





## Ensino Remoto Emergencial na ESS-UFF no contexto da pandemia

*Emergency Remote Learning at ESS-UFF in the context of the pandemic*

**Priscila Keiko Cossual SAKURADA\***

 <https://orcid.org/0000-0003-4208-9245>

**Ebe Campinha dos SANTOS\*\***

 <https://orcid.org/0000-0003-3816-5380>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de apresentar as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento utilizadas pela ESS-UFF no Ensino Remoto Emergencial e analisar as disputas de projetos educacionais no âmbito da Universidade Pública no contexto das relações antagônicas de classes na sociedade capitalista brasileira. Em seguida, articulado a esta exposição, abordaremos a implementação do ERE na Universidade Pública, trazendo dados que vão subsidiar as estratégias traçadas pela ESS para se contrapor à transposição integral do currículo para esta modalidade. Ao final, refletindo esta experiência, indica-se a necessidade de estarmos atentos aos desdobramentos do ERE para a Universidade Pública, o ensino presencial e o processo formativo em Serviço Social. Este artigo baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, adotando a perspectiva teórico marxista.

**Palavras-chave:** Serviço Social. Formação Profissional. Universidade Pública. Ensino Remoto Emergencial.

**Abstract:** This article presents the political-pedagogical coping strategies employed by ESS-UFF in Emergency Remote Learning (ERL) and analyzes the disputes within educational projects within Public Universities in the context of antagonistic class relations in Brazilian capitalist society. Then, linked to this explanation, we will address the implementation of ERL in Public Universities, presenting data that supports the strategies outlined by ESS to counter the integral transposition of the curriculum for this mode of learning. Finally, reflecting this experience, it demonstrates the need to pay attention to the developments of ERL in Public Universities, face-to-face teaching, and the formative process in Social Work. This article is based on bibliographic and documentary research, adopting the Marxist theoretical perspective.

**Keywords:** Social Work. Vocational training. Public University. Emergency Remote Learning.

*Submetido em: 14/10/2021. Aceito em: 3/3/2022.*

---

\* Assistente Social. Doutora em Serviço Social. Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. R. Alexandre Moura, nº 8, São Domingos, Niterói (RJ), CEP.: 24210-200. E-mail: pkeiko@id.uff.br.

\*\* Doutora em Serviço Social pela PUC-Rio, Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ecampinha@id.uff.br.



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2019 Acesso Aberto Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional ([https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

## Introdução

O presente artigo é fruto das reflexões e experiências acumuladas pelas autoras na docência, estudo, pesquisa e espaços coletivos decisórios, especialmente no ano de 2020, quando ocorreu a decretação da pandemia da COVID-19 e houve a determinação da execução do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas Universidades Públicas.

Nos limites deste artigo, procuramos apresentar a conjuntura em que incide o ERE e como é dinamizado e dinamiza a lógica do projeto de educação do Capital na educação superior brasileira. Para o desenvolvimento da metodologia de análise, utilizamos as pesquisas realizadas com os docentes e discentes da Escola de Serviço Social (ESS) da Universidade Federal Fluminense (UFF), os documentos e normativas que tratam do ERE, bem como referenciais teóricos marxistas e marxiano que tratam sobre modo de produção e reprodução capitalista, particularidades da formação social brasileira, educação superior e formação profissional em Serviço Social.

Assim, a proposta é tratar brevemente do papel da Universidade Pública brasileira e como as determinações do modo de produção e reprodução vão incidir nas disputas de projetos de educação na atualidade, seguido de uma análise sobre os enfrentamentos, desafios e estratégias colocadas para o processo formativo em Serviço Social em tempos de ERE, no caso particular de uma Unidade de Formação Acadêmica. Ao final, a partir das análises realizadas, tecemos algumas considerações à guisa de conclusão, mas sem a pretensão de esgotar o debate, entendendo que a execução do ERE coloca para o processo formativo do Serviço Social desafios nas mais diversas complexidades.

## As particularidades da Educação Superior no Brasil

Para que possamos abordar sobre o ERE no curso de Serviço Social em período pandêmico da Sars-Cov-2 (COVID-19), é necessário que façamos o movimento de identificar, a partir do desenvolvimento capitalista mundial e suas particularidades no Brasil, quais são os elementos que vão incidir e determinar o papel da Universidade Pública no país. Para tanto, nos limites deste artigo, abordaremos os elementos que julgamos estruturais nos marcos capitalistas da formação social brasileira, os quais trarão uma relação particular para a educação superior em razão de como as classes sociais vão se constituir.

Conforme Minto (2014) a educação superior no Brasil foi estruturada inicialmente para atender os interesses das frações dominantes na organização dos poderes político, econômico e social. Posteriormente, acompanhando o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, somada às pressões das camadas média e “[...] as exigências educacionais e culturais do mundo urbano-industrial [...]” (FERNANDES, 1975, p. 164), o ensino superior foi se adaptando à necessidade de tecnificação da mão de obra para os postos de trabalho mais complexos na divisão social e técnica do trabalho (FERNANDES, 1975; FERNADES, 2005; MINTO, 2014).

