



Trabalho docente em serviço social no contexto do ensino remoto emergencial (ERE)

Teaching work in social service in the context of emergency remote education (ERE)

Karina Camille Marques Cezar*

 <https://orcid.org/0000-0002-6591-6189>

Sara Daltro Tavares Paiva**

 <https://orcid.org/0000-0001-6294-3459>

Cilene Sebastiana da Conceição Braga***

 <https://orcid.org/0000-0002-2342-2818>

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as particularidades do trabalho docente das assistentes sociais que compõem o corpo profissional de uma Faculdade de Serviço Social pública da Região Norte pesquisada no contexto do ensino remoto emergencial, identificando os principais desafios, dificuldades e possibilidades desse modelo educacional. A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento de literatura e entrevista semiestruturada com seis docentes de Serviço Social. As professoras tiveram seus espaços privados invadidos e sobrecarga de trabalho, além de dificuldades em assegurar a interação teórico-prática do ensino-aprendizagem em um contexto de distanciamento social e interação virtual.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino remoto emergencial; Trabalho docente; Serviço social.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the particularities of the teaching work of social workers who make up the professional staff of a public Faculty of Social Service in the north researched in the context of ERE, identifying the main challenges, difficulties and possibilities of this educational model. Data collection

*Assistente Social. Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA, Belém, Brasil). Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA, Belém, Brasil). E-mail: karinamarquesas@hotmail.com

**Assistente Social. Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA, Belém, Brasil). Assistente Social Residente do Programa Multiprofissional em Oncologia da Universidade Federal do Pará (UFPA, Belém, Brasil). E-mail: sara.daltro223@gmail.com

***Assistente Social. Pós-doutorado em Política Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal). Docente do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará (UFPA, Belém, Brasil). E-mail: cilenebraga1404@gmail.com

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n48p189-205



© 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.

occurred through a literature survey and semi-structured interviews with six Social Work professors. The teachers had their private spaces invaded and work overload, in addition to difficulties in ensuring theoretical-practical teaching-learning interaction in a context of social distancing and virtual interaction.

KEYWORDS

Emergency Remote Teaching; Teaching work; Social service.

Introdução

O trabalho docente de assistentes sociais exercido no processo de formação em Serviço Social constitui-se como atividade privativa desse profissional garantida no Art. 5º da Lei nº 8.662/93 que regulamenta a profissão no Brasil, em consonância com o Código de Ética Profissional de 1993. Seguindo, tem-se que as atribuições formativas que lhes cabem serão norteadas, também, pelas Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS (1996) cuja finalidade se direciona, ademais, a orientar nas estruturações curriculares das faculdades em nível nacional, sejam elas públicas ou privadas, nas modalidades presenciais, Ensino a Distância (EaD) ou que combine ambas.

Frente a austeridade imposta pelas políticas neoliberais o trabalho docente vem sofrendo com os rebatimentos deste processo que marca o tempo presente (Mészáros, 2011) e se expressa na precarização no mundo do trabalho, nas estruturas políticas e nos espaços físicos de reprodução do exercício profissional, onde aqui enfatizaremos o trabalho das/os assistentes sociais docentes e as reverberações no espaço de trabalho em âmbito da política educacional.

Pereira (2018) enfatizará que as discussões sobre o trabalho docente do assistente social no ensino superior não poderão dar-se sem considerarmos os desmontes no ensino superior, na desqualificação do espaço acadêmico, dos cortes orçamentários destinados ao fomento de projetos de pesquisa e extensão no país, nas remunerações salariais, e outros determinantes objetivos que elucidam as contradições que permeiam o debate.

Na conjuntura atual e inferindo rebatimentos diretos no tema que abordaremos neste estudo, temos a pandemia da Covid-19 (Antunes, 2020) que impõe ao mundo contemporâneo novas e inéditas reorganizações sociais e econômicas no curso da produção material a nível global, bem como da organização no mundo do trabalho e na trajetória dos profissionais em questão, cujo o produto do trabalho se expressa no curso da formação acadêmica mediante a inserção da modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Ministério da Educação, 2020).

