



**9º Encontro Internacional de Política Social**  
**16º Encontro Nacional de Política Social**  
 Tema: A Política Social na Crise Sanitária revelando Outras Crises  
 Vitória (ES, Brasil), 13 a 15 de junho de 2023

Eixo: Serviço social: fundamentos, formação e trabalho profissional

**Formação Profissional e Ensino Remoto Emergencial**

**Priscila Keiko Cossual Sakurada<sup>1</sup>**

**Resumo:** Neste trabalho propomos realizar uma discussão sobre a imposição do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a vigência da pandemia de Covid-19, com destaque para os cursos presenciais. Para a elaboração, utilizou-se o método marxista, com o uso de metodologia qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica crítica do tema educação, alienação, estranhamento, ensino remoto e formação profissional. No desenvolvimento é recuperada as normativas e legislações que deram sustentação ao ERE, as respostas dos cursos e os desafios no que diz respeito à alienação e estranhamento gerado pelo remoto. Ao final, tecemos algumas considerações e apontamentos com vistas a contribuir com a profissão.

**Palavras-chave:** Educação. Formação Profissional. Alienação. Estranhamento. Ensino Remoto Emergencial.

**Professional Training and Emergency Remote Education**

**Abstract:** In this work, we propose to hold a discussion on the imposition of Emergency Remote Education (ERE) during the duration of the Covid-19 pandemic, with emphasis on face-to-face courses. For the elaboration, the Marxist method was used, with the use of qualitative methodology through critical bibliographical research on the theme of education, alienation, estrangement, remote education and professional training. In development, the norms and laws that supported the ERE, the responses of the courses and the challenges with regard to alienation and estrangement generated by the remote are recovered. At the end, we make some considerations and notes with a view to contributing to the profession.

**Keywords:** Education. Professional qualification. Alienation. Estrangement. Emergency Remote Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a primeira década dos anos 2000, a categoria profissional tem se debruçado mais arduamente sobre a implicação do uso de tecnologias de informação digital no processo formativo do Serviço Social. É verdade também que destes quase 20 anos, diversas pesquisas, estudos e proposições foram realizadas com vistas a subsidiar a defesa do ensino presencial enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, diálogo e construção do conhecimento crítico científico na formação dos graduandos do curso.

Ainda que tenhamos acumulado diversas estratégias de defesa e manutenção do ensino presencial nos mais diversos espaços de formação nos níveis graduado e pós-

<sup>1</sup> Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: pkeiko@id.uff.br.

graduado do Serviço Social, o ano de 2020 impôs uma dinâmica de vida totalmente distinta daquela onde os espaços de disputa, enfrentamento e construção coletiva se davam de forma presencial.

Assim, buscando entender quais são os desafios que a dinâmica conjuntural do período de 2020 a 2022 colocou para o campo da formação profissional do Serviço Social, este trabalho se propõe a tratar sobre: (i) a imposição do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na educação superior durante a pandemia de Sars-COV-2 (Covid-19); (ii) o papel dinamizador do ERE na alienação e estranhamento dos espaços de construção coletiva; (iii) e, ao final, tecemos as considerações finais com apontamentos dos desafios a serem enfrentados no que diz respeito a defesa de uma formação profissional alinhado com o perfil crítico.

Para realizarmos esse percurso, foi utilizada a metodologia qualitativa, com o uso do método marxista na revisão bibliográfica crítica dos temas alienação, estranhamento, ensino remoto e formação profissional. entendendo a educação enquanto um campo de disputa de interesse de classes nas relações capitalista.

Desta feita, ao realizar a análise da dinâmica imposta durante estes últimos anos nos possibilita, por conseguinte, retornamos ao eixo central – o processo formativo do Serviço Social e a defesa de um perfil profissional crítico alinhado com o Projeto Ético-Político – apreendendo em que medida os elementos estruturais e dinâmicos (FERNANDES, 2008) aceleraram a incorporação de pautas formal-abstratas de cunho utilitaristas no âmbito da formação profissional de nível superior.

Ao fim, sem o objetivo de esgotar o debate ou de dar conta de todos os prismas da complexidade que esta realidade nos impõe, são realizadas algumas considerações acerca do papel da categoria, em especial daqueles que estão nas Unidades de Formação Acadêmicas, no enfrentamento à precarização e empobrecimento da formação profissional em Serviço Social.