Com base na constituição e dinâmica das classes sociais no país e na divisão internacional do trabalho, as instituições de ensino superior passaram por processos de reformas, com destaque para as das décadas de 1930 e 1940, 1960, 1990, 2000 e as em curso, que vão expressar a disputa de projetos societários de manutenção ou superação da dependência, que se impõe

e se organiza a função social da Universidade e, em última instância, da sociedade brasileira no âmbito do sistema capitalista mundial (FERNANDES, 1975; 2005).

Isso porque, conforme Fernandes (1975, p. 196), “[...] a universidade não é um mundo à parte no cenário brasileiro: ela [...] extrai o caráter do seu subdesenvolvimento da própria estrutura e dinâmica da sociedade de classes sob o capitalismo dependente”. Assim, tratar sobre as experiências e estratégias que foram utilizadas na ESS é entender que a Universidade vigente se constituiu como um reordenamento de modelos institucionais anteriores, não havendo, portanto, uma ruptura radical com as estruturas arcaicas. Ao contrário, combinou elementos arcaicos com as determinações dos tempos modernos do desenvolvimento capitalista. (FERNANDES, 1975).

A partir dos estudos realizados por Fernandes (1975; 2005; 2008; 2009) e Minto (2014), é importante destacar que, apesar da inserção de novos sujeitos nos espaços de ensino superior, dentre eles filhos das frações da classe média e trabalhadora, e das reformas que culminaram no modelo de Universidade, estas mudanças não foram suficientes para criar um padrão de organização institucional de universidade integrada e multifuncional (FERNANDES, 1975). Isso porque, ao operar processos de modernização do arcaico e arcaização do moderno (FERNANDES, 1975), a função da Universidade, enquanto instituição produtora e reprodutora das relações sociais, enfrenta limitações estruturais para superar o padrão dependente do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo.

E é também, a partir do movimento contraditório, estrutural e dinâmico do capitalismo na sociedade brasileira que podemos identificar a marca ideológica de prestígio, poder e renda no âmbito da Universidade Pública (FERNANDES, 2005; ROLA; SAKURADA, 2021). Esta marca ideológica se desdobra na elitização de determinados espaços sociais com o objetivo de organizar e expressar os interesses das frações dominantes e da própria dinâmica capitalista dependente que tem base estrutural racista. No âmbito da Universidade, esta elitização vai impor a exclusão ou dificuldade no acesso e permanência dos filhos e filhas, especialmente pretos, da classe trabalhadora.

Assim, a ideologia de prestígio e poder (ROLA; SAKURADA, 2021) contribui para produzir e reproduzir pensamentos, comportamentos e hábitos educacionais conservadores dependentes que, articulados com os elementos dinâmicos do capital, reforçam o reacionarismo, o obscurantismo e o irracionalismo para a manutenção do monopólio do poder econômico, cultural e político de determinados segmentos da sociedade que também monopoliza seus interesses particulares como gerais (FERNANDES, 1975; ROLA; SAKURADA, 2021).

Cumprido destacar que, apesar de existir nos espaços universitários a produção e reprodução da ideologia de poder e prestígio, há, também, as forças radicais que buscam alterar a função social da Universidade e “a sua relação com o destino histórico da sociedade brasileira” (FERNANDES, 1975, p. 166).

Além destas distinções, há que se fazer as mediações para entender como as lutas mais gerais das classes sociais em nosso país e os elementos estruturais, dinâmicos e conjunturais da faceta mundializada do capitalismo vão atravessar a função social e os espaços da Universidade Pública no Brasil (FERNANDES, 1975; MINTO, 2013; CHESNAI, 1996).

Na atualidade, estes elementos estruturais e dinâmicos vão se expressar por meio: (i) do agravamento da mercantilização da educação; (ii) da privatização interna de espaços públicos por meio de parcerias público-privadas ou por meio de fundos de investimentos; (iii) das intencionalidades ou corte de investimentos nas produções científicas (ou em determinadas áreas de conhecimento); (iv) da destituição ou flexibilização de direitos trabalhistas e previdenciários e não reposição de servidores técnicos e docentes, que gera o aumento de trabalho e/ou polivalência; (v) da incorporação da lógica do setor privado de produtividade e gerenciamento por meio de metas definidas por métricas quantitativas para o credenciamento, recredenciamento, a manutenção e o financiamento dos cursos de graduação e pós-graduação; (vi) da flexibilização e aligeiramento dos currículos, que não asseguram a construção e execução de projetos políticos e pedagógicos de formação compatíveis com o projeto profissional; (vii) do privilegiamento da atividade de ensino em contraposição à integralização entre ensino, pesquisa e extensão; (viii) da autorização para a oferta de parte da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância; e (ix) da homogeneização das contradições, cujas finalidade e conteúdo não são questionados, naturalizando as relações de desigualdades entre classes com o discurso da igualdade jurídica entre sujeitos (ROLA; SAKURADA, 2021; SAKURADA, 2018).