Os dados quanti/qualitativos (Prates, 2010) expostos ao longo deste artigo são resultados parciais de uma pesquisa para construção e elaboração de dissertação acadêmica cujo tema versará sobre a relação ensino-aprendizagem da dimensão técnico-operativa em uma Faculdade de Serviço Social.

Salienta-se que o percurso de planejamento teve como prioridade pensar todas as etapas no contexto extraordinário pandêmico global do vírus SARSCoV-2 que se coloca, para o conjunto da sociedade e especificamente para o decurso das pesquisas científicas, adverso e contraditório, haja vista as impossibilidades que se erguem ao contato pessoal entre os sujeitos.

Para a coleta de dados utilizamos levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada com 06 docentes do curso de Serviço Social da referida Universidade. Foi enviada uma carta convite com a descrição detalhada dos objetivos da pesquisa para os docentes para melhor informá-los da relevância de suas participações. Dos 14 e-mails enviados obtivemos devolutiva de 42% dos sujeitos, o que corresponde a seis docentes assistentes sociais.

Dentro da totalidade dos dados recolhidos na pesquisa de campo realizamos a delimitação para construção deste artigo adotando como critérios de inclusão: (1) vinculação a Faculdade, lócus de pesquisa; (2) assistentes sociais docentes, com nível de formação acadêmica a partir da titulação de especialista até o pós-doutorado, que desenvolvam seu trabalho há, no mínimo, dois anos, na faculdade de Serviço Social; (3) tenham ministrado disciplinas de Serviço Social no contexto do ERE e; (4) atuantes no espaço sócio-ocupacional a, no mínimo, 05 anos. Acrescido a isso, os critérios de exclusão são, para além dos que se contrapõe ao exposto anteriormente, profissionais do quadro docente efetivo da referida faculdade que não sejam assistentes sociais de formação.

O objetivo deste artigo é analisar as particularidades do trabalho docente das assistentes sociais que compõe o corpo profissional da faculdade pesquisada no contexto do ERE, identificando os principais desafios, dificuldades e possibilidades desse modelo educacional. Para tanto, como objetivos específicos, elencamos conhecer as condições de trabalho que os/as assistentes sociais estão submetidos na conjuntura ERE e evidenciar os principais desafios e dificuldades do trabalho remoto na docência em Serviço Social. Coadunando com a natureza da pesquisa optou-se pelo método do materialismo histórico-dialético que instrumentaliza o processo investigativo de desvelamento do real em suas mediações e contradições das determinações inerentes a concretude da vida (Marx, 2008, 2017).

Transformações no mundo do trabalho no contexto da indústria 4.0: elementos para o debate.

Para a compreensão do objeto de estudo proposto, demarca-se como ponto de partida a crise da década de 1970, dada a sua importância histórica, porque ela se constitui “[...] ao mesmo tempo, de crise social e expansão do capitalismo” (Fontes, 2009, p. 58). A partir desse demarcador histórico, instaura-se uma crise social permanente, com fortes rebatimentos para a classe trabalhadora, expressa na exploração do trabalho, desemprego estrutural e desmonte das políticas públicas.

Desse modo, o capital produz as contradições e as perpetua, engendrando diversos mecanismos para o enfrentamento da crise, a dizer as mudanças dos padrões de produção, a lógica maquínica do Toyotismo, a acumulação flexível, instituindo o controle do tempo, a polivalência, as metas de produtividade, relegando aos trabalhadores/as os rebatimentos da crise estrutural (Mészáros, 2002). Outra estratégia adotada é a mundialização do capital, em larga expansão e acumulação, em movimento contínuo e expansionista para localidades em que a mão-de-obra seja barateada, com os investimentos massivos em capital constante, reduzindo qualitativamente os gastos com capital variável (Iasi, 2017).

Nesse cenário, o avanço da tecnologia constituiu-se um fator fundamental no que se refere à reestruturação produtiva do capital, no trato à sua crise estrutural, sobretudo no que diz

respeito às esferas produtiva, financeira e comercial. Esse processo possibilitou às grandes empresas capitalistas uma redução de tamanho e espraiamento da produção em diversas localidades, notadamente, nos países de capitalismo periférico, em que os salários são baixos e de ínfima organização política e sindical. Nesse ínterim, “[...] são transformações que afetam profundamente a existência da classe trabalhadora, enquanto indivíduos e enquanto classe” (Lourenço, 2016, p. 35).

