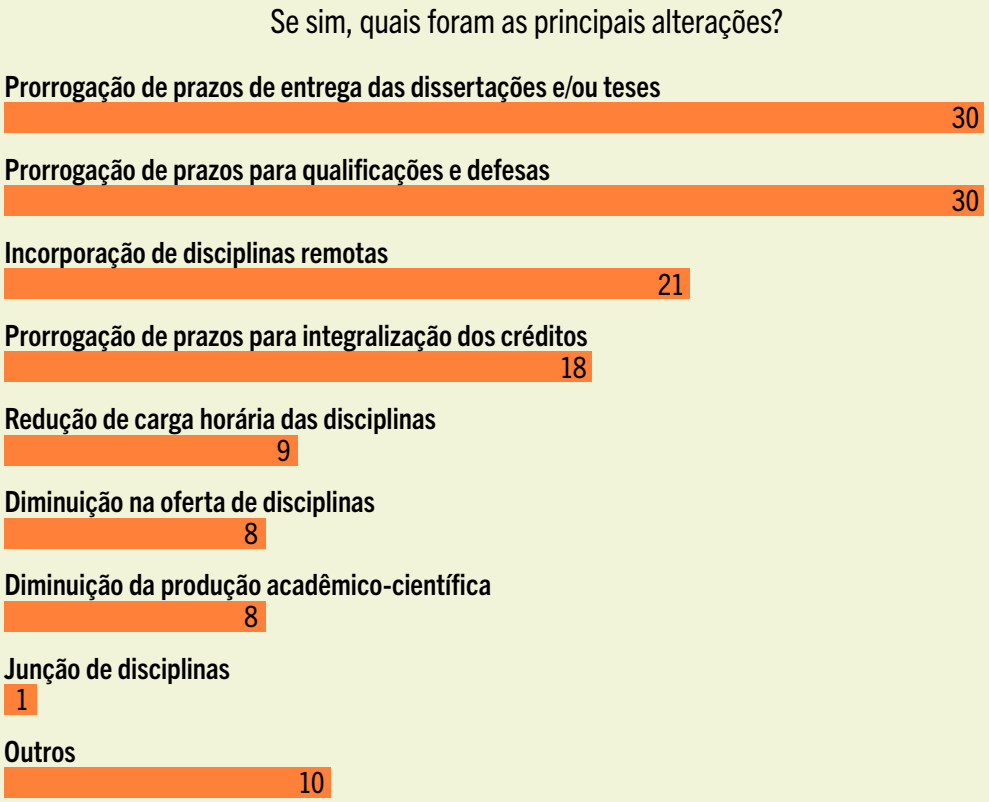


GRÁFICO 13

Principais Alterações nas Atividades dos PPGs

(TOTAL DE PPGs POR RESPOSTA)

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

A condição discente

Após dois anos de ERE na pós-graduação em Serviço Social, 22 dos 35 PPGs respondentes consideram que seu corpo discente se encontra desmotivado, conforme as respostas abaixo:

> Alguns informaram ter muita dificuldade para retornar ao presencial.
>
> Adoecidos mentalmente e também com problemas relacionados à perda de renda familiar e dificuldades de sobrevivência.

> Apesar da resistência inicial de retorno às aulas presenciais, por vários fatores, principalmente daqueles/as alunos/as que ingressaram de forma remota durante a pandemia, o retorno foi bastante emocionante e os/as discentes estão animados com as aulas presenciais. A sensação é que aos poucos voltamos ao 'novo normal', ainda de forma cuidadosa e atenta.

Segundo os/as respondentes, tal desmotivação ou indiferença se deve às condições no ambiente doméstico (68,5%), a questões de saúde mental e física (62,8%), ao acesso à tecnologias (42,8%) e ao congelamento de bolsas (42,8%), além da dificuldade de conciliar o trabalho, a vida acadêmica, familiar e doméstica.