Desta forma, para entendermos os desafios que são postos hoje, é necessário que reconheçamos que a Universidade Pública nunca esteve descolada ou isolada das relações sociais. Os sujeitos que estão nestes espaços, tanto reproduzem, como produzem as condições objetivas, materiais e subjetivas das disputas dos projetos de educação e, por consequência, de sociabilidade.

Assim, ao analisar criticamente e pensar as estratégias de *o que executar, como, por que e para quem*, é necessário colocar em debate, a partir da dinâmica da realidade, que a formação profissional não pode ser entendida como uma simples transmissão de conhecimento ou cumprimento de créditos.

No âmbito do Serviço Social, a defesa de determinados princípios formativos na conjuntura atual, visa a assegurar o direito a uma educação de qualidade, balizada pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e os princípios ético-políticos que a profissão defende (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL, 1997; NETTO, 2009). Sendo, portanto, necessário fazer as mediações críticas da realidade, construindo coletivamente as estratégias para responder às demandas, sem, com isso, tornar natural uma situação excepcional. É preciso, a partir da realidade concreta, buscar alternativas que assegurem que um processo formativo discutido, elaborado e balizado para ser presencial, com estratégias pedagógicas específicas, não seja transplantado totalmente para uma modalidade distinta da original e de forma improvisada, ainda que seja para responder questões institucionais e sociais em caráter emergencial. Além disso, o Serviço Social brasileiro por meio de pesquisas realizadas pelas entidades da categoria (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011; 2014; 2015) já possui debate acumulado sobre as consequências deletérias do ensino a distância na formação profissional.

Enquanto expressão dos elementos estruturantes do projeto de educação capitalista, a formação profissional em Serviço Social vem se confrontando nos últimos anos com (i) o desmonte da educação pública; (ii) a lógica de transformar todos os setores da vida social em mercadoria; (iii) a flexibilização do papel da educação superior, especialmente a organização

institucional Universidade; (iv) os diversos ataques para inviabilizar que a Universidade Pública possa, de fato, contribuir para responder aos problemas da sociedade e realidade brasileira; (v) o avanço dos cortes de financiamento para as áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; (vi) os ataques ao funcionalismo público; e tantos outros processos de precarização e privatização. Portanto, não são elementos novos deste Governo, mas são estruturas baseadas em um modelo arcaico de Escolas Superiores isoladas, elitizadas nas relações sociais burguesas, que vão se modernizando no Brasil por meio das determinações conjunturais do capitalismo, sendo, hoje, agravadas pelas condições pandêmicas em que vivemos. Desta feita, o que observamos é que, aos poucos, os ataques impetrados à Universidade Pública, ainda que de forma fragmentada, vão se combinando para agravar a mercantilização da educação (por dentro e por fora) e minimizar ou até expurgar as filhas e filhos da classe trabalhadora deste espaço, uma vez que este já não são mais exclusivas as frações médias e altas da sociedade, em decorrência das lutas dos movimentos sociais da classe trabalhadora.

### **Ensino Remoto Emergencial: a experiência do Curso de Serviço Social de Niterói na Universidade Federal Fluminense**

Conforme calendário escolar da Universidade Federal Fluminense (UFF), o primeiro semestre do ano letivo de 2020 estava programado para iniciar no dia 16 de março de 2020. No dia 11 de março de 2020, após o aumento de casos da nova variante do vírus SARS-COV-2 (Covid-19), a Organização Mundial da Saúde (OMS) decreta pandemia do novo coronavírus. No dia 13 de março a UFF emite uma nota informando que, em razão da pandemia, ocorreria o adiamento do início do semestre, sendo, no dia seguinte, ratificada pela Portaria nº 66.623/2020 (UFF, 2020).

Assim, no dia 16 de março, a partir das novas notas e Resoluções emitidas pela Universidade, as chefias da ESS se reuniram e deliberaram pela suspensão das atividades presenciais e fechamento da Unidade de Formação Acadêmica (UFA), entendendo que o deslocamento de pessoas para a Escola poderia contribuir para a transmissão comunitária, o que, em última instância, colocaria diversas pessoas em risco de contaminação.

No âmbito da UFF, havia a indicação de que o cronograma das atividades administrativo-acadêmicas do ano de 2020 não seria suspenso neste primeiro momento. É importante destacar esta questão porque, a partir da semana do dia 16 de março, conforme os calendários escolar e administrativo, estavam previstos os períodos de ajustes de disciplinas e turmas nos planos de estudos dos alunos, eventuais correções de notas no sistema, trâmites de colação de grau e outros procedimentos que são executados pela Coordenação durante o início de semestre.

