




Impactos do ensino remoto emergencial na formação em serviço social

Impacts of emergency remote teaching on social work training

Ana Lúcia Suárez Maciel *

 <https://orcid.org/0000-0002-5578-4637>

RESUMO

O artigo aborda o ensino remoto emergencial na área do Serviço Social que foi adotado como medida emergencial em todo o ensino superior brasileiro, em face da pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Está alicerçado em uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada entre os anos de 2021 e 2023, que objetivou refletir sobre o contexto, as concepções, as configurações e os impactos dessa modalidade de ensino na formação de assistentes sociais. Os resultados da pesquisa que são compartilhados, parcialmente, neste texto apontam para severos impactos no ensino superior e, logo, na profissão. Eles se traduzem num retrocesso na política de educação superior do país, expressa por uma visão reducionista e utilitarista do ensino; ao mesmo tempo, anunciam a assunção da modalidade híbrida no pós-pandemia e a ampliação, ainda maior, da fatia privada no setor. Como primeiras repercussões desse processo se verificam novos contornos na geografia da formação na área, com destaque para o esvaziamento/fechamento dos cursos presenciais privados, a intensificação e precarização do trabalho. No seu conjunto, tais elementos se constituem em uma agenda premente para a categoria profissional e para a sociedade como um todo, posto que se trata do projeto de educação superior em disputa nestes tempos de “um novo normal”.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto emergencial; Formação em Serviço Social; Ensino Superior.

ABSTRACT

The article discusses emergency remote teaching in Social Work, which was adopted as an emergency measure throughout Brazilian higher education in the face of the Covid-19 pandemic in 2020. It is based on bibliographic and documentary research, carried out between 2021 and 2023, which aimed to reflect on the context, conceptions, configurations and impacts of this teaching modality on the training of social workers. The results of the research, which are partially shared in this text, point to severe impacts on higher education and, therefore, on the profession. They translate into a setback in the country's higher education policy, expressed by a reductionist and utilitarian view of teaching; at the same time, they herald the takeover of the hybrid modality in the post-pandemic and the even greater expansion of the private share in the sector. The

*Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Porto Alegre, Brasil). Consultora em Gestão Social na Empresa de Consultoria Organizacional Sinergia (SINERGIA, Porto Alegre, Brasil). E-mail: alsmaciel@gmail.com

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n47p291-306



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **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), 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.

first repercussions of this process are new contours in the geography of training in the area, with emphasis on the emptying/closure of private classroom courses, the intensification and precariousness of teaching work. As a whole, these elements constitute a pressing agenda for the professional category and for society as a whole, given that this is the higher education project in dispute in these times of "a new normal".

KEYWORDS

Emergency remote teaching; Social work training; Higher education.

Introdução

Este artigo se origina de uma pesquisa que tematizou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na formação em Serviço Social considerando a sua implementação no ano de 2020 em razão da pandemia da Covid-19. Ainda que o Ensino a Distância (EaD) seja uma realidade na formação de assistentes sociais há dezoito anos e que se constitua na modalidade de ensino predominante, a implementação do ERE impactou a totalidade das Unidades de Formação Acadêmica (UFAS) e, do nosso ponto de vista, inaugura uma fase em que se reconfigura a geografia dos cursos, as condições de trabalho e estudo, assim como as mediações no ensino da área.

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados mundialmente pela referida pandemia e, com ela, um conjunto de transformações se deram em todas as esferas da vida. Dentre elas, se encontra a educação superior que, no Brasil, teve a sua modalidade de ensino alterada, por meio da portaria nº 343, de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC), que autorizou que as Instituições de Ensino Superior (IES) realizassem a “substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação/TIC” (art. 10, *caput*) e passassem a funcionar em modalidade remota (Brasil, 2020). Essa prática passou a ser denominada como ERE e a sua adoção se tornou uma nova realidade para um número significativo de alunos, docentes e gestores em um curto espaço de tempo, desde a sua regulação até a implementação, requerendo novas formas de ensinar-aprender, assim como estabelecer relações educativas on-line.

Com esse escopo, se empreendeu uma pesquisa que elegeu essa modalidade de ensino como objeto de estudo e refletir sobre o contexto, as concepções, as configurações e os impactos dessa modalidade de ensino na formação de assistentes sociais. Tratou-se de um estudo do tipo misto (qualitativo/quantitativo), que coletou dados documentais e bibliográficos, a partir de uma revisão do estado da arte sobre o tema delimitado nas produções da área, bem como em documentos produzidos pelo Estado e organizações representativas da profissão e no ensino superior do País. O *corpus* da referida pesquisa foi constituído de 59 fontes obtidas em um (1) periódico da área (2 artigos), em trabalhos publicados em nove eventos realizados pela categoria (16 trabalhos), assim como de 41 documentos da área, do Estado e de organizações representativas dos docentes e discentes, publicados no período de 2020 a 2022.

O pós-pandemia impõe uma série de reflexões acerca dos impactos deixados por essa modalidade que emergiu por força da pandemia, mas que sabemos ser parte de uma estratégia mais ampla para redefinir o projeto e o futuro da educação superior. Por reconhecermos a intensidade desse processo, ao mesmo tempo em que já testemunhamos um processo de retração da formação na modalidade presencial, especialmente nas UFAS privadas, avaliamos que o tempo presente nos exige um debate

consistente e profundo sobre essa nova realidade, considerando os seus rebatimentos no projeto de formação da área.