## 2. PANDEMIA E ISOLAMENTO – O ENSINO NÃO PODE PARAR

Em 11 de março de 2020, após o monitoramento de uma cepa de coronavírus<sup>2</sup> que estava levando pessoas a morte desde dezembro de 2019, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que estava instaurada uma pandemia de SARS-Cov-2 (Covid-19), recomendando que todos os países adotassem medidas de isolamento social para diminuir a propagação do vírus e minimizar o impacto nas hospitalizações e mortes.

O período em que este comunicado foi realizado, convergia com o início do primeiro semestre da maioria das instituições de ensino superior. Se em um primeiro momento, as medidas adotadas pela maioria das instituições de ensino, em especial as públicas e presenciais, foi de suspensão de todas as atividades com vistas a entender melhor o cenário, num segundo momento, o que ocorreu foi a imposição de exigências do Governo Federal via Ministério da Economia e Ministério da Educação, para iniciaram a implementação do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Tendo como base a Lei nº 13.979/2020 e as Portarias MEC nº 343/2020, nº 345/2020, 473/2020 e 544/2020, o Governo Federal impôs a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurasse a pandemia, de forma que todas as instituições de ensino, em especial, as presenciais, passassem a adotar o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como instrumentos de ensino sem qualquer diálogo com a sociedade ou entidades representativas da educação.

Ao passo que as instituições de ensino iniciavam uma “corrida” por compra de tecnologias capazes de suportar o desenvolvimento de aulas por meio de TIC’s, sindicatos de docentes, de técnicos, movimento estudantil e entidades de categorias profissionais, realizavam uma série de debates e emissão de notas com vista a demonstrar a inviabilidade de ignorar as reais condições de vida da comunidade acadêmica, que naquele momento, assim como os demais sujeitos da sociedade, enfrentavam perdas, mudanças e lidavam com uma dinâmica totalmente distinta do cotidiano até então. Os posicionamentos emitidos por entidades representativas explicitavam a preocupação da

---

<sup>2</sup> Em 31 de dezembro de 2019 a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. Quando o comunicado foi realizado, a OMS já havia identificado 118 mil casos em 114 países e 4.291 pessoas já haviam morrido (OMS, 2020; OPAS, s/a).

transposição integral do ensino presencial para o ERE, bem como da sinalização de que, face a realidade que já contabilizava milhares de mortes e internações, naquele momento, a primazia a ser defendida pela sociedade e governo deveria ser a vida.

Contudo, apesar das manifestações contrárias do movimento docente e discente, o que ocorreu foi a imposição do ERE em todos os níveis, jogando a responsabilidade da organização dos meios (internet, equipamentos e espaço) para a esfera individual de cada sujeito envolvido no processo.

Assim, alinhado ao discurso governamental de que a pandemia não poderia paralisar o mercado, a educação brasileira foi reduzida à mera transmissão de conteúdos por meio de TICs em redes altamente instáveis e precárias, com destaque para aquelas utilizadas pelos estudantes, que, muitas das vezes, compartilhavam aparelhos e acompanhavam os conteúdos por celulares (SAKURADA, SANTOS, 2022).

Na educação superior, o ERE impôs uma precarização do processo ensino-aprendizagem. Isso porque, em se tratando de modalidade de ensino, o ERE se quer poderia ser classificado como modalidade a distância. Ao transpor o ensino presencial para o remoto, conteúdos pedagógicos e interações que até então se faziam presentes no presencial, foram substituídos por materiais disponíveis em formatos digitais, interação mediada por uma tela de computador em menor tempo que o habitual, intercalando com as atividades assíncronas.

Acrescido a isto, em pesquisas realizadas pelo Andes (2021) e ABEPSS (2021), em se tratando de condição de vida, foi observado uma sobrecarga na vida cotidiana, com destaque para os grupos mais vulneráveis, além de uma intensificação do trabalho e estudo que passam a se misturar com o trabalho no ambiente doméstico, bem como o agravamento de doenças mentais pré-existentes ou “gatilhos” de doenças mentais (como a ansiedade e estresse), evasão escolar e em menor percentual, a alteração de projetos pedagógicos de cursos presenciais.

Em se tratando do Serviço Social, foi observado que o ERE trouxe prejuízos ao projeto de formação defendido pela ABEPSS, com destaque para aquelas atividades, estratégias e momentos que requerem uma interação entre os sujeitos de forma coletiva (ABEPSS, 2021).