No início dos anos 2000, observa-se o avanço de um componente determinante nesse cenário de intensificação do uso das tecnologias no processo de trabalho: o advento e expansão da denominada indústria 4.0 (conforme referenciada pelo governo alemão), ou Quarta Revolução Industrial (nomenclatura dada pelos participantes do Fórum Econômico Mundial). Em ambas as denominações, trata-se de um processo contínuo de expansão de um conjunto de tecnologias inovadoras integradas para o controle e gestão da força de trabalho. Originando-se na Alemanha, a indústria 4.0 é

[...] impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou tecnologias digitais, está originando um novo mundo produtivo e provocando inúmeras mudanças econômicas, socioculturais e na educação formal (Previtali; Fagiani, 2020, p. 217).

Embora sob a aparente ilusão de modernização e progresso, as consequências deste processo para o mundo do trabalho são corrosivas e se apresentam sob a forma de uma intensa tentativa de ampliação do trabalho das máquinas, robôs e inteligências artificiais em detrimento do trabalho vivo (Antunes, 2020). Contudo, partindo de uma perspectiva marxista, há que se atentar para o fato de que esta intensificação do maquinário nos diversos ramos produtivos, não exime ou extingue a necessidade do trabalho vivo, visto que o capital constante não cria valor, apenas o potencializa.

O desenvolvimento da forma de trabalho via plataformas digitais, possibilita a avaliação, o controle, a organização e o monitoramento do trabalho pelo capitalista, independentemente da localização geográfica entre empregadores e trabalhadores/as e, portanto, é extremamente funcional ao capital no que se refere ao conjunto da sua acumulação (Gonsales, 2020).

Neste ínterim, amplia-se ainda, os *free lancers*, a pejetização, ou ainda, o chamado teletrabalho e *home office*, este último sendo a forma como as docentes pesquisadas estão exercendo suas funções laborativas, aquele desenvolvido, diretamente, na residência do/a trabalhador/a, possibilitando, o processo de produção e reprodução social na esfera do lar, adensando este trabalho, sobretudo, para as mulheres que, historicamente, são mais exploradas no âmbito doméstico (Gonsales, 2020). Sabe-se que esta forma de trabalho, pode, ainda, gerar a perda de direitos que compõe as políticas de seguridade social e trabalhistas, bem como, predispõe à individualização do trabalhador, dificultando as possibilidades de articulação e organização deste enquanto classe com outros sujeitos (Antunes, 2018).

Na formação profissional em Serviço Social a incorporação dessas TICs dar-se-á em contínuas investidas dos monopólios empresariais que comercializam a educação superior em formato de Educação a Distância (EaD) mediado por instrumentos tecnológicos, sendo este movimento parte das políticas neoliberais para a educação brasileira.

Tendo na lucratividade o objetivo primordial desta modalidade de ensino, o CFESS (2014) aponta que o Serviço Social figura como um dos cursos mais explorados do ponto de vista comercial pelos baixos investimentos, grande volume de matrículas e altos retornos financeiros na oferta de uma formação acadêmica frágil, sem contratação de docentes com titulações de mestres e doutores, os substituindo por tutores que, geralmente, tem titulações de especialistas *lato sensu* e precárias e baixas remuneração salarial, seguindo as tendências do teletrabalho.

Há inúmeras contradições nesse processo, uma vez que, se por um lado, o desenvolvimento de novas tecnologias demonstra o avanço das forças produtivas, com possíveis melhorias para a vida social, por outro, essas TICs são apropriadas pelo capital, com um nítido viés de classe, intensificando a desigualdade existente na relação capital x trabalho em escala planetária. No debate da educação, a narrativa que se reverbera coloca essas tecnologias como expressões de um avanço na universalização dessa política, visto que possibilita que parte significativa da população alcance esse grau de escolaridade, ocultando as contradições que se sobressai da relação qualidade da formação x lucro do capital (Antunes, 2020).