No intuito de amenizar tal impacto, 30 desses PPGs forneceram algum tipo de suporte aos discentes de pós-graduação, sendo que metade desses programas disponibilizaram pagamento de internet e acesso a chips, computadores, laptops e aplicativos pagos, como o *G Suite, Jamboard e Classroom*; e a outra metade focou em formas de acolhida e estratégias de manutenção de vínculo, como reuniões de acolhida, conversas coletivas e individuais, expansão dos prazos de entrega dos trabalhos, grupos de estudos etc.

Ainda assim, 57% desses PPGs observaram trancamento de matrículas, principalmente nas instituições públicas federais, em 2020. Embora seja importante frisar que esses trancamentos representem um número muito pequeno diante da totalidade das turmas em curso, configurando uma média de dois trancamentos por curso de mestrado e/ou doutorado, isso não diminui a relevância de considerarmos as motivações para tal ocorrência. Inclusive porque, apesar de muitos programas não terem enfrentado situações de trancamento efetivamente, não foram raras as constatações de dificuldades de permanência dentre os/as estudantes que permaneceram em seus cursos, conforme sinalizou um(a) respondente:

> Não tivemos trancamentos, o que não significa que os discentes fizeram o curso "normalmente". Muitos "sumiram", adoecidos ou com vários problemas familiares. Tivemos que fazer algumas reuniões pedagógicas para resgatá-los.

De todo modo, ainda que 63% dos programas afirme não ter vivenciado um processo de evasão discente durante o ERE, o restante observou índices significativos de evasão, o que constitui uma pauta importante para problematização e enfrentamento.

Quando perguntados sobre a realização de estágio docência, vimos que entre as principais dificuldades identificadas pelos 35 programas, estão: a realização de trabalho no ambiente doméstico (apontada por 29 respondentes); a qualidade da conexão à internet (indicada por 26) e a conciliação de tarefas domésticas com atividades acadêmicas (pontuada por 25). Aqui é válido lembrar que a composição majoritariamente feminina dos cursos de Serviço Social reverbera nos PPGs da área, o que nos remete à consideração de Farage (2021), de que "essa realidade tem que ser considerada no sentido de reconhecer que as mulheres, historicamente sobrecarregadas pela cultura machista, neste momento de pandemia têm o sobretrabalho ampliado". Portanto, com o ERE, o ambiente doméstico se funde com trabalho, estudo e pesquisa, comprometendo a formação também na pós-graduação.

A respeito da saúde mental e/ou física dos/as discentes, 18 PPGs a avaliaram como razoável, 11 como ruim, 3 como muito ruim, 2 não perceberam alterações e apenas 1 a avaliou como boa. Isso implica que 40% dos PPGs apontam para um processo de adoecimento físico e/ou mental destas/es estudantes. Tal realidade não constitui um fenômeno episódico ou conjuntural, mas tendencial, visto que está associada ao aprofundamento da crise estrutural do capital, à precarização e intensificação do trabalho, à degradação e banalização da vida, especialmente neste contexto pandêmico em que foi necessária a adesão ao ERE.

Conforme observado no documento "A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial" (ABEPSS, 2021), 30 desses PPGs já haviam identificado situações de adoecimento mental, tanto de discentes quanto de docentes, no decorrer da pandemia.

Nesse cenário, 34 PPGs ainda afirmaram que tiveram discentes acometidos/as pela covid-19, chegando, em alguns casos, a uma média de 50 a 70% de discentes infectados/as pelo vírus.

No que tange à realização de atividades e/ou eventos sobre a condição discente no contexto do ERE, 18 programas realizaram ações nesse sentido, tais como seminários, reuniões, debates, avaliações e pesquisas para apreender a condição discente a partir de dados concretos da realidade. Os outros 17 programas não realizaram ações nesse sentido.