Para tanto, o artigo está estruturado nesta introdução, seguido de duas seções que abarcam uma breve contextualização acerca da emergência do ERE, as concepções e contribuições do mesmo, a partir das produções da área, e os impactos/desafios para a agenda profissional.

O contexto em que emerge o Ensino Remoto Emergencial

Em 2020, o Serviço Social brasileiro completou 84 anos de existência do seu primeiro curso de graduação, tendo se deparado com o prenúncio de uma nova década, deste complexo século XXI, cercado por uma conjuntura que lhe exige apreensão, reflexão e capacidade de análise no âmbito da formação e do exercício profissional. A pandemia da Covid-19 emergiu no Brasil entre meados de fevereiro e início de março de 2020, tomando assustadoras proporções. A rapidez do avanço da contaminação exigiu que medidas sanitárias fossem implementadas, dentre elas, o cancelamento das atividades acadêmicas presenciais nas IES de todo o País. Diante dessa imposição, testemunhamos um processo diversificado de reorganização dessas instituições que impactou, diretamente, nas condições de ensino-aprendizagem, de trabalho docente e do projeto de educação para esse nível de ensino.

O Estado, na condição de regulador da política de educação, atuou de modo a legitimar uma rápida reorganização do ensino, criando as condições para que uma nova modalidade de ensino pudesse ser implementada. A primeira portaria (nº 343), expedida pelo Ministério da Educação (MEC) em 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, com exceção do Curso de Medicina e dos estágios obrigatórios.

No entanto, diante do agravamento da situação sanitária no País, com a ampliação dos números de contaminados e mortos, o retorno das atividades presenciais se tornou impossibilitado, de modo que o MEC emitiu nova portaria (nº 544) em 16 de junho de 2020, em que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, até 31 de dezembro do mesmo ano. Na mesma direção da primeira portaria, deixou a cargo das IES a responsabilidade pela definição das regras para cumprimento dos componentes curriculares, avaliações, práticas de estágio e/ou em laboratórios. De modo complementar, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou parecer com diretrizes para a educação superior durante a pandemia, autorizando as IES a computarem atividades não presenciais para cumprimento de carga horária e sugerindo a utilização de períodos não previstos para esse fim (tais como: recesso do meio do ano, sábados e a reprogramação de períodos de férias, entre outros).

A partir dessa regulamentação estatal, as IES passaram a implementar medidas para viabilizar a continuidade das suas atividades. No âmbito das IES privadas se constatou o que passou a ser denominado de “transformação tecnológica na educação”. Na prática, o setor alterou suas estratégias e metodologias pedagógicas, de modo a investir em recursos tecnológicos associados à rápidos “treinamentos” dos docentes para poder dar continuidade às atividades educacionais. Isso permitiu a manutenção diária de aulas (síncronas e/ou assíncronas) a todas as turmas dos cursos presenciais. Evidentemente que

essa realidade decorre do lugar e poder que essas IES exercem no País, pois vale lembrar que elas eram, nessa ocasião, responsáveis por 75% das matrículas no ensino superior no Brasil. Logo, responsáveis pela formação acadêmica de mais de seis milhões de discentes em todo, além de empregarem mais de 390 mil docentes e funcionários técnico-administrativos (INEP, 2019).

Igualmente traduz um processo que revela o modelo de gestão e organização do trabalho nesse espaço que se alicerça num projeto de educação superior que vem sendo disputado no País e que encontrou, na conjuntura da pandemia e na aprovação do Estado, as condições para ser implementado e/ou ampliado. Assim:

A desconsideração das condições objetivas para o uso do ensino remoto e o trabalho docente remoto dele decorrentes explicita, no entendimento da ABEPSS, um elemento epidérmico que tem seu fundamento na radicalização do projeto privatista de educação no país. Em outras palavras, o contexto do distanciamento social para enfrentamento do Covid-19, cria condições favoráveis para que estratégias afeitas para a desqualificação da educação como um direito assim como os direitos dos docentes (ABEPSS, 2020, p. 02).

No âmbito das IES públicas se verificou um processo inverso com a suspensão das aulas presenciais e a rejeição ao modelo de ensino adotado pelas IES privadas, salvo algumas exceções em todo o território nacional. Isso não significou que essas IES não ofereciam outras atividades acadêmicas, mas elas se posicionaram num claro processo de negação do ensino denominado de remoto. Sabemos que com a implementação desse ensino, ainda que com essa denominação e fruto da contingência sanitária, o que se efetivou — na prática — foi a massificação do ensino a distância que, até então, estava circunscrito a um número bem inferior de IES. Além disso, agravou a desigualdade de acesso, considerando as inúmeras dificuldades dos discentes e, também, dos docentes que precisaram criar as condições objetivas e subjetivas (no âmbito doméstico, privado e pessoal) para que esse ensino se efetivasse.