Em 2020, o cenário pandêmico da Covid-19 se tornou um elemento essencial de intensificação das medidas do capital sobre o trabalho, neste contexto de expansão da indústria 4.0. Os esforços do capital para a redução com os custos do trabalho, através das TICs, se intensificaram e puderam ser experimentadas em diversos setores, inclusive, na política de educação superior, mediante a inserção do Ensino Remoto Emergencial, nas universidades públicas, conforme será tratado no próximo tópico.

Formação em serviço social e o ERE: particularidades do trabalho docente.

O Serviço Social brasileiro, datado da década de 1930 e que se insere no cenário nacional a partir de particularidades socioeconômicas e políticas (Iamamoto; Carvalho, 2014), expande-se como possibilidade de formação profissional para as amplas camadas da sociedade nacional em concomitância ao movimento da legitimação da questão social pelo aparelho de Estado. Este último, impulsiona a mercantilização da formação especializada de novos agentes sociais com o intuito de incorporá-los ao processo operacional das políticas públicas. Ao avançar dos planos desenvolvimentistas de cunho econômico empreendido pelos governos no decurso das décadas posteriores, a profissão vai ganhando notoriedade e se complexificando em via de organizar-se legalmente e normatizar a formação profissional de um corpo de assistentes sociais em âmbito nacional (Maciel, 2006; Lewgoy; Maciel, 2016; Costa, 2018).

As balizes teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas norteadoras da formação acadêmica do Serviço Social são coletivamente construídas em um contexto social, econômico, cultural e ideopolítico adverso. Ao passo em que o Brasil estava sob a governabilidade de uma ditadura autocrática burguesa (Netto, 2011), a profissão desenhava o que viria a ser os pilares de uma formação para o trabalho crítico, de caráter revolucionário, norteadora por uma perspectiva teórica marxista cujo método do materialismo histórico-dialético é parte e expressão (ABEPSS, 1996).

Salienta-se que, controversamente, no concernente a política educacional no período em questão, Netto (2011, p. 54) afirma que ocorreu uma “[...] mudança qualitativa e estrutural, no trato da educação por parte da autocracia burguesa – e que este giro ocorre entre 1968 e 1969”. Dessas transformações, destacamos a refuncionalização das táticas governamentais inferindo na política educacional em conformidade com o modelo econômico, estabelecendo uma compatibilidade funcional-operativa entre esta e o conjunto das políticas sociais. Cabe ressaltar a introdução do ensino superior à lógica empresarial, elevando a vida acadêmica a um nível nunca visto de burocratização e, por efeito, a racionalização segmentar que derivou em uma irracionalidade global (Netto, 2011).

É nessa conjuntura supramencionada que o debate sobre a política educacional superior e a formação profissional, nas amplas áreas de conhecimento, no tempo hordenientes deve considerar a massiva expansão da modalidade de Ensino a Distância (EaD) na extensão territorial brasileira, internacionalmente referenciada pelos organismos multilaterais como uma possibilidade viável para a inserção em massa de indivíduos, objetivando a preparação expressiva de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Banco Mundial, 1999; Unesco, 2003; Lima, 2014; Dahmer, 2008)

O incentivo das organizações internacionais, na figura das Diretrizes do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas (UNESCO), ao EaD está assentado, objetivamente, na premissa do desenvolvimento e alcance das TICs emergentes do processo de revolução tecnológica na entrada do século que vem sendo aperfeiçoada desde então. Valendo-se da absorção estatal aos interesses empresariais, criam-se estratégias mercadológicas, através de mecanismos jurídicos (decretos, ementas e afins), que abrem precedentes na lei que permitam movimentações de privatização na política educacional de investimento em parceria público/privado, criando condições para que empresas multinacionais que oferecem a modalidade de ensino em questão as exportem para o Brasil, bem como impor flexibilizações nos currículos normativos das faculdades (Caputi, 2014; Lima, 2014; Dahmer, 2008)