E é considerando esta interação enquanto possibilidade concretar e real da capacidade de se reconhecer enquanto sujeito social, que abordaremos o processo de alienação no próximo item.

### **2.1. Ensino Remoto Emergencial – uma educação alienada**

Parafraseando Marx (2008), os homens fazem sua história, mas não da forma como gostariam, e sim com base nos meios materiais e espirituais que dispõem naquele momento. E é entendendo a complexidade da realidade que foi vivida nos dois anos de isolamento social que trataremos, neste item, sobre os impactos do ERE na relação ensino-aprendizagem tão caros ao Serviço Social.

Conforme pesquisa realizada pela ABEPSS (2021), um dos maiores impactos sentidos pelos docentes e discentes nos cursos de graduação foi a ausência de interações de forma coletiva. Para nós, este dado revela, em que medida, a pandemia implicou no aceleração do processo de alienação dos sujeitos dos espaços presenciais e coletivos, com objetivos claros de adestramento para uma prática interventiva imediata ao flexibilizar as bases de sustentação do projeto de formação profissional (SAKURADA, 2018).

Sabemos que houve um esforço por parte das entidades da categoria, bem como dos sujeitos implicados no processo de formação, para evitar um agravamento da precarização da formação profissional, bem como nos tensionamentos para não aderirem de forma integral e irrestrita ao ERE (ABEPSS, 2021; SAKURADA, SANTOS, 2022).

Contudo, ainda que tenham sido criadas estratégias para evitar maiores prejuízos no processo formativo, a dinâmica imposta pelo ERE na pandemia (e o atraso na resposta do Governo Federal para mitigar o contágio de Covid-19), penetrou no âmbito dos cursos presenciais alienando os espaços presenciais e coletivos por meio: (i) da substituição de conteúdos apresentados presencialmente por textos em formato PDF; (ii) substituição da abstração reflexiva e dialética, que exigem momentos de elaboração com o real, para vivências realizadas por meio de telas de computadores e celulares, muitas vezes, sem contato visual, aumentando a distância dos sujeitos em se relacionarem; (iii) e a dificuldade do grupo/turma de criar vínculos formativos com os docentes e

espaços de educação, já que os estudos passaram a ser realizados de forma improvisada em suas casas.

Ainda que o Serviço Social tenha se posicionado firmemente contrário à transposição integral, o ERE se converteu em um instrumento da educação miserável (MINTO, 2014; SAKURADA, 2018) ao limitar (ou dificultar) a possibilidade de mobilizar “um conjunto de mediações que se determinam no real, de forma que seja capaz de identificar os limites e possibilidades da atividade, prescindido de uma articulação dialética entre teoria e prática” (GUERRA, 2011).

Isso porque, ao impor que a relação ensino-aprendizagem seja mediada pelo uso de TIC, o ERE gerou um estranhamento dos sujeitos que participam do processo de formação, com destaque, para as turmas iniciais dos cursos. Estranhamento este que diz respeito a relação que é estabelecida em vida social por sujeitos diversos e singulares (MARX, 2010), naquele espaço formativo. Ao limitar a interação entre docentes e discentes por meio de uma plataforma - que muitas das vezes dispõe de pouca ou quase nenhuma interação comunicativa -, o que observamos é um estranhamento entre sujeitos. Estranhamento este que impossibilita a construção de uma relação em que sujeitos exteriorizam e se apropriam do mundo externo (MARX, 2010), dando sentido e objetivo as mediações precípuas do conhecimento acerca do trabalho da profissão.

Desta feita, ao mediar o processo formativo por meio de TIC, o ERE contribuiu para reforçar uma relação de troca que se realiza por meio de uma mercadoria, gerando uma mediação alienada (MESZÁROS, 2008) ainda que houvesse um esforço dos docentes em realizar discussões acerca dos conteúdos dados. Isso porque as aulas síncronas não eram capazes de reproduzir em sua integralidade as vivências e dinâmicas próprias de uma sala de aula presencial.

Com isso, o que se observa é um estranhamento não só do sujeito com o seu processo formativo, mas também entre sujeitos que estão naquela turma, um estranhamento com o docente e, por fim, um estranhamento com a profissão. Ao produzir a alienação e o estranhamento, o que se observa é que no ERE, a formação passa ser organizada por um conjunto de indivíduos que faz daquele espaço uma relação meramente mercantil de existência individual para a obtenção de sentido imediato de

subsistência (MARX, 2010), que no caso dos estudantes, se converte na obtenção de um diploma de ensino superior.