Ao mesmo tempo, se sublinha o processo autoritário com que se deu a sua adoção (não houve consulta, debate ou construção coletiva com a comunidade acadêmica), assim como o escasso tempo de capacitação (de discentes e docentes) para migrar de uma modalidade de ensino para outra, bem como a desconsideração das condições concretas para a sua efetivação (equipamentos tecnológicos, mobiliário, acesso à Internet, entre outras), o que evidencia a pouca preocupação com a qualidade. Nessa direção, as organizações representativas das profissões, os sindicatos docentes e patronais, assim como os movimentos estudantis acompanharam os desdobramentos desse fenômeno, o que se confirma em documentos e eventos realizados durante esse período.

No âmbito do Serviço Social, em agosto de 2020, praticamente todas as UFAS da área, da graduação e pós-graduação, estavam desenvolvendo atividades de modo remoto. Considerando os elementos indicados nesta seção acerca desse contexto, várias questões nos convocam para o debate sobre os impactos do ERE na formação em Serviço Social e, especialmente, o seu legado em tempos de pós-pandemia.

A realidade e os movimentos das organizações e sujeitos envolvidos com esse processo já sinalizam que rupturas importantes se processaram e tendem a ser continuadas num

denominado “novo normal” que, influenciado pelo surgimento da pandemia, acelerou todo um processo de ampliação do uso das tecnologias, de modo a afetar a sociedade na sua totalidade, modificando as relações sociais, os formatos de trabalho, de ensino, de consumo, entre outros.

Para a categoria do Serviço Social que, historicamente, luta por uma educação que seja direito de todos(as), laica, gratuita e de qualidade, buscando combater as desigualdades educacionais que vivenciamos, os desafios nesse contexto são, ainda, maiores quando se problematiza as condições concretas de docentes e discentes nessa modalidade de formação. É preciso que se enfatize que o ERE foi adotado como medida excepcional e que possui uma série de limitações que, segundo Reidel e Cantalice (2021), expressam uma realidade que nos afasta da educação emancipadora defendida pelo Serviço Social. Logo, é necessário:

Problematizar criticamente o Ensino Remoto Emergencial, reconhecer seu significado, suas implicações para o projeto de formação profissional esse é parte do caminho que estamos trilhando. E enfrentar os obstáculos é necessário, o que não significa aceitá-los. Vamos fazer as barreiras, atalhos, desviar, bloquear passagens para os que querem dar o contorno nefasto ao caminho, e seguiremos defendendo direitos, projeto de educação e formação que nos orienta na luta societária que travamos. Mas é fundamental enfrentar as agruras do momento para docentes e discentes (ABEPSS, 2021, p. 20).

Portanto, a luta era para que se tivessem condições reais de exercitar o ensino, a pesquisa e a extensão no tripé que materializa o projeto profissional de qualidade que se defende, reafirmando que o ERE precisava ser adotado, apenas, naquele momento emergencial de pandemia e que se impunha a defesa pelo retorno ao ensino presencial assim que as condições voltassem a ser possíveis. É necessário, ainda, enfatizar que não se pretende “demonizar” o ERE, mas sublinhar o seu caráter emergencial, sem negar que a tecnologia que experimentamos, neste período, evidenciou pontos positivos que podem ser potencializados, mas não podemos negar que a sua manutenção no pós-pandemia, como uma estratégia do capital para a área educacional, pode impor regressões significativas na garantia do atual projeto de formação da área.

As concepções e os impactos do Ensino Remoto Emergencial: a produção da área

A fim de refletir sobre a adoção do ERE na formação de assistentes sociais, buscamos extrair dos dados coletados, na pesquisa referida na introdução, as concepções e problematizações que a categoria empreendeu acerca do ERE, sendo importante explicitar a metodologia adotada na seleção do material que compôs o *corpus* da pesquisa que se constituiu de 59 fontes.

Na pesquisa bibliográfica realizada elegemos como material de análise: 1) os artigos socializados na Revista Serviço Social & Sociedade, considerando ser uma das revistas de referência na área, a mais antiga, com produção ininterrupta desde a sua primeira edição e estar disponível em acesso aberto na Internet; 2) os trabalhos apresentados em eventos on-line da área e cujos anais estivessem disponíveis ou de fácil acesso para a pesquisadora. Ambas as fontes tiveram a busca compreendida no período que abrangeu os anos de 2020 a 2022, tendo sido utilizado o mesmo critério de busca, ou seja, que tivessem como

temática o ensino remoto emergencial (ERE) no ensino superior e os descritores “ensino remoto” (ER) e/ou “ERE” no título ou palavras-chave.

A totalidade de artigos mapeados em oito volumes da Revista Serviço Social & Sociedade, no período delimitado para a pesquisa, comportaram 88 publicações. Dessas, apenas dois artigos — Farage, 2021 e Andrade e Cavaignac, 2022 — foram encontrados sobre os descritores investigados, ou seja, uma produção equivalente e limitada a 2,27% do total de publicações veiculadas por esse periódico no período de três anos em que se vivia essa modalidade de ensino no seu ápice.

No Quadro 1 podem ser conferidos os eventos e os respectivos números de trabalhos mapeados.