No transcorrer dos dias, o clima de tensão e incertezas quanto à gravidade e temporalidade da pandemia era o elemento principal que pairava sobre quais e de que forma seriam desenvolvidas as atividades.

Com o encerramento dos prazos previstos nos calendários, especialmente os que atingiam os cursos de graduação, no dia 08 de abril, depois do Reitor ter adiado o início do semestre por duas vezes (UFF, 2020a; UFF, 2020b), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFF, emite a Decisão nº 109/2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2020), que

suspende os calendários Escolar e Administrativo de 2020, permitindo a manutenção de atividades de cunho acadêmico e administrativo, definidas pela gestão superior, possibilitando o planejamento, orientação e execução de forma remota.

Em tese, esta suspensão indicava para a comunidade acadêmica e demais sujeitos da sociedade, que todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão estariam com os seus prazos e desenvolvimento suspensos. Contudo, o que vimos foi a explicitação das disputas de projetos de educação no interior da UFF, já que a decisão oficial estabelecia que poderiam ocorrer a manutenção de atividades acadêmicas e administrativas de forma remota, acompanhando, inclusive as Portarias nº 343/2020 e nº 345/2020 emitidas pelo MEC que tratava da substituição de aulas presenciais por meios digitais de forma excepcional e emergencial (BRASIL, 2020; BRASIL, 2020b). Isso trouxe para dentro das instâncias da Universidade a disputa do que deveria ser considerado como atividade emergencial e excepcional, diante de uma realidade em que a própria cúpula do Governo Federal minimizava a gravidade da pandemia, se colocando, em muitos casos, contra o isolamento e distanciamento social. Sem mencionar, as diversas tentativas do MEC de não suspender o calendário do SISU do segundo semestre de 2020 e o não adiamento ou suspensão do ENEM de 2020.

Cabe destacar que, antes da pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já vinha pressionando os cursos a adotar parte da carga horária deles, na modalidade a distância. Tanto que, no mês de dezembro de 2019, o CNE aumentou de 30% para 40% a carga horária permitida (BRASIL, 2019), explicitando a busca por atender as orientações dos organismos internacionais para os países dependentes, bem como agravar o processo de precarização, mercantilização e aligeiramento da educação (LIMA, 2018; 2019; MINTO, 2014; LEHER, 2018).

Com a pandemia, o MEC passa a impor a oferta de uma modalidade mais precária, inclusive, para os cursos historicamente contrários ao Ensino a Distância (EAD). Nesta imposição do Ensino Remoto Emergencial (ERE), para além da incompatibilidade com os projetos pedagógicos dos cursos presenciais, havia também o problema em como desenvolvê-lo, já que os docentes não tinham qualquer familiaridade com as metodologias e plataformas do ensino a distância. Isso ocasionou em novos desafios para as Universidades Públicas, uma vez que estas não possuíam recursos tecnológicos e informacionais capazes de absorver as demandas dos cursos presenciais. Essa disputa que se viu, aliada à marca ideológica de prestígio e poder, pressionou uma corrida irracional de executar o ensino nas Universidades a qualquer custo (SAKURADA, 2018; ROLA; SAKURADA, 2021).

As entidades da categoria e do movimento estudantil do Serviço Social, já no início da pandemia, acertadamente, soltaram notas e manifestos quanto aos prejuízos que esta pressão geraria ao processo formativo em Serviço Social. A ABEPSS frisava que o ensino, incluindo o estágio supervisionado, não se constituía como atividade essencial, devendo, portanto, ser preservada a vida dos sujeitos envolvidos, bem como destacava a incompatibilidade da transposição do ensino presencial para o ensino remoto ou EAD, em um momento em que o Governo assumia uma posição negacionista acerca da pandemia, acarretando no agravamento das expressões da questão social no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d).

Alinhado com os debates acumulados pela categoria sobre a incompatibilidade do EAD, bem como os posicionamentos das entidades e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o conjunto de professores da ESS, por meio das suas

instâncias representativas, emitiram notas e manifestações contrárias ao trabalho e ensino remoto, explicitando, enquanto princípios basilares, a defesa da vida, não agravamento das condições de desigualdade e não transposição do ensino presencial para o ensino remoto.

Acerca do estágio supervisionado, a Coordenação de Estágio realizou o mapeamento e contato com as supervisoras de campo e estagiários e o Colegiado de Curso determinou que as atividades de estágio presenciais estavam proibidas enquanto perdurasse a pandemia. Nos casos em que existia bolsa de estágio em vigor no período, a carga horária não foi contabilizada, passando a considerar o estágio como não obrigatório, devendo ser condição para a manutenção da bolsa, o desenvolvimento de atividades remotas mínimas. Neste bojo, a Coordenação de Estágio assume o acompanhamento dos estudantes com bolsa e contato com os respectivos supervisores de campo, ampliando o canal de comunicação para pensar a realidade em que todos estavam inseridos, bem como, com os sujeitos envolvidos (supervisores de campo, supervisoras acadêmicas e estagiário/a). Além disso, a referida Coordenação elabora e executa o Curso de Extensão de Supervisão de Estágio para tratar sobre o trabalho profissional em tempos de pandemia.