Bolsas

No que se refere à oferta do número de bolsas no contexto pandêmico, dos 35 programas que responderam à questão, 17 afirmaram ter havido ampliação na oferta; 11 informaram que não houve alteração e 7 acusaram redução da oferta. Esses dados nos chamam a atenção porque nos remetem a possíveis contradições, uma vez que apontam uma tendência diversa da configuração da política educacional brasileira, que tem se caracterizado pelo desmonte da educação, especialmente ao nível da pós-graduação na área de Ciências Humanas. Neste sentido, enquanto verificamos a prioridade dada à pesquisa voltada para as áreas tecnológicas, a exemplo do que define a Portaria nº 1.122, de 2020, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, vemos também a presença de setores empresariais liberando apoio à pesquisa, inclusive em nossos programas, tanto públicos quanto privados, e dando o direcionamento ao tipo e forma de pesquisa a ser realizada pelas universidades.

Também destacamos a Portaria nº 34 da CAPES (BRASIL, 2020) que prioriza a liberação de bolsas para programas com notas mais altas, em detrimento do apoio a programas com menores notas, o que obviamente fragiliza e precariza as condições de sustentação de programas novos e/ou de regiões que historicamente apresentam condições gerais difíceis para se manterem.

Com isto, entendemos o caráter de excepcionalidade dos programas que informaram maior número de bolsas ofertadas, assim como observamos a diversidade nas modalidades de bolsas, que na sua totalidade não são garantidas pela CAPES, mas que resultam de esforços que muitos programas vêm fazendo para buscar alternativas junto ao seu corpo discente.

Tratando dos subsídios para a manutenção discente, 19 PPGs fornecem acesso à internet; 12 disponibilizam aparelhos eletrônicos; 8, alimentação; 5, moradia e 1, creche. No entanto, 11 não ofertam nenhum tipo de assistência aos/às pós-graduandos/as. Esses dados evidenciam a precarização de medidas de assistência estudantil, particularmente quanto a serviços básicos que em muito contribuem para a democratização do acesso à educação superior e, especificamente, à pós-graduação, configurando um grande desafio à permanência discente.

Ainda mais se considerarmos o atual perfil socioeconômico dos/as pós-graduandos/as em Serviço Social nas instituições públicas; perfil que foi reconfigurado pela adoção de políticas inclusivas, como as cotas raciais e sociais, que impulsionaram a inserção de discentes de baixo padrão econômico, para quem as políticas assistenciais são imprescindíveis.[16]

À guisa de outras informações, faz-se registro de especificações feitas em outros tipos de apoio ofertados, como o Programa de Permanência Qualificada, o auxílio estudantil para pesquisa da PROESP e o auxílio financeiro para participação em eventos.

Prejuízos do ERE

A realidade do ERE colocou em evidência a preocupação com o projeto de formação defendido pela ABEPSS. No decurso deste levantamento foi possível observar, já na primeira fase de coleta, em 2021,[17]que houve uma significativa redução de carga horária em 15 dos 36 PPGs existentes, para adequação ao novo formato remoto, além do redimensionamento do conteúdo de disciplinas e da interrupção do estágio docência em 41,7% dos programas. Esses dados endossam os prejuízos em curso, percebidos por 34 dos 35 programas respondentes, como demonstra o gráfico 14.