Quadro 1: Eventos, ano de realização e número de trabalho sobre ERE e/ou ER

Evento	Ano do evento	Número total de trabalhos	Trabalhos sobre ERE ou ER
ENPS - 8º Encontro Internacional de Política Social e o 15º Encontro Nacional de Política Social	2020	173	0
V SERPINF - Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família e III SENPINF - Seminário Nacional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família	2020	146	1
V SIPINF - Seminário Internacional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família	2021	93	2
X JOINPP - Jornada Internacional de Políticas Públicas	2021	850	6
VIII SEPOME - Seminário de Políticas Sociais do Mercosul	2021	143	0
VI SERPINF - Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família e IV SENPINF - Seminário Nacional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família	2022	71	1
IV SENASS -Seminário Nacional: Serviço Social, Trabalho e Política Social	2022	180	2
IV Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social	2022	278	1
XVII CBAS - Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais	2022	1.293	3
Total		3.227	16

Fonte: Sistematização da autora

Cabe destacar que em alguns eventos foram encontrados trabalhos com a temática pesquisada, mas como não continham os descritores em suas palavras-chave, foram descartados, de modo a garantir o rigor metodológico da pesquisa. Também foram descartados trabalhos que continham os descritores, mas que abordavam a temática no ensino médio. Assim, de um universo composto por 3.227 artigos produzidos para esses nove eventos, nossa amostra se constituiu de apenas 16 produções, traduzindo uma primeira constatação: ainda que fosse um tema recorrente na conjuntura daquele momento, a produção da área não tomou o mesmo como objeto para empreender pesquisas ou reflexões que pudessem ser compartilhadas nesses eventos.

No segundo procedimento realizado, a pesquisa documental foi realizada em sites das organizações representativas da categoria profissional e da política de educação, superior, a saber: Ministério da Educação (MEC), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Sindicato Nacional

dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Executiva Nacional dos Discentes de Serviço Social (ENESSO) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG). Foram localizados 41 documentos, organizados por tipologia, a saber: leis, resoluções, portarias, pareceres, cartilhas, manifestos, notas e informes.

Destaca-se que o maior produtor de conteúdo sobre o tema ERE foi o ANDES com 13 documentos. No que se refere ao MEC e à ABEPSS, foram localizados sete e nove documentos, respectivamente. Observou-se, também, que o MEC se limitou a lançar resoluções para a operacionalização e permissão da realização do ERE, mas em nenhum dos materiais se verificou a preocupação em prestar subsídios às IES na transição da modalidade presencial para a emergencial.

A ABEPSS, por sua vez, realizou lives, publicou notícias, elaborou notas técnicas orientadoras para a categoria profissional e, também, coordenou uma pesquisa com os discentes em Serviço Social, referente a “formação em Serviço Social e o ensino remoto emergencial”, objetivando

subsidiar amplo debate sobre a formação em Serviço Social e os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e indicar orientações que visavam defender os princípios formativos contidos nas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1996) e na Política Nacional de Estágio (PNE) (ABEPSS, 2010) (ABEPSS, 2021, p. 4).

Após a etapa de mapeamento, as fontes foram sistematizadas e analisadas no seu conteúdo, de modo a apreender as concepções sobre o ERE contidas nos trabalhos e documentos que compuseram o corpus da pesquisa. E dizemos concepções no plural, pois se constatou que não há uma definição unânime, visto que a construção e o desenvolvimento desse ensino se deram de forma heterogênea, a partir de uma multiplicidade de elementos, como veremos nos materiais analisados.

Nessa direção, avaliamos que seja importante explicitar o entendimento que nos ancora na produção deste texto, pois se compreende o ERE como estratégia política do capital para acelerar os processos de utilização das tecnologias nos processos formativos, gerando contradições na sua utilização, seja pelo acesso desigual às mesmas, pela desconsideração das realidades distintas das pessoas e das IES envolvidas nesses processos, bem como a falta/frágil qualificação/orientação/suporte para adoção dessa modalidade de ensino.

Além disso, a incompatibilidade do seu uso na totalidade dos processos formativos vem comprometendo os projetos de formação das profissões, gerando insatisfação, desmotivação, evasão e, principalmente, perda de qualidade. Na esteira desse processo, o que se constata é o fortalecimento dos interesses privados na disputa pela direção e mercado educacional do ensino superior que acelera o uso das tecnologias nesse nível de ensino, intensifica o trabalho docente, esvazia o sentido da educação superior para além da aquisição de conhecimentos, precarizando a formação e forçando que o modelo híbrido passe a deter a hegemonia do ensino no pós-pandemia.

A partir dessa concepção, passamos a estabelecer o diálogo com as produções da área. Os artigos de Maciel, Corvalan e Azevedo (2021), Portes, Portes e Faquin (2021), Mendes (2021),

Oliveira e Teodoro (2022) e Cruz e Góis (2022), ao apresentarem o ERE, destacam como ponto principal o seu caráter emergencial e temporário, em razão da pandemia, como uma modalidade de ensino que visa à continuidade deste, a partir da “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais” (Portes; Portes; Faquin, 2021, p. 3), bem como uma tentativa de minimizar os efeitos pandêmicos nos processos de ensino-aprendizagem. Os trabalhos também apontam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para dar conta desses processos que, até então, ocorriam de forma presencial.