Ao mesmo tempo, buscando entender as condições de vida, saúde, trabalho e estudos, a Coordenação de Curso e o Departamento de Serviço Social (SSN) realizam levantamentos sobre o perfil dos discentes e docentes do Curso, com o objetivo de subsidiar as decisões que seriam tomadas no âmbito do Curso e Departamento de Serviço Social. Na época do levantamento, o SSN era composto por 50 docentes, sendo 4 docentes de 20 horas, 4 substitutos e 42 docentes de 40 horas DE (Dedicação Exclusiva).

No levantamento realizado pelo SSN, foi observado que, (i) majoritariamente, os docentes eram do gênero feminino; (ii) 50% se autodeclararam brancos, 34% pardos, 14% pretos e 2% distribuídos entre amarelos, indígenas ou não quiseram declarar; (iii) cerca 50% dos docentes era responsável pelos cuidados de pessoa idosa e/ou criança, e/ou pessoa com deficiência; (iv) um terço dos docentes era do grupo de risco; (v) dois terços convivia com pessoas do grupo de risco; (vi) 58% não sabia se tinha contraído Covid-19 porque não apresentou sintomas e não realizou ou teste; (vii) mais de 40% dos docentes possuíam pouca ou nenhuma familiaridade com as plataformas on-line de comunicação e/ou ensino; (viii) mais de 40% não se sentiam preparados para executar o ensino remoto emergencial; (ix) apenas 36% informaram que possuíam recursos tecnológicos suficientes para realizar as atividades acadêmicas de forma remota; (x) 52% necessitavam de suporte por parte da UFF para realizar as atividades remotas; (xi) 82% dos docentes estavam executando atividades de pesquisa; (xii) 80% estavam envolvidos na produção de artigos científicos, livros ou capítulos de livros; (xiii) 16% estavam envolvidos em projetos de extensão vinculados à Covid-19; (xiv) 24% participavam de projetos de extensão; (xv) mais de 70% estavam participando de reuniões deliberativas nas instâncias competentes; (xvi) 6% participavam de lives; (xvii) ainda que distribuídos em atividades específicas, foi observado também que mais de 50% dos docentes estavam realizando outras atividades, dentre elas comissões, cargos de gestão no âmbito da UFF, organização de eventos, representação nas entidades da categoria e sindicato.

No que tange à realidade dos estudantes do Curso de graduação, o levantamento explicitou que as questões já observadas antes da pandemia sobre dificuldades de permanência, retenção e evasão haviam se agravado, passando a fazer parte da realidade de mais estudantes. No período do levantamento o Curso contava com 643 estudantes na graduação, sendo 69

estudantes considerados como finalistas, 59 estudantes já previamente matriculados no componente curricular de estágio supervisionado, 110 estudantes ingressantes e 172 estudantes que não haviam realizado a inscrição na etapa on-line, estando com a matrícula pendente. A pesquisa foi realizada pela Coordenação de Curso via plataforma Google Formulários durante o período de 22 dias e obteve o retorno de 311 estudantes, totalizando 48,4% de participação.

Conforme levantamento, (i) o corpo estudantil é composto majoritariamente pelo gênero feminino (mais de 87%); (ii) 47,9% dos estudantes se autodeclararam pardos (22,8%) ou pretos (25,1%); (iii) mais de 67% dos estudantes estão na faixa etária de 17 a 23 anos; (iv) 8,2% possuem algum tipo de necessidade especial na educação; (v) 66,9% dos estudantes não residem no município de Niterói; (vi) 88,5% utilizam o transporte público para ir à Universidade; (vii) 15,8% informaram que, em decorrência da pandemia, precisaram mudar o local de moradia (retornando para casa de familiares por questões financeiras ou de cuidados); (viii) a maioria reside com duas ou mais pessoas, sendo identificados estudantes que residem com até 7 pessoas; (ix) os estudantes que informaram trabalhar (27%), durante a pandemia, 34,3% perderam o emprego e 65,7% por serem autônomos, apresentaram dificuldades na prestação de seus serviços; (x) 53,7% identificaram que houve uma redução na renda familiar durante a pandemia, o que impactou diretamente na sua manutenção, já que 68,2% informaram que não possuíam renda própria e dependiam da família e 4,8% dependiam de programa de transferência de renda do Governo Federal; e (xi) apenas 33,8% dos estudantes informaram que não recorreram ao auxílio emergencial do Governo Federal durante o período da pandemia.