Ademais, conforme destacado por Tonet (2013, p. 2), ao se converter em uma relação imediata e individual – de entrar em uma sala virtual, cada um em um lugar -, o que percebemos é a “anulação da atividade criativa, explicitadora das potencialidades humanas”, aparecendo as relações da vida social naquele espaço enquanto externas e apartadas da realidade que dá sustentação ao projeto de trabalho e profissão do Serviço Social.

Ao intercambiar a relação ensino-aprendizagem por meio da TIC no remoto, a educação deixa de ser uma objetivação da essência humana para ser concebida como uma atividade entre coisas. Isso porque, dada as condições precárias da internet no Brasil e das condições de miséria a qual diversos estudantes se vieram durante a pandemia, as chamadas atividades síncronas aconteciam, em geral, com os a câmera e áudio dos estudantes<sup>3</sup> fechados, e, em alguns casos, tendo que o próprio docente também manter o vídeo fechado devido as instabilidades da rede de internet.

Essa ausência de visualização e diálogo entre aqueles que estavam na mesma turma, tornava o ambiente virtual algo estranho e alheio a realidade de uma sala de aula, impedindo que houvesse momentos de trocas entre estudantes e entre eles e o docente. E se num primeiro momento esta realidade podia ser pensada enquanto algo emergencial e que, portanto, se cessaria em curto prazo, o decorrer dos semestres, que fez com que perdurasse por quase dois anos, gerou um catalisador de relação alienada e estranhada do estudantes com o processo formativo. Pois, já não tratavam o processo formativo como construção de uma objetivação da vida genérica que permite elaborar o mundo objetivo de forma crítica e dar sentido aos princípios ético-políticos que determinam a instrumentalidade do Serviço Social (MARX, 2010; GUERRA, 2011). Mas, em cumprimento de créditos de disciplinas e atividades, com vista a não prolongar o tempo em que precisaria para se formar.

---

<sup>3</sup> Estudantes que conseguiam participar das atividades síncronas. Porque houve estudantes que não conseguiam participar, ficando a sua frequência reduzida as atividades assíncronas ou, em outros casos, estudantes que evadiram por não disporem de condições de realizar as atividades por meio de TIC.

Desta feita, ainda que houvesse esforços diversos por parte dos docentes de tentar evitar que o uso das TICs se convertesse em um esvaziamento de discussão e debate da crítica da realidade, a combinação dos elementos estruturantes e conjunturais operou em maior velocidade, trazendo à tona nos cursos presenciais um esvaziamento do sentido amplo da riqueza da essência humana.

Com o ERE, conteúdos e matérias, que exigem uma mediação dialética com a realidade, passaram a ficar comprometidos, alterando substancialmente a forma como os estudantes desvelam a realidade brasileira, as necessidades e interesses de classes na sua totalidade, diversidade e variedade (VÁSQUEZ, 1995). Isso porque, a lógica curricular defendida pela profissão não se trata de apenas uma transmissão de conteúdo. Mas requer que, no percurso formativo, aquelas matérias que se desdobram em disciplinas, se organizem de forma a permitir que o estudante possa realizar sucessivas aproximações com o real concreto do objeto da profissão, entendendo-o como inserido e determinado pelas relações sociais capitalistas de classes, ao passo que permite o amadurecimento intelectual e ético-político capaz de dar sustentação ao trabalho e ao projeto profissional.

Ademais, ao não dispor de espaços coletivos fora das aulas mediadas pelas TICs, o que vimos foi uma dificuldade dos estudantes de criarem uma identidade, um senso coletivo, com os demais estudantes, docentes e técnicos, comprometendo, diretamente, a construção de uma autoimagem profissional e a função social da Universidade<sup>4</sup>.

Desta feita, se em anos anteriores, dentre os argumentos pelo posicionamento contrário ao ensino a distância (EAD) era a não existência de espaços capazes de substituir as vivências que o ensino presencial propiciava, o que vimos com a imposição do ERE foi o ataque direto e em larga escala ao perfil profissional defendido pelas entidades da categoria, agora, também nos cursos presenciais.