O ERE surge como uma solução encontrada pelo MEC para garantir a continuidade do ensino, nos diferentes níveis educacionais que foi suspenso com o início do isolamento social, causado pela pandemia imposta com a chegada do vírus Covid-19 ao Brasil, em março de 2020. O ERE é uma modalidade de ensino emergencial, isto é, temporária, que possui como principal ferramenta de comunicação entre os sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, as tecnologias de informação e comunicação. Surge com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos discentes advindos do ensino presencial, posto que na modalidade do ensino à distância não houve impactos significativos (Maciel; Corvalan; Azevedo, 2021, p. 6).

Nesse sentido, para Anselmo e Nóbrega (2022), o processo de mudança da modalidade de ensino se deu por meio da adequação do ensino presencial para o remoto “onde foram mantidos para as aulas online os mesmos horários convencionais que eram praticados nas aulas presenciais e com os docentes responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais” (Anselmo; Nóbrega, 2022, p. 4).

Outro ponto muito destacado nas produções analisadas, acerca das concepções do ERE, foi o seu entrelaçamento com o EaD, mas nenhuma das produções apresenta o conceito desta última, embora sejam levantadas muitas das suas características e contradições. O MEC conceitua o EaD como:

[...] modalidade educacional na qual alunos e discentes estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2023).

Souza e Andrade (2020, 2021) trazem o conceito de ensino remoto, a partir de um documento elaborado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), compreendido como: “atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais” (ANDES, 2020, p. 13, *apud* Sousa; Andrade, 2020, p. 5), e ainda como “eufemismo utilizado para ocultar a generalização da imposição de formas ainda mais precarizadas e problemáticas de EAD. [...] o ensino remoto nada mais é do que ‘um arremedo de EAD’” (ANDES, 2020, p. 16, *apud* Sousa; Andrade, 2020, p. 5).

Nessa mesma linha de raciocínio, Farage (2021) pontua que o ERE se constitui como uma forma aviltada da modalidade EaD que já era precária antes da pandemia. Ao passo que destaca que o ensino remoto foi a “única alternativa para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem no momento excepcional da pandemia” (Farage, 2021, p. 8).

Teixeira e Monnerat (2021), também compreendem o ERE como um desdobramento do EaD, destacando que não há um conceito estabelecido sobre o ERE, dado a forma como se constituiu. Além disso, as autoras caracterizam o ensino remoto como uma transformação na estrutura do ensino, uma vez que se dá o rompimento das fronteiras físicas que, até então, separavam os ambientes de ensino, de trabalho e de moradia.

Outro artigo, também, relaciona o ERE com a modalidade à distância, pois: “o Ensino Remoto Emergencial é um desdobramento do EaD, o que evidencia a possibilidade de intensificação do trabalho e a precarização da formação diante das desigualdades no acesso às tecnologias (Favaro; Lima, 2021, p. 14)”, além disso, o ensino remoto também é apontado como um dos elementos presentes na contrarreforma da educação no país.

Nessa perspectiva, Corvalan e Maciel (2022), apontam a relação entre a contrarreforma do ensino e o ERE:

Diante da contrarreforma do Ensino Superior, presenciamos a intensificação do Ensino à Distância como um projeto do capital que se tornou uma realidade cada dia mais visível, e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nessa perspectiva, foi usado como estratégia para consolidar as investidas do capital sobre a educação (Corvalan; Maciel, 2022, p. 3).

Assim, são acelerados procedimentos, meios e normas para a utilização das TDICs nos processos de formação, por parte da agenda do capital, mas desconsiderando “realidades distintas das pessoas e das instituições de ensino envolvidas nesses processos, bem como a falta/frágil qualificação/orientação/suporte para adoção dessa modalidade de ensino” (Maciel; Lampert; Almeida, 2022, p. 2).

Cabe salientar que três dos 16 artigos não conceituam o ERE, ainda que tratem dele ao longo de seus trabalhos. Outro fator que importa destacar é que os trabalhos, em sua perspectiva crítica, vão muito além de apenas conceituar a modalidade do ERE, ao passo que problematizam sua adoção, as configurações assumidas e as reverberações produzidas nos processos de ensino-aprendizagem em nosso país, tão marcado por múltiplas e extensas formas de desigualdades, que se tornaram ainda mais evidentes no contexto de pandemia.

É inegável que há um relativo consenso, com relação à necessária distinção entre o ERE e o EaD, mesmo que o primeiro se alimente de muitas das características do segundo, o que vivemos durante o período pandêmico foi uma resposta emergencial e temporária que, neste momento, podemos afirmar ter sido improvisada, buscou transpor um modelo de EaD desconsiderando as regulações e condições objetivas para tal (especialmente a qualificação docente e o repertório discente, além da estrutura acadêmica necessária) e resultando num aviltamento das condições de trabalho docente e na precarização do ensino.

Um dado que consta no último Censo da Educação Superior (INEP, 2023) nos chamou a atenção, com relação aos docentes, pois a maioria dos docentes se encontra na rede pública (173.373) e na privada (151.425), mas, contraditoriamente, a razão aluno/professor no EaD privado é de 171 e no EaD público é de 34. O ano de 2020 determina o início da queda no número de docentes do ensino privado, segundo a mesma fonte. A fim de exemplificar,

ilustraremos a realidade gaúcha que, em março deste ano, tinha totalizado na sua rede de ensino superior privada 175 demissões e 36 pedidos de desligamentos pelos docentes. Em 2023, foram 218 por iniciativa das instituições e 115 pedidos, ou seja, muitos docentes vêm se desligando por conta própria. Segundo a fonte dos dados, as razões para os pedidos decorrem da falta de condições de trabalho, excesso de demanda e de horas extras sem a devida remuneração, assim como a migração para o ensino superior público, com a perspectiva de melhores condições de trabalho, mesmo que com uma remuneração menor (Sinpro/RS, 2024).