A partir do recorte de perfil dos dois levantamentos, é possível observar a prevalência do gênero feminino na profissão (IAMAMOTO; 2011). Além disso, observamos também que o corte de gênero na divisão do trabalho impõe a estas mulheres a responsabilidade do cuidado de terceiros, o que diretamente impacta na condição de vida, saúde, trabalho e estudos.

Especificamente no levantamento docente, observa-se que, apesar das atividades de ensino terem sido suspensas, isso não significou que os docentes não estavam desempenhando outras atividades. Embora, no levantamento 16% tenham informado que estavam envolvidos com projetos de extensão vinculados à Covid-19, 80% dos docentes estavam desenvolvendo produções científicas e acadêmicas nos mais diversos campos de conhecimento, explicitando que, diferentemente do que se apregoava, o trabalho docente não foi totalmente interrompido durante o período da pandemia.

Outro dado revelador sobre o impacto da imposição do ERE é a necessidade de mais de 50% dos docentes precisarem de suporte da UFF, seja por meio de capacitações, equipamentos ou outros, para o desenvolvimento de atividades remotas, que vai ao encontro com os mais de 40% que não se sentiam preparados para executar o ensino nesta modalidade.

Como destacado anteriormente, a imposição por parte do MEC e a determinação da UFF para a execução do ERE durante o calendário de 2020, trouxe uma série de questões para dentro do processo formativo do Serviço Social, uma vez que os conteúdos, matérias, metodologias e organização acadêmico-pedagógica são construídas para serem desenvolvidas de forma presencial, pressupondo a necessidade de uma relação de construção e troca entre sujeitos. Ou seja, havia uma clara preocupação dos docentes quanto à inviabilidade de transposição integral dos conteúdos e atividades no ensino emergencial, uma vez que os elementos



intrínsecos do processo educativo, passavam a ficar restritos a um ambiente virtual, o qual não era parte integrante do desenvolvimento das atividades de ensino até então.

Esta questão, no decorrer de diversas reuniões do Colegiado de Curso e Plenária Departamental, apareceu nas falas dos docentes, uma vez que a execução do ERE poderia agravar as desigualdades de acesso, permanência e apreensão dos conteúdos pelos discentes, dadas as reais condições de vida material, subjetiva, objetiva e financeira destes.

A preocupação levantada pelos docentes quanto aos discentes se confirma quando observamos que mais de 66% dos estudantes informaram que fizeram solicitação do auxílio emergencial, mais de 68% são dependentes financeiros da família e mais de 50% dos estudantes informaram que houve redução na renda familiar durante o período de pandemia.

Além disso, no levantamento discente, quando perguntado sobre o equipamento que utilizavam para realizar o acesso à internet durante a pandemia, foi identificado que mais de 95% fazem uso do celular, 47,9% dispõem de computador ou notebook individual e 34,9% compartilham computador ou notebook com outros membros da família.

No que diz respeito à desigualdade de acesso, o fato de 48,2% dos estudantes terem respondido o formulário on-line, nos revela que, a não obtenção de um maior número de participantes também pode ser em razão deles não possuírem equipamento para acesso à internet ou encontrarem-se limitados em realizar este tipo de contato.

A partir dos dados coletados, as construções de estratégias e planejamentos eram realizadas “à quente” (FERNANDES, 1975; 2005; 2008). Isso porque, ao mesmo tempo em que se realizava a coleta de dados, estávamos envolvidos em reuniões nas instâncias consultivas e deliberativas do curso, com entidades da categoria, com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com os outros cursos de graduação da UFF e do Rio de Janeiro, tendo que tomar conhecimento de publicações de diversas Portarias, Resoluções e Normativas, seja no âmbito da UFF, seja do Governo Federal e ainda trabalhar na construção de uma proposta coletiva da ESS, com prazos reduzidos e limitados pelas comunicações virtuais.

Assim, como as Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS não são nenhuma *receita de bolo*, devendo, como preconiza a matriz teórica marxista, partir do real concreto para pensar as estratégias e respostas a serem construídas, a ESS desencadeou um processo e discussão coletiva, a partir da realidade em que os sujeitos do processo de formação estavam inseridos, para propor o ERE. Entendendo que tais decisões eram perpassadas por uma série de contradições que não eram exclusivas do curso, mas que diziam respeito ao tempo histórico e às condições objetivas para disputar um projeto de formação e sociedade.