É claro que não se trata de um ataque exclusivo ao curso de Serviço Social. Ele operou em todos os cursos e nos mais vários níveis e dimensões.

---

<sup>4</sup> Instituição de Ensino Superior em que, majoritariamente, estão organizados os cursos de Serviço Social presencial.



Alguns danos já foram observados no decorrer do ano de 2022, quando a maioria das Universidades Públicas iniciaram o retorno gradual para o presencial. Para além do esvaziamento dos espaços públicos destas instituições, os dois anos de pandemia somados aos diversos cortes de verbas destinadas as Universidades, incidiram diretamente na ausência de infraestrutura dos campi, salas de aula, laboratórios, materiais e outras estruturas necessárias para o retorno (ANDES, 2022).

Somado a isso, no Seminário organizado pelo Andes (2022), houve relatos de despolitização da comunidade acadêmica e evasão escolar. Demonstrando como, em um curto período, mas atravessado por uma série de mudanças nas relações sociais, e ataques aos direitos, geraram uma desmobilização e despolitização daqueles que, historicamente, compuseram o campo de luta pela educação pública, presencial e de qualidade.

A despolitização percebida no cotidiano das Universidades está intimamente ligada ao apagamento da dimensão social do papel da educação na formação dos sujeitos e na capacidade de contribuir para superar os problemas brasileiros (LEHER, 2018). Cumpre destacar que a despolitização já vinha sendo experimentada em tempos anteriores com a contrarreforma da educação superior, as reestruturações das Universidades Públicas, ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários dos servidores técnicos e docentes, na possibilidade de 20%<sup>5</sup> da carga horária total do curso presencial no modelo EAD, pelos cortes das verbas públicas e incentivo do MEC a ampliação dos cursos EAD.

Contudo, com o ERE, o que vimos foi a utilização de um recurso (que deveria ser utilizado de forma emergencial) ser combinado com diversas medidas e imposições, seja por parte do MEC<sup>6</sup>, seja pelas administrações das Universidades, para possibilitar o avanço da despolitização da comunidade acadêmica em um momento em que qualquer mobilização coletiva ficava comprometida pela própria dinâmica do isolamento social e das séries de atividades extras-aulas que foram impostas aos docentes para executar o

---

<sup>5</sup> Atualmente, com a edição da Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, é permitida a substituição de até 40% da carga horária total do curso.

<sup>6</sup> Em 20 de junho de 2021 o governo federal apresentou o documento “Reuni Digital: Plano de Expansão da EAD nas IES públicas federais

ERE, além das demais atividades de pesquisa, extensão e administrativo que não foram interrompidas.

Ainda que alguns seguimentos tenham conseguido, durante o período de isolamento, manter alguma organização para discutir e deliberar sobre as pautas mais urgentes, as tomadas de decisões “pelo alto”, aconteciam em velocidade e dinâmica totalmente distinta do tempo de organização e deliberação dos segmentos, que, em muitos casos, se sentiram “atropelados” pelas gestões centrais (ANDES, 2022).

Demonstrando que, ao contrário do que alguns dizem, a Universidade não é uma ilha isolada da realidade da sociedade de classes no Brasil. Mas ela comporta todos os elementos de tensão, contradição e disputa deste espaço pelas classes sociais. E, tal como Marx e Engels (2007) sinalizavam, para que uma classe se torne dominante, é necessário que ela domine a força material e a força espiritual.

E, ainda que as Universidades não sejam os espaços exclusivos de produção de conhecimento, elas ainda “são uma das raras instituições sociais que podem se dedicar à investigação de cenários sociais, ambientais, tecnológico e culturais” (LEHER, 2018, p. 164).

E é por entender que os mecanismos utilizados com o ERE operaram para impor uma “alienação de mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72), onde as frações dominantes conseguiram interiorizar nos sujeitos singulares os “valores, normas, juízos e comportamentos a partir das relações imediatas” (IASI, 2011, p. 28) que destacamos a necessidade de nos atermos aos efeitos (que já são observados em algumas Universidades) quanto ao retorno presencial e o perfil defendido pela categoria.