Acerca das problematizações na adoção do ERE na área do Serviço Social, pontuamos o entendimento da ABEPSS (2021), que compreende essa modalidade de ensino nos desafios que perpassam o processo de reorganização do processo de trabalho e a redefinição do papel da docência nesse contexto, sem esquecer os condicionantes que marcaram o mundo do trabalho em tempos de pandemia, inferindo que o ERE pode criar as bases para favorecer o projeto mais amplo do capital, ao colocar docentes em trabalhos precarizados e uberizados. Para discentes, os desafios também foram inúmeros, pois vivenciaram um processo de mudança estrutural no ensino-aprendizagem, bem como limitações nos seus repertórios para manejar as plataformas adotadas pelas IES, dificuldades de acesso à Internet e conexão de qualidade, a equipamentos, ao desafio de compartilhar o ambiente de estudo com familiares, o adoecimento mental, as dificuldades materiais etc. A fim de exemplificar tal realidade, no que se refere ao uso de tecnologias e acesso à Internet, há que se considerar que a conectividade era um nó crítico, pois segundo a UNESCO (2021) 35% dos domicílios urbanos e 66% dos domicílios rurais brasileiros não dispunham de acesso adequado à Internet para terem aulas na modalidade ERE.

O emergencial, logo, se tornou urgente para docentes, discentes e gestores que não possuíam familiaridade com essa modalidade de ensino, além de estarem, assim como toda a humanidade, num processo de compreensão e adaptação das restrições impostas pela pandemia. No Brasil, em menos de 15 dias após a oficialização da situação de pandemia nacional, praticamente todas as IES privadas já haviam aderido ao ERE; já as IES públicas o fizeram em cerca de 5 meses, apesar das resistências/críticas sobre a modalidade. Com base nessa “rapidez” é pertinente questionar: qual o grau de seriedade, cuidado e concepção de ensino foram adotados na tomada de decisão pela adoção do ERE?

Ainda que tenhamos vivido uma situação *sui generis*, todo o ensino e, logo, as mudanças que nele se processam prescindem de planejamento. E a modalidade remota, ainda que emergencial, se constituiu como uma forma inédita para muitos docentes e discentes, mesmo com a existência legal e regulada da modalidade a distância. Igualmente traduziu a redução da concepção de ensino, de modo a explicitar que o desafio era seguir oferecendo aulas, marcadamente centradas na transmissão de conteúdos e que a parte mais complexa desse processo era a escolha dos formatos (síncrono ou assíncrono, via Zoom, Meet, Skype, YouTube etc.), desconsiderando o acesso e a familiaridade com os recursos on-line, a qualificação docente para tal, as condições de saúde para a realização das atividades remotas e a motivação para experimentar o ensino remotamente.

Dados obtidos no Relatório de Pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Superior” (INEP, 2022, p. 39) informam as estratégias educacionais que IES públicas e privadas ofertaram no período.

As três principais estratégias declaradas pelas IES públicas para manutenção da aprendizagem dos alunos, durante o período de suspensão das atividades presenciais, foram: realização de aulas ao vivo (síncronas) por meio da Internet (97%); adoção de novas ferramentas digitais de ensino-aprendizagem (96%); e adaptação dos processos de avaliação dos alunos para o formato remoto (93%). No caso das IES privadas, destacam-se essas mesmas estratégias, com os respectivos percentuais de participação das IES: 95%, 92% e 94% (INEP, 2022, p. 39).

Certamente, o ERE se constituiu numa saída fácil e de baixo custo para as IES, pois desconsiderou as reais condições para a garantia da qualidade na sua oferta, reforçando o mero caráter de transmissão de conteúdos nesse nível de ensino e esvaziando o necessário desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que constituem a identidade e o perfil de cada profissão.

A educação, seja básica ou superior, exige tempo e espaços organizados e estruturados, professores pesquisadores bem formados, com tempo integral presencial, mediados por tecnologias inclusivas, em espaços públicos comuns, para desenvolverem aprendizagens significativas dos estudantes para a vida de todos em sociedade justas (Grabowski, 2023).

Já no início da pandemia, os dados (e depoimentos que testemunhamos nas nossas próprias salas de aula, em lives e outros espaços coletivos) acerca da alta quantidade de discentes excluídos do acesso on-line, pela falta e/ou precária existência de computadores ou de acesso à Internet, bem como as condições desfavoráveis para o estudo nas residências, associada à situação socioeconômica de muitas famílias brasileiras e da condição de vida mediada pelo medo da contaminação, mortes em alta escala, luto, insegurança psicológica destacam a dimensão e a complexidade da realidade que deveria ter sido enfrentada. Se associarmos o fato de que, também, vivíamos um governo federal negacionista e anticidência, temos um caldo político que trouxe contornos ainda mais dramáticos para a educação superior.