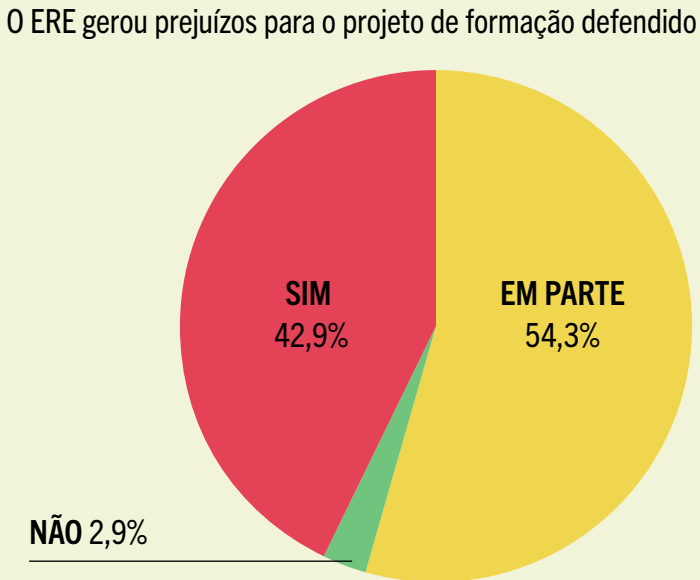


GRÁFICO 14

Prejuízos para o projeto de formação

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

[16] Para maiores informações, acesse o Relatório da Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social, produzido pela ABEPSS (2017-2018).Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/arquivo-2-pesquisa-abepss-20200402101618871297O.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

[17] Para acesso à integralidade dos dados, cf. ABEPSS, 2021.

Imersos em uma conjuntura de severos desmontes, com implicações profundas e diretas sobre as/os trabalhadoras/es, tais dados apenas ratificam o quão necessária e urgente é a defesa de um projeto de formação presencial, ancorada na criticidade, voltada à dimensão da vida coletiva em sociedade e ao rigor dos princípios ético-políticos que sustentam a profissão de Assistente Social e sua área de conhecimento. Defesa imprescindível especialmente neste contexto em que os prejuízos à formação, já existentes em contextos anteriores, encontram-se aprofundados, seja pela pandemia, seja pela lógica de retrocessos a todo vapor do governo Bolsonaro. Neste sentido, é importante considerar a análise de Duarte e Lima (2022, p. 16):

> A vitória eleitoral de Jair Bolsonaro materializa os traços fascistóides inerentes ao padrão de hegemonia burguesa no Brasil e apresenta como horizonte político o aprofundamento da pauta de ação política do governo Temer (2016/2018). Ao mesmo tempo em que opera a continuidade e o aprofundamento da política de privatização, o governo Bolsonaro (2019/em curso) apresenta novidades pela militarização das estruturas do aparelho do Estado, pelo alargamento da violência contra a classe trabalhadora e pela busca do silenciamento da crítica com a captura da subjetividade dos trabalhadores, tentando realizar, assim, o apassivamento das suas lutas.

Diante do exposto, é preciso refletir sobre o tempo presente e seus desafios, identificados pelos respondentes como prejuízos causados pelo ERE aos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, explicitados no gráfico 15 (na página seguinte).

Diante dos prejuízos apontados, 31 programas sinalizaram que tomaram ou tomarão medidas para minimizar seus efeitos, com vistas a:

- promover maior interação entre docentes e discentes;
- fortalecer grupos de estudo e pesquisa;
- envolver o maior número de estudantes na organização de eventos promovidos pelo programa;
- realizar atividades diversas, preferencialmente no formato presencial, bem como reuniões pedagógicas, ainda que de modo remoto, de forma sistemática, para discutir a situação de cada discente e o que fazer diante das dificuldades;

- acompanhar e atender os pedidos de prorrogação de defesa;
- intensificar o uso dos canais de comunicação;
- flexibilizar prazos ou adequações às necessidades, dentro dos limites institucionais;
- planejar o quadro horário garantindo o espaçamento da distribuição de disciplinas;
- adaptar conteúdos à realidade das turmas;
- desenvolver oficinas e/ou atividades de extensão, para adensamento de conteúdos;
- oferecer apoio psicopedagógico.