No que concerne à formação em Serviço Social, área de conhecimento que nos interessa para este trabalho, tem-se expressivas articulações de resistência a modalidade EaD, visto a desqualificação e acriticidade da formação ofertada para novos assistentes sociais, visto que o arcabouço ideológico segue as exigências do grande capital. Autores como Yolanda Guerra (2011, 2016) e Claudia Mônica (2006, 2016) apontam para o reducionismo e esvaziamento do ensino da dimensão técnico-operativa nas estruturas curriculares, por exemplo, para além de uma exacerbada ênfase para os estudos da prática em detrimento da teoria, cuja última baliza-se no reforço as tendências neoconservadoras e messiânicas presentes, ainda, na profissão (Abramides, 2019; Maciel, 2006).

Particularizando o debate para o tempo presente donde a pandemia da Covid-19 é a realidade dada pela conjuntura, importa-nos discorrer acerca do ERE proposto pelo Ministério da Educação (MEC) objetivando dar continuidade no processo de ensino das faculdades lotadas nas universidades federais do país, visto a suspensão das atividades acadêmicas por conta das normativas sanitárias orientadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). As primeiras normativas do MEC para tentativa de regularização do ERE no país datam de março/2020, com a publicização da Portaria nº343, de 17 de março, seguida das portarias nº 345, de 19 de março e nº473, de 12 de maio emitidas de forma autoritária,

ferindo a autarquia universitária das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e sem o devido diálogo com a sociedade.

Fica vigente para o exercício do ERE nas universidades, revogando todas as portarias precedentes, Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre as condicionalidades para a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, síncronas e assíncronas, enquanto durar a conjuntura pandêmica do novo coronavírus.

No documento nomeado Trabalho e ensino remoto emergencial a ABEPSS (2020) chama atenção para as fragilidades e subterfúgios do ERE sabendo que este acentua tendências de improvisação e desqualificação do ensino, responsabilizando individualmente docentes e discentes pela garantia da aprendizagem. Farage (2021) destaca como agravante na implementação do ERE a ausência ou baixa qualidade na leitura, interpretação e diagnóstico da realidade material, objetiva e subjetiva de docentes e discentes, de transparência acerca dos resultados dos levantamentos realizados pelo MEC, esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem colocando o planejamento organizativo das disciplinas em ‘aulas’ síncronas e assíncronas, entre outros fatores de empobrecimento do processo de formação profissional.

Estritamente sobre a formação profissional em Serviço Social, para ABEPSS (2020, 2021), o ERE segue a os princípios apresentadas pelo EAD, onde ambos descaracterizam o Projeto Ético-político Profissional (PEP) do Serviço Social porquanto não sustentam seu pilar central, qual seja, a perspectiva crítica marxista, emergente das análises e intervenção no real a partir do método marxiano e sua proposta de transformação societária, subvertendo a ordem vigente.

O documento intitulado A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial, de maio de 2021, publicizado pela ABEPSS, apresenta para a categoria acadêmico/profissional de Serviço Social uma pesquisa, a nível nacional, que avalia o ERE no ensino superior. Tem-se que 96% dos cursos adotaram o ERE como modelo educacional em recortes temporais distintos, 54,3% no primeiro semestre do período pandêmico de 2020 e os demais, somando 45,7%, posteriormente. A pesquisa evidencia a deficitária familiaridade com as ferramentas e plataformas digitais entre docentes e discentes, dado este identificado na pesquisa descritas neste trabalho.

Assim sendo, objetivamos no item subsequente apresentar os dados quanti/qualitativos sobre a realidade cotidiana experienciada pelas docentes assistentes sociais da Faculdade de Serviço Social no que concerne suas atuais condições de trabalho no modelo *home office*.