Este rigor e movimento dialético com a realidade foram determinantes para assegurarmos que não houvesse a transplantação integral do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

Dentre as estratégias construídas a partir de agosto de 2020 tivemos: (i) reorganização do quadro de horários das disciplinas disponibilizadas para o semestre 2020/1, sendo ofertada naquele momento uma disciplina obrigatória para o primeiro período, Trabalho de Conclusão de Curso I e II, e disciplinas optativas para os estudantes regulares; (ii) preparação da Coordenação de Curso para recebimento e inscrição manual de estudantes que quisessem

realizar o ERE no semestre 2020/1; (iii) deliberação para o semestre 2020/2 pelo Colegiado de Curso da não transplantação integral do currículo para o ERE, sendo ofertadas disciplinas que privilegiassem o fluxo de integralização dos finalistas; (iv) mapeamento e construção coletiva de novo fluxo das disciplinas para cada semestre a partir das projeções de turmas e das possibilidades reais de ofertar determinados conteúdos; (v) identificação de *gargalos* do curso para os próximos semestres e o possível crescimento de estudantes nas turmas; (vi) mapeamento e construção de respostas e intervenções nas instituições junto com os supervisores de campo e estagiários; (vii) estabelecimento de pré-requisitos em disciplinas para evitar possíveis aligeiramentos do processo formativo por parte dos estudantes; (viii) realização de atendimentos pedagógicos personalizados por videochamada ou telefone a partir do perfil do estudante; (ix) criação e fortalecimento de canais de comunicação pelas redes sociais e e-mail institucional da Coordenação de Curso junto com os estudantes; (x) mapeamento e identificação de evasão, retenção e trancamento dos estudantes; (xi) mapeamento e divulgação das redes de atendimento socioassistenciais e de saúde na UFF e nas redes públicas referenciadas para os estudantes; (xii) planejamento de disciplinas e turmas que se contraponham ao agravamento da sobrecarga docente, precarização da educação e que agrave ou contribua para o adoecimento físico e/ou mental dos sujeitos envolvidos; (xiii) construção de documentos decisórios que resguardavam o projeto pedagógico, tratando as decisões dos semestres no ERE como excepcionais, sem sua incorporação ao projeto pedagógico a posteriori; (xiv) estabelecimento de parâmetros mínimos de como desenvolver os conteúdos das disciplinas que são executadas, garantindo o alinhamento dos princípios do Projeto Político Pedagógico do curso e a realidade; (xv) o incentivo à oferta de outras atividades acadêmicas, como grupos de estudos, pesquisa, extensão e eventos on-line; (xvi) articulação com servidores técnicos da ESS da área pedagógica para discutir práticas pedagógicas no ERE; (xvii) não oferta da totalidade de componentes curriculares, para evitar possíveis *inchaços* nas turmas; e (xviii) mudança da ordem de ingresso de estudantes no curso para o ano de 2021, sendo 55 vagas para o primeiro semestre e 110 vagas para o segundo semestre.

Assim, diante dos limites e determinações institucionais, o conjunto da ESS buscou construir uma proposta de formação que, partindo do Projeto Político Pedagógico do Curso, executasse de forma excepcional determinados conteúdos formativos. A execução do ERE, ao mesmo tempo que colocava no centro do debate a defesa intransigente do ensino presencial, também requisitou aos sujeitos realizar o movimento mediado com os dados da realidade do curso e a capacidade de assegurar um mínimo de qualidade dos conteúdos no momento excepcional e emergencial e no retorno presencial.

Isso porque a pandemia escancarou para todos a forma como a manutenção e permanência dos estudantes é desigual no percurso formativo mesmo dentro de um espaço universitário e público. Antes da pandemia, a reprovação, trancamento, tempo de integralização, dificuldades de participação nas aulas e atividades e adoecimento mental dos discentes, acabavam se circunscrevendo em determinados sujeitos e/ou disciplina. Com a pandemia, o levantamento do perfil dos estudantes e a execução do ERE, pudemos explicitar que as condições de classe, raça e gênero são expressões de elementos estruturantes das desigualdades do sistema capitalista, combinadas com a racionalidade formal-abstrata, que busca impor um projeto de educação frustrado e alienado socialmente, ignorante dos dilemas que pesam sobre o país e sobre a própria juventude, inviabilizando a sua participação social consciente e responsável (FERNANDES, 1975).

## Conclusão

A partir das breves análises realizadas neste artigo, percebemos que a Universidade Pública brasileira é determinada pelas condições objetivas, materiais e subjetivas das correlações de forças entre as classes sociais. Com o advento da pandemia da Covid-19, as disputas dos projetos educacionais vão se acirrar, trazendo para os cursos presenciais a reatualização de interesses arcaicos particulares da formação das classes sociais brasileiras combinados com os avanços da mercantilização da vida social.

Em relação à formação profissional em Serviço Social, as atuais condições que impuseram a adoção do ERE, trazem preocupação quanto às implicações na configuração do perfil profissional que se vai formar. Esta preocupação não é apenas das UFAs, mas do conjunto das entidades da categoria e do movimento estudantil. Portanto, não é nossa pretensão esgotar o debate aqui, mas, a partir de uma dada realidade, indicar que, a imposição do ERE por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação de forma improvisada e precipitada, impacta diretamente nas dinâmicas acadêmico-pedagógicas, sociais, de acesso e saúde dos sujeitos implicados no processo. Assim, não se trata de uma aversão ou negação do uso das tecnologias, mas sim de questionar para quais fins estas estão sendo utilizadas e como, uma vez que, no ERE, elas têm contribuído para esvaziar os espaços coletivos de formação e excluir uma parcela considerável de sujeitos e/ou agravar as situações de desigualdades de acesso e formação, contribuindo para a tônica da elitização dos espaços acadêmicos.