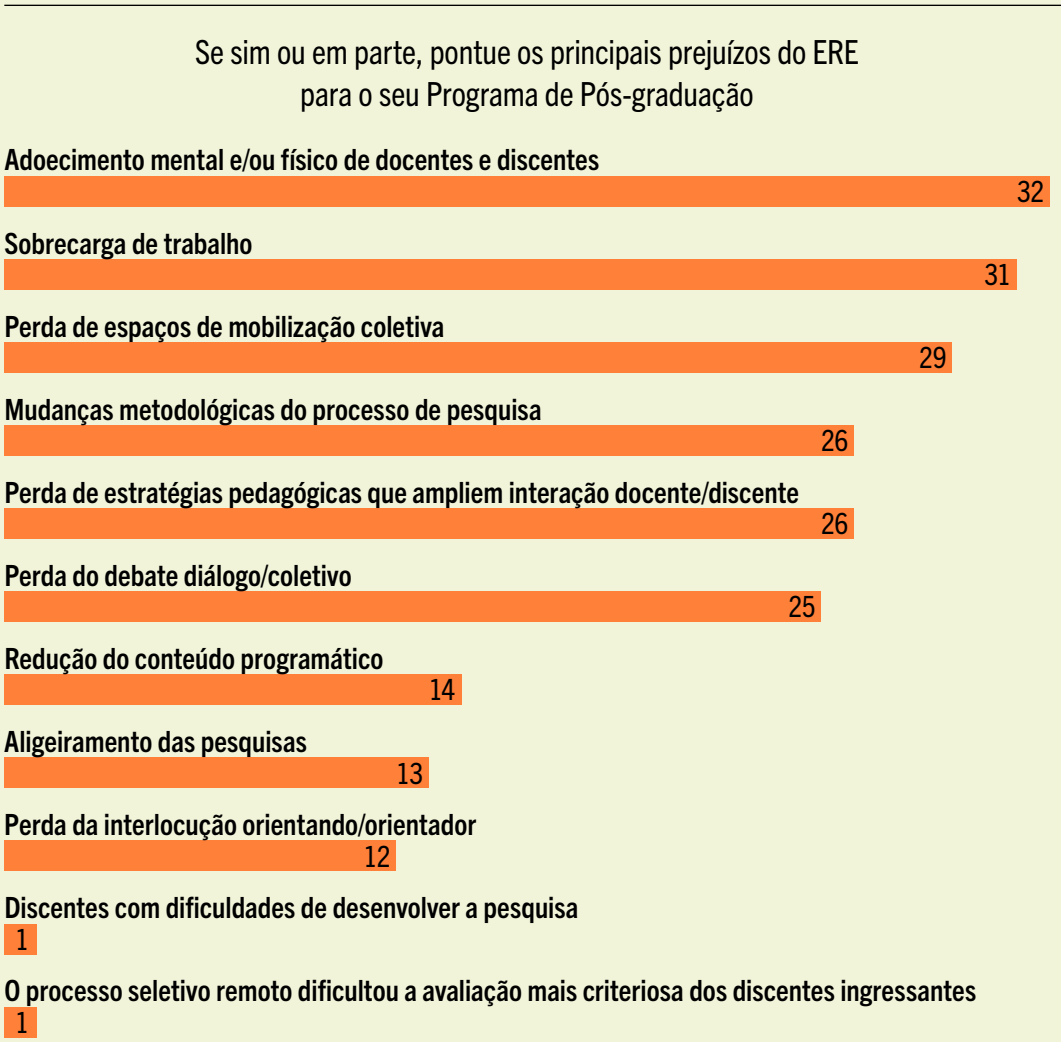


GRÁFICO 15

Prejuízos causados pelo ERE aos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social

(TOTAL DE PPGs POR RESPOSTA)

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

Acerca dos impactos do ERE sobre as atividades desenvolvidas pelas/os discentes e docentes, 31 programas indicaram que se deram de forma negativa, principalmente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, com rebatimentos diretos na qualidade da formação, como pode ser visto a seguir:

> O contato direto e as trocas que são próprias da modalidade presencial foram muito prejudicadas. Ainda que estratégias tenham sido adotadas para minimizar os impactos, estas não foram suficientes.

> Impactou negativamente tanto no que diz respeito ao não aprofundamento dos conteúdos, não interação e debate, reorganização dos procedimentos metodológicos das pesquisas, particularmente na sobrecarga de trabalho dada à readaptação ao ERE e na saúde física e mental de discentes e corpo docente.

> Reduziu a possibilidade de vinculação e organização dos discentes entre si e dos discentes com os docentes, o que é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Inviabilizou acesso às estruturas do Campus.

Por outro lado, quatro PPGs consideram tais impactos positivos, em vista do alcance que a tecnologia proporcionou em termos de realização de atividades e envolvimento de sujeitos externos aos programas:

> O ensino remoto, como sabemos, não substitui o presencial, e as consequências do uso intensivo de plataformas digitais traz cansaço físico, desgaste emocional, adoecimento, invasão do espaço doméstico com um peso maior sobre as mulheres, que são maioria no programa, custos financeiros adicionais, inadequação dos equipamentos tecnológicos, ausência de interação, etc. Por outro lado, observamos aspectos positivos também: maior facilidade de realização de atividades como debates, *lives, lançamentos de livros, etc.*

> Possibilitou contar com a contribuição de professores de outras IES nacionais e internacionais, por via remota; manteve a oferta das disciplinas de forma integral, embora tenha tido uma queda na quantidade de formandos anualmente devido às prorrogações.

Diante da premissa de que “somente a resistência coletiva pode incidir de forma mais duradoura e efetiva na constituição de estratégias de enfrentamento às questões em curso” (DUARTE, 2020, p. 124),

especialmente voltadas à educação superior no Brasil com o ERE, questionamos os PPGs se participaram de mobilizações coletivas construídas neste sentido. Identificamos que 27 (77,1%) indicaram ter se envolvido em espaços organizativos, como assembleias, reuniões e ações puxadas pelas entidades da categoria profissional, quais sejam ABEPSS e conjunto CFESS-CRESS, além de envolvimento nos espaços sindicais, conselhos das próprias instituições de ensino e movimentos sociais.

Frente ao ERE, o Programa participou de mobilizações e organizações coletivas?

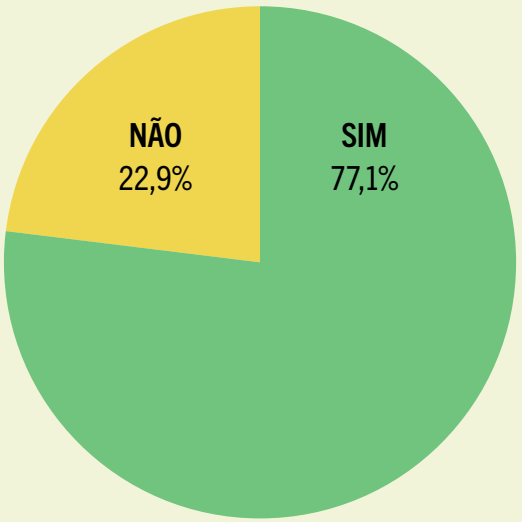


GRÁFICO 16

Mobilizações e organizações coletivas

Fonte: Google Forms
Monitoramento ABEPSS 2022

No que tange aos desdobramentos do ERE, perguntamos ainda aos programas se foram identificadas lacunas na formação de egressos/as que a concluíram por meio do ERE. Alguns respondentes não notaram ou consideram difícil mensurar com exatidão tais lacunas, haja vista ser uma realidade recente e com desdobramentos ainda em curso. Entretanto, 27 programas indicaram a necessidade de alteração de percursos e objetos de pesquisa, prejuízos na oferta e no debate de conteúdos das disciplinas, a não interlocução presencial e a redução da potencialidade da convivência na esfera dos grupos de pesquisa, conforme se vê abaixo:

> Lacunas da não vivência no ambiente universitário, das trocas de experiências por meio do diálogo de forma presencial que estreita e/ou cria vínculos com discentes e estudantes, da não realização de pesquisas de campos [...]

> Do ponto de vista da convivência e do aprendizado, principalmente no âmbito da vivência da Universidade em sua totalidade, sim. Observou-se um achatamento na formação de pesquisadores/as, boa parte dos/as discentes precisaram mudar suas pesquisas devido ao isolamento social, além da precarização das condições de vida e de trabalho.

Estes dados reforçam a perspectiva dos limites impostos à formação no contexto remoto. Esta é uma realidade que impõe desafios e a urgência do pleno retorno presencial após a experiência temporária que foi o ensino remoto emergencial, implementado e vivenciado em caráter de excepcionalidade.

A condição docente

De acordo com os PPGs consultados neste levantamento, as dificuldades do trabalho docente nas IES em tempos de ERE decorrem da realização do trabalho no ambiente doméstico, que demanda a conciliação de tarefas domésticas com atividades acadêmicas, além do uso de novas tecnologias. Se, por um lado, esse contexto a carreta falta de discussões coletivas, por outro, intensifica o trabalho, segundo 34 programas respondentes. Tal intensificação denota não apenas uma característica intrínseca ao modo de produção capitalista, mas especialmente a possibilidade de seu agravamento através do ensino remoto. Isto porque

> as mesmas determinações que incidem sobre a classe trabalhadora na atualidade também são vivenciadas pelos docentes, em especial os/as assistentes sociais, cujo fenômeno da intensificação constitui-se como elemento central do processo de metamorfoses no cotidiano do trabalho docente, interligado às exigências e aos valores inerentes à racionalidade capitalista (DUARTE, 2020, p. 75).

Cabe ainda frisar que o ERE, como ressalta Farage (2021), é visto como um “laboratório de testes” da precarização do ensino público e do trabalho docente.

Refletir sobre esses dados implica pensar a respeito não apenas da realidade do trabalho, mas também sobre como tais fatores reverberam ou podem reverberar em outras dimensões da vida, a exemplo das condições de saúde mental das/dos trabalhadoras/es, produzindo implicações diretas ao desenvolvimento do próprio trabalho, como já identificado no levantamento anterior, do início de 2021.

No que concerne à saúde mental e/ou física das/dos docentes, os dados preocupam, já que 45,7% dos PPGs consideram a situação “razoável”; 25,7% “ruim” e 5,7% “muito ruim”. Apenas 17,1% a consideram “boa” e 5,7% não identificaram alterações. Importa frisar que os dados coletados refletem a percepção dos/as coordenadores/as dos programas. Uma mensuração mais precisa demandaria a consulta a todas/os as/os docentes dos referidos programas para que pudessem indicar sua própria condição de saúde física e mental.

O mapeamento aponta ainda que 33 programas tiveram docentes acometidos/as pela covid-19. Todos nós, direta ou indiretamente, fomos acometidos pela realidade da pandemia, o que se reflete nas respostas obtidas neste mapeamento.

Quando perguntados acerca da produção acadêmico-científica do corpo docente durante a pandemia, 15 coordenações a avaliaram como “boa”; nove, como “razoável”; seis não identificaram alterações; quatro a consideraram “muito boa” e apenas uma “ruim”, o que indica que, mesmo no contexto pandêmico, foi mantido o fluxo de produção intelectual.

No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos de pesquisa no contexto do ERE, apenas quatro PPGs afirmaram que o corpo docente não enfrentou dificuldades nesse âmbito, enquanto 31 consideraram que houve dificuldades, ainda que parciais, para realizar pesquisas — o que, não por acaso, pode vir a refletir a curto e médio prazo na produção científica na área.

Assim, acerca dos principais desafios, foram destacados:

- impossibilidade de realização de pesquisa de campo;
- não interação com os sujeitos participantes da pesquisa;
- falta de acesso à biblioteca e de materiais não disponíveis na internet;
- alterações do percurso metodológico da pesquisa;
- atraso no cumprimento do cronograma;
- adoecimento mental e físico;
- falta de condições de trabalho, como de acesso à internet;

- sobrecarga e acúmulo de atividades, especialmente para as mulheres;
- ausência de financiamento para as pesquisas.

Tais desafios podem ser observados em algumas das falas destacadas a seguir:

> A impossibilidade de encontros presenciais esvaziou as reuniões dos grupos de pesquisa. Além disso, grupos que realizavam pesquisas de campo tiveram que suspender suas atividades. O acúmulo e a sobrecarga de trabalho, em especial sobre as docentes mulheres, fez com que alguns grupos e projetos fossem paralisados.

> Trabalho de campo prejudicado, necessidade de reorganização da proposta metodológica da pesquisa, dificuldades de converter os instrumentais para a forma remota, maior dificuldade de contato e adesão dos sujeitos participantes, entre outros.

No tocante à indicação da instituição para incorporação de disciplinas remotas em caso de adoecimento, idade acima de 60 anos e/ou comorbidades com docentes, 26 programas afirmam ter esta indicação, enquanto 9 não vivenciaram esta realidade.

Das outras informações e/ou observações livres, registra-se com destaque o reconhecimento do esforço do corpo discente, docente e técnico para minimizar os efeitos da pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial. Brasília, DF, maio de 2021. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-20210614134448508248O.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). CARVALHO, Denise; SANTANA, Joana; STAMPA, Inez. Documento de Área. Área 32: Serviço Social. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 maio 2017, retificado em 30 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. *Diário Oficial da União*: edição 57, seção1, Brasília, DF, p. 19, 24 mar. 2020. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-1.122-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020-DOU-Imprensa-Nacional.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 24 mar. 2020. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-1.122-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020-DOU-Imprensa-Nacional.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN). Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Critrios_de_APCN_2017__Educao.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. Brasília, DF, nov. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 34, de 9 de março de 2020. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-34-de-9-de-marco-de-2020-248560278. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%A0. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 – Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020. Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: edição 125, seção 1, Brasília, DF, p. 30, 02 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino. Brasília, DF, Versão 3, atualizada em 04 de maio de 2021. Disponível em: https://www.ufpb.br/cdesign/contents/documentos/publicacao/novo-protocolo-de-biosseguranca-ensino-superior-maio-de-2021.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS); Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. Brasília, setembro de 2010. Disponível em: https://cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade_ead_e_ss_cfesscress.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. *Educação Superior e Trabalho Docente no Serviço Social*: processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, Janaína; LIMA, Kátia. Fascistização e educação superior: O futuro da universidade pública em xeque. In: *Argumentum*. N.14 (1). Vitória: PPGPS/UFES, 2022, p. 7–25.

FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/vqzxmknyDzYpLKH5rwG4Ttc/?lang=pt> Acesso em: 23/06/2022.

GUERRA, Y et al. O lugar da pesquisa na formação profissional: algumas questões a partir dos relatórios das regionais da ABEPSS. *Revista Temporalis*, ano 13, n. 25, p. 205-232, jan./jun. 2013.

PEREIRA, L. D et al. Formação em tempos de pandemia: análise das atividades formativas desenvolvidas pelos cursos presenciais de Serviço Social no ano de 2020. *Revista EM PAUTA*, Rio de Janeiro, n. 48, v. 19, p. 203 – -218, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/60307/38415. acesso Acesso em: 29 maio 2022.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre o Reuni Digital. Brasília, DF, 30 maio 2022. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-sOBRE-o-rEUNI-dIGITAL0. Acesso em: 29 set. 2022.

TV ABEPSS. Mesa de Abertura da Oficina Nacional da ABEPSS, 2021a. 1 vídeo (3:00:09). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cOHlQcI9yeA&t=9s&ab_channel=TVABEPSS. Acesso em: 29 set. 2022.

TV ABEPSS. Oficina Nacional: VIII Fórum de Supervisão, 2021b. 1 vídeo (1:21:41) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Iiqn_AKIRGY&t=5s. Acesso em: 12 set. 2022.

TV ABEPSS. Universidade, Ensino Remoto e Serviço Social, 2021c. 1 vídeo (2:24:51) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ezM1dIN5CI&ab_channel=TVABEPSS. Acesso em: 29 set. 2022.

ABEPSS
Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

75 ANOS DE LUTA

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO POR FÁBIO MARINHO