O ERE e a realidade das docentes assistentes sociais da faculdade de serviço social: as múltiplas perspectivas analíticas desse processo

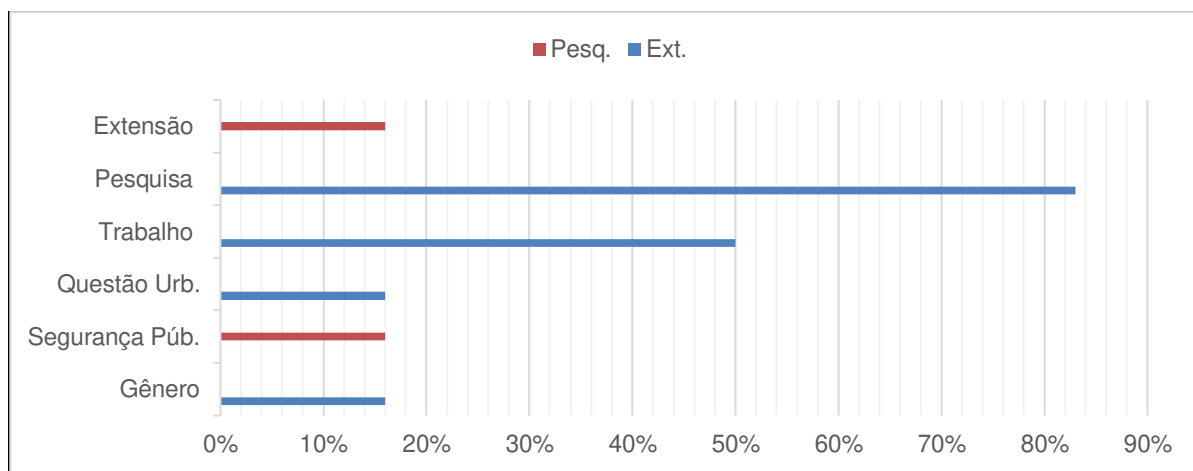
Ao darmos início a etapa de análise dos dados nos importa salientar, de antemão, que majoritariamente, as entrevistadas desta pesquisa são mulheres, assistentes sociais, que compõem o quadro de docentes efetivas da referida faculdade que, por sua vez, conta com um total de 67,56% de mulheres entre assistentes sociais e de outras áreas do conhecimento, e, mais especificamente, do total de assistentes sociais vinculados, homens e mulheres, contam que 69% são do sexo feminino. Não obtivemos tal dado de forma

intencional, mas ele revela a perpetuação a predominância do gênero feminino na composição do corpo profissional no Serviço Social (Lima, 2014). Não obstante, Iamamoto (1998, p. 104) afirma que com esse “[...] perfil (feminino), o/a assistente social absorve tanto a imagem social da mulher, quanto às discriminações a ela impostas no mercado de trabalho”.

Todas as docentes pesquisadas possuem titulação de doutoradas em áreas de conhecimento diversificadas e apenas uma chegou ao pós-doutorado. Desempenham a função docente em média a 24 anos, estando-as vinculadas a Faculdade entre 5 e 29 anos, a mais recente e a mais antiga, respectivamente. Estão na faixa etária nos intervalos de tempo entre os 31-40 16% das entrevistadas e a mesma quantidade no intervalo de 61-70, 34% estão entre a faixa etária dos 41-50 e a mesma quantidade entre 51-60 anos. Lotadas como docentes universitárias, a nível federal, nas progressões Adjuntas (50%) e Associadas (50%), cumprindo carga horária semanal de trabalho entre 40h e 50h (66%) e 70h-mais (33%), formalmente.

Cumprindo as funções cabíveis ao exercício da docente numa universidade federal, as entrevistas desenvolvem, além das atribuições com o ensino formativo, pesquisa ou extensão acadêmica abarcando as grandes categorias de análise a despeito do Trabalho, Segurança Pública, Questão Urbana e Gênero, destaque para a categoria trabalho com 50% das pesquisas desenvolvidas as quais estabelecem interlocuções desta categoria central com outras a exemplo das Seguridade Social, o trabalho do assistente social e a saúde do trabalhador.