A dificuldade em manter as atividades de extensão que constituem o tripé da atuação das IES, não apenas impactaram na formação acadêmica pela sua retração ou inexistência, como para a população que era (e deixou de ser) contemplada por tais iniciativas, como confirmam os dados a seguir:

A maioria das IES públicas (55%) declararam que as atividades de extensão da instituição foram afetadas pela Covid-19 de outras formas, sendo que a alternativa respondida com a segunda maior expressividade (por 45% das IES públicas) foi a de que a instituição passou a desenvolver atividades de extensão relacionadas à Covid-19. No caso das IES privadas, destaque para as duas alternativas mais respondidas: 49% declararam ter havido redução na quantidade de projetos de extensão em decorrência da pandemia; e 47% afirmaram ter havido redução na quantidade de atendimentos oferecidos à população no âmbito das atividades de extensão em decorrência da pandemia (INEP, 2022, p. 48).

Com relação à pesquisa, a mesma fonte sinaliza que: “Para a maioria das IES (68% das públicas e 56% das privadas), as atividades de pesquisa da instituição foram afetadas pela Covid-19” (INEP, 2022, p. 45). Tal realidade foi vivenciada, também, nas UFAS, pois houve a necessidade de rever a continuidade das pesquisas, especialmente, as empíricas que foram impactadas pela necessidade do distanciamento social. Com isto, algumas pesquisas foram interrompidas, reduzindo as possibilidades de os alunos participarem das mesmas, assim como manterem suas bolsas de iniciação científica.

No âmbito da pós-graduação, se testemunhou uma verdadeira reinvenção metodológica onde a mediação tecnológica foi adotada para viabilizar as pesquisas de docentes e discentes. É importante sublinhar que bancas e eventos realizados neste nível de ensino também passaram por transformações substantivas, tendo as tecnologias como aliadas nesse processo. No entanto, temos poucos estudos que avaliam os impactos de tantas transformações e, especialmente, os seus prós e contras na formação dos novos quadros, na pesquisa social aplicada e na qualidade das bancas e eventos que passaram a adotar novos formatos.

Os impactos que decorrem do processo vivenciado durante a vigência do ERE e que vão se tornando mais visíveis nestes primeiros anos do pós-pandemia, assinalam temáticas relevantes para uma atualização da agenda profissional, como tratamos de elucidar nesta seção.

Conclusão

O artigo evidencia que a área do Serviço Social, ainda que com uma escassa produção bibliográfica, mas significativa produção documental sobre o ERE, demarcou durante o período da pandemia da Covid-19 a preocupação coletiva com a qualidade da sua formação, especialmente, no que diz respeito ao trabalho docente e às condições objetivas de acesso ao ensino por parte dos seus discentes (de graduação e pós-graduação).

Além disso, boa parte das produções reconhece que não se tratou, apenas, de enfrentar um momento emergencial de crise sanitária, mas de disputa por uma concepção/direção para o ensino superior, considerando o reconhecimento que a rápida transformação tecnológica, imposta pelo Estado e IES/UFAS, desfez (ou reduziu) as resistências que existiam, com relação ao uso de tais tecnologias no ensino, assim como acelerou a sua adoção, de forma definitiva, na modalidade emergente denominada de ensino híbrido.

Tal realidade poderá vir a ampliar, ainda mais, a oferta do curso na modalidade a distância ou híbrido em boa parte das UFAS, assim como provocar o progressivo fechamento dos cursos que adotam a modalidade presencial. Tal afirmação se alicerça nos últimos dados do último Censo da Educação Superior que identificou no ano de 2022 o maior “boom” de matrículas nos cursos a distância com um incremento, entre os anos de 2018 e 2022, de 189% no número de cursos ofertados nessa modalidade. Na modalidade presencial, no mesmo período, se constatou um decréscimo de 11%, possivelmente, já como um rebatimento do ERE, a partir de 2020. No Serviço Social, segundo essa mesma fonte, nesse mesmo ano foram ofertadas 246.419 vagas para o curso no EaD, tendo sido preenchidas 101.512 vagas, o que coloca o curso na vigésima posição entre os cursos mais procurados nessa modalidade de ensino.

O incremento do uso das tecnologias, tanto na graduação quanto na pós-graduação que até o final de 2019 era ofertada exclusivamente na modalidade presencial e que já tem mestres e doutores formados, se não exclusivamente, mas predominantemente na modalidade do ERE, tende a ser mantida e ampliada, de modo que o seu debate requer a lente dos indicadores e parâmetros de qualidade vigentes para cada um dos níveis de ensino, assim como da concepção e projeto de formação que ancoram o Serviço Social.

O que está em discussão não é somente o uso de tecnologias, a modalidade de EAD na educação superior e a possibilidade de “jovens trabalhadores” poderem cursar uma formação superior acessível, como alegam os defensores da modalidade EAD. O que precisa ser discutido e questionado é o excessivo uso em escala tão elevada no Brasil, considerando nossa breve tradição na educação, com enormes desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas, nos constituindo na maior rede ofertante do mundo de ensino na modalidade à distância. Deve-nos alertar, que esta oferta, dirige-se para jovens, majoritariamente, trabalhadores, pobres, sem tempo e espaço para a dedicação aos estudos, em instituições privadas mercantis. Não há país nas Américas e nem no mundo com uma taxa tão elevada de educação a distância como a brasileira (Grabowski, 2023).