Isso porque, estamos falando de uma profissão que tem como objeto de trabalho a Questão Social, atuando diretamente em suas expressões. Como as mazelas produzidas pelo sistema capitalista não são objetos palpáveis, mas se expressam pela miséria, fome, falta de moradia, adoecimento, violência, desemprego e outras violações de direitos em pessoas de carne e osso, com valores, emoções, realidades e trajetórias distintas, raça, gênero e classe, se faz necessário ao conjunto da categoria profissional se debruçar sobre o impacto produzido pelo ERE no processo formativo do Serviço Social.

Pois, ao passarem, ao menos, dois anos sem o contato com os espaços presenciais e coletivos de formação, onde as singularidades são confrontadas em seus

valores, normas e preconceitos, a tendência é que se observe, com o retorno presencial, um lastro de afastamento com os próprios princípios ético-políticos defendidos pela categoria. E a razão disso se dá, fundamentalmente, porque, estes sujeitos que estiveram isolados, desempenhando suas atividades acadêmicas de forma isolada podem ter sofrido com maior incidência os influxos do imediatismo e pragmatismo de cunho individual, que recobre o projeto de educação capitalista miserável (SAKURADA, 2018).

E, considerando que estamos falando de uma profissão que, dentre seus valores ético-políticos, tem-se o seu reconhecimento enquanto classe trabalhadora, quando ocorre este afastamento/estranhamento, uma das possíveis consequências das lacunas formativas causadas pelo ERE é a dificuldade de ter uma visão e posicionamento crítico da realidade, podendo, inclusive, contribuir para reacender práticas conservadoras e tradicionais. Pois, aqueles conteúdos que foram ofertados no ERE, ainda que os docentes tenham se esforçado em assegurar uma certa qualidade crítica, podem ter sido apreendidos por meio de uma exteriorização estranhada, com ruptura entre o agir e pensar, podendo vir a reproduzir uma autonomização das ideias ao não considerar nenhuma relação daqueles conteúdos com as condições de produção e reprodução das relações sociais de classes no Brasil (MARX; ENGELS, 2007; SAKURADA, 2018).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do que foi exposto acerca da formação profissional e Ensino Remoto Emergencial, o nosso objetivo não foi dar conta de toda a complexidade que a realidade do ERE impôs aos cursos de Serviço Social.

Aqui, buscamos trazer alguns elementos que podem contribuir para a categoria, em especial, aqueles envolvidos no processo formativo, para pensar os desafios que estão colocados para o Serviço Social após quase 2 anos com todos os cursos desenvolvendo as atividades formativas por meio das TICs no ERE.

Por entender que outras pesquisas se fazem necessárias, como contribuição, indicamos a necessidade das entidades da categoria profissional, em especial a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), realizar o acompanhamento, levantamento e monitoramento da formação profissional nos próximos anos, com vista a identificar possíveis alterações ou dificuldades nas Unidades Formativas quanto ao perfil profissional. No que diz respeito aos cursos e os sujeitos

implicados no processo formativo, que possam realizar o acompanhamento destas turmas, com vista a identificar e criar estratégias coletivas de apropriação dos espaços coletivos e de expressão do perfil profissional esperado.

No que diz respeito a luta mais ampla em defesa da educação presencial, que a categoria se some com os movimentos do campo da educação com posicionamento contrário ao Reuni Digital.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **A formação profissional em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, 2021. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/abepss-produz-documento-sobre-o-ensino-remoto-emergencial-459>. Acesso em 24 fev 2023.

ANDES. Projeto do Capital para a educação, volume 4: **O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aANDES-sN-lanca-cartilha-sobre-ensino-remoto-e-o-desmonte-do-trabalho-docente1>. Acesso em: 24 fev 2023.

ANDES, **Seminário aborda retorno presencial nas instituições públicas federais do RS**. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/seminario-aborda-retorno-presencial-nas-instituicoes-publicas-federais-do-rs1>. Acesso em 24 fev 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em 24 fev 2023.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2008.

GUERRA, Yolanda. D. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 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. Disponível em: [in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376). Acesso em 24 fev 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em 24 fev 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 24 fev 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MINTO, Lalo W. **A Educação da “Miséria” - Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. OMS, 11 mar 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acessado em 24 fev 2023.

OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. OPAS, s/a. Acessado em 24 fev. 2023.

SAKURADA, Priscila K.C., SANTOS, Ebe C. Ensino Remoto Emergencial na ESS-UFF no contexto da pandemia. **Argumentum**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 85–98, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/36909>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SAKURADA, Priscila K. C. **O 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.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁSQUEZ, Adolfo. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.