Gráfico 1: Sistematização da porcentagem de docentes entrevistadas que desenvolvem atividade de pesquisa ou extensão e as principais temáticas abordadas



Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Partindo da breve caracterização do perfil profissional das entrevistadas iremos nos ater aos dados quanti/qualitativos pertinentes ao exercício da docência no curso do trabalho remoto emergencial no qual encontram-se as profissionais desta pesquisa haja vista o momento pandêmico atípico experienciado internacionalmente desde os últimos meses de 2019, que se adensa nos primeiros meses de 2020, datando no Brasil o primeiro caso em janeiro de 2020 e primeiro caso confirmado no país em 26 de fevereiro do mesmo ano (Oliveira; Ortiz, 2020).

Concernente ao local que dispõe, no domicílio, para realizar as atividades laborais remotamente 05, das seis entrevistadas, responderam que dispõe de local adequado com parâmetros, na avaliação individual e subjetiva, considerados mínimo de conforto para conseguirem prosseguir com as atividades de ensino e demais compromissos com os programas e projetos de pesquisa e extensão que compõem. Apenas uma das entrevistadas relatou que não possui local adequado, considerando-o razoável em condições por vezes insuficientes para conseguir retornar com as atividades acadêmicas.

Referente a adequação ao novo modelo de trabalho, donde a formação passa do ambiente presencial de sala de aula para uma realidade virtual na qual nenhuma das entrevistadas havia vivenciado anteriormente, temos que 66% relatam terem se adaptado ao processo de ensino e 33% responderam negativamente. Cabe aqui fazermos um adendo de que as professoras que expuseram terem conseguido adaptar-se ao modelo on-line de nenhuma forma significa uma defesa ao modelo de Ensino a Distância (EaD) ou, ainda, a aceitabilidade do avanço desse modelo de ensino no espaço da universidade pública. A pergunta foi direcionada a compreender o momento presente e suas potencialidades e limitações, se as professoras conseguiram alcançar uma forma organizacional de ensino que lhes permitisse prosseguir com a formação profissional dos estudantes acadêmicos do Serviço Social buscando não prejudicar estes últimos.

Assim sendo, podemos observar a partir dos dados preliminares quantitativos expostos nos parágrafos acima que as docentes assistentes sociais possuem instrumentos tecnológicos de acesso a redes de Internet e aparelhos eletrônicos em condições plausíveis de acessibilidade que o ensino remoto aqui em questão emergencial exige para continuidade do trabalho. As estruturas objetivas domiciliares estão minimamente favoráveis, possuindo local adequado para retornarem e prosseguirem com as atividades laborais da faculdade. Todavia, não obstante aos dados expostos anteriormente, considerando as contradições e mediações que circundam a realidade, pormenorizamos na pesquisa de campo alguns debates no decurso das entrevistas para que pudéssemos compreendermos a dada realidade cotidiana do ERE pelo ponto de vista das docentes entrevistadas.

Não poderíamos desconsiderar que todo esse processo de vivência docente no ERE se deu para cada uma das docentes em tempos diferenciados. A Docente 01 relata que desde que se iniciou a implementação do ERE na faculdade “[...] já dei duas... uma... já dei 12 turmas eu acho”, já a Docente 03 até “Agora eu já tô na quarta turma. Deixa eu ver... quinta turma”. O foco deste trabalho é a formação em nível de graduação, porém algumas professoras, quais sejam as Docentes 04 e 06, também compõem, conjuntamente, o corpo docente da pós-graduação (PPGSS/UFPA) onde o ERE também foi implementado e que, em certa medida, ambas ministram aulas nos dois níveis de formação acadêmica. A Docente 04 afirma que “[...] Na pós-graduação já é meu segundo semestre” e a Docente 06 ministrou aula de Pesquisa em Serviço Social I e outras quatro disciplinas na graduação e disciplina de Trabalho e Relações Sociais na Atualidade para turmas de mestrado e doutorado.

É recorrente no discurso das entrevistadas críticas acerca do processo de adaptação metodológica ao ensino remoto, haja vista que nenhuma das entrevistadas havia anteriormente ao ERE, exercido à docência em ambiente virtual, utilizando-se de

instrumentos tecnológicos como mediador principal do processo formativo. O ensino-aprendizagem e demais elementos pertinentes ao processo pedagógico da formação apresentam limites, objetivos e subjetivos, que se agravam no contexto do ERE e da crise sanitária. Entendemos