O conjunto de elementos postos neste artigo se constitui em uma agenda necessária e urgente para o debate sobre o ensino/formação na área, assim como se revela um desafio coletivo das demais categorias profissionais e da sociedade, posto que está em curso um amplo processo de inserção de novas tecnologias/modalidades de ensino na formação dos futuros quadros profissionais requerendo o reconhecimento dos seus impactos na qualidade do ensino e do trabalho em todas as áreas do conhecimento.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **A formação em serviço social e o ensino remoto emergencial**. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

ANSELMO, Géssica Tamires da Silva; NÓBREGA, Mônica Barros da. A formação em Serviço Social frente aos desafios do ensino remoto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, 4., 2022, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2022. p. 1–11. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/sersocial/pages/arquivos/Congresso%202022/Fundamentos%20do%20SS%20-%20Formacao%20Profissional%20do%20Assistente%20Social/6498-400405-56090-2022-03-17.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CORVALAN, Jenifer Brites; MACIEL, Ana Lucia Suarez. A formação profissional em tempos de ensino remoto emergencial: inflexões ao projeto de formação profissional do serviço social. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA (SERPINF), 6., SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS,

INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA (SENPINF), 4., 2022, Porto Alegre, RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2022. p. 1–13. Disponível em:

<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/serpinf-senpinf/assets/edicoes/2022/arquivos/69.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CRUZ, Daniela Rodrigues da; GÓIS, Gilcéia Batista de. Ensino Emergencial Remoto: desafios para os(as) de Serviço Social na Universidade do estado do Rio Grande do Norte-UERN. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 4., 2022, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2022. p. 1–12. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/242788/71%20%201110.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FARAGE, Eblin. Educação superior e a pandemia: o ensino remoto emergencial, a regressão social e os impactos na Universidade pública. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 10., São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2021. Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_1152_1152612ead988eea4.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

FAVARO, Tereza Cristina Pires; LIMA, Joel Santo. Ensino Superior nos tempos da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial (ERE): nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue Amargo. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 10., São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2021. Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_525_525611f9fa01744b.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

GRABOWSKI, Gabriel. Expansão da EAD no ensino superior prejudica a qualidade da formação. **Extra Classe**, Porto Alegre, 2023. Não paginado. Disponível em:

<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2023/11/expansao-da-ead-no-ensino-superior-prejudica-a-qualidade-da-formacao/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Pesquisa**: “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Superior”. Brasília, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/relatorio_de_pesquisa_resposta_educacional_a_Covid_2020.pdf. Acesso em: 18 fev.2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023. Disponível em

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez; CORVALAN, Jenifer Brites; AZEVEDO, Vanessa L. S. de.

Pandemia e ensino remoto emergencial: repercussões na formação em Serviço Social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, 5., 2021, Porto Alegre, RS. **Anais Eletrônicos [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipinf/assets/edicoes/2021/comp-lista-artigos.html>. Acesso em: 04 maio 2023.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez; LAMPERT, Michael da Costa; ALMEIDA, Eliane Moreira de. Mapeando a produção de conhecimento em Serviço Social sobre o Ensino Remoto Emergencial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 4., 2022, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2022. p. 1–12. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/242215/1378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MENDES, Débora Suzane Gomes. Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as demandas do presente: desafios e possibilidades para a educação on-line. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 10., São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_1424_1424612f1267d5730.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

OLIVEIRA, Mirian Maria de; TEODORO, Marcos Paulo. Ensino Remoto Emergencial – (ERE) e seus desdobramentos na vida dos docentes do curso de Serviço Social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 27., 2022, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: ABEPSS; CFESS; ENESSO; CRESS-DF, 2022. p. 1–13. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/cbas2022/uploads/ finais/000000092.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PORTES, Lorena Ferreira; PORTES, Melissa Ferreira; FAQUIN, Evelyn Secco. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: o que os dados nos dizem? In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 10., São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_722_722612e7af9d9252.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

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

SINPRO-RS –SINDICATO DOS DOCENTES DO ENSINO PRIVADO. **Educação superior lidera demissões no ensino privado**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/03/educacao-superior-lidera-demissoes-no-ensino-privado/> Acesso em: 01 mar. 2024.

SOUSA, Vivianne Batista Riker de; ANDRADE, Roberta Ferreira Coelho de. A tempestade da Covid-19: o estágio supervisionado em serviço social em tempos de pandemia. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA (SERPINF), 5., SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA (SENPINF): inflexões da pandemia covid-19 na vida, nas políticas públicas e no trabalho, 3., 2020, Porto Alegre, RS. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/serpinf-serpinf/assets/edicoes/2020/comp-list-docs>. Acesso em: 04 maio 2023.

TEIXEIRA, Larissa Cardozo; MONNERAT, Giselle Lavinias. Desafios para o acesso ao Ensino Remoto Emergencial: uma análise a partir da experiência de monitoria da UERJ. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 10., São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: UFMA, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_1097_1097612ea85d468ef.pdf. Acesso em: 04 maio 2023.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Avaliação do desenvolvimento da Internet no Brasil, 2021**. Disponível em: https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacao_do_desenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf. Acesso em: 20 fev.2024.

Submetido em: 8/3/2024

Aceito em: 8/3/2024