Por fim, acreditamos que estes desafios só poderão ser enfrentados de forma coletiva, mediante a criação de espaços de diálogo e construção sobre a formação e trabalho profissional envolvendo os mais diversos sujeitos da classe trabalhadora.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Trabalho e Ensino Remoto Emergencial**. Brasília (DF): ABEPSS, 2020a. Disponível em:

<https://bit.ly/3bxLY3E>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **ABEPSS se posiciona pela suspensão do calendário acadêmico no âmbito da graduação e da pós**.

Brasília: ABEPSS, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/2ZD5tCk>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social**.

Brasília (DF): ABEPSS, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2NR5Bev>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Nota da ABEPSS: Os impactos da pandemia da COVID-19 (coronavírus) e as medidas para a**

Educação. Brasília (DF): ABEPSS, 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3dD1opI>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 7, p. 58-76, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.** Brasília (DF), 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3jiRjyl>. Acesso em: 30 set. 2020

BRASIL. **Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a alteração do art. 1º da Portaria n. 343.** Brasília (DF), 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/2NLwIHQ>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade a distância - EAD - em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior - IES - pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.** Brasília (DF), 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3bpXQo7>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **CFESS Manifesta - Educação não é fast food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social.** Brasília (DF): CFESS, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3k9njWS>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social: volume 1.** Brasília (DF): CFESS, 2015. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1\\_2015-Site.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf) Acesso em: 19 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social: volume 2.** Brasília (DF): CFESS, 2014; Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS\\_incompatibilidadevolume2\\_2014.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf) Acesso em: 19 fev. 2021.

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

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** São Paulo: Global, 2005.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução.** São Paulo: Editora Alga-Ômega, 1975.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, K. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Em pauta**. Rio de Janeiro, n 44, v 17, p. 15-32, ago./dez., Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

LIMA, K. Educação Superior em tempos de contrarrevolução neoliberal. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais [...]**

MINTO, L. W. **A educação da "miséria"**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

NETTO, J. P. A construção do Projeto Ético-Pedagógico do Serviço Social. *In*: MOTA, Ana Elizabete e et al. (Org.). **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2009. p.141-160.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLA, A.; SAKURADA, P.K.C. Crise e contrarrevolução burguesa brasileira vistas a partir da Universidade Pública. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF): ANDES, n. 67, p. 80-93, 2021.

SAKURADA, P. K. C. **Serviço social e formação profissional**: um estudo sobre o ensino dos Fundamentos do Trabalho Profissional em Serviço Social no Brasil. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Portaria do Reitor nº 66.623 de 14 de março de 2020. Dispõe sobre o adiamento do início do semestre por 7 dias**. Niterói: UFF, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3dxZBIK>. Acesso: 20 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Portaria do Reitor nº 66.635, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre o adiamento do início do semestre por 30 dias**. Niterói: UFF, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3dARhlg>. Acesso: 20 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução nº. 001, de 14 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Cursos de Graduação da UFF**. Niterói: UFF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3umh4nm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Decisão nº 109, de 08 de abril de 2020. Decide suspender, por tempo indeterminado, os Calendários Escolar e Administrativo de 2020, aprovados pela Decisão CEPEX nº 624/2019**. Disponível em: <https://bit.ly/3aCqIKA>. Acesso em: 20 fev. 2021.

**Priscila Keiko Cossual SAKURADA** Trabalhou na concepção e delineamento do artigo e aprovação da versão a ser aprovada.

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). É Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Serviço Social (GEPESS), Coordenadora do Curso de Graduação em Serviço Social (UFF) e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Serviço Social (UFF). Atualmente se dedica a pesquisar os seguintes temas: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional do Serviço Social e Educação Superior.

**Ebe Campinha dos SANTOS** Trabalhou na concepção e delineamento do artigo.

Assistente social graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988). Mestre em Serviço Social (1997) e Doutora em Serviço Social (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta A (DE) da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Serviço Social (a partir de 06/2019), Vice Coordenadora do Curso de Graduação em Serviço Social. Experiência concentrada nas temáticas: direitos humanos, políticas públicas, controle social, gênero, violência contra a criança, adolescente, mulher e LGBTI+, ato infracional, tráfico de pessoas e migrações contemporâneas. Livros publicados: Tráfico e gênero na trajetória de brasileiras no exterior (2017) e Direitos Humanos e suas representações no campo de defesa dos Direitos Infante-Juvenis no Rio de Janeiro (1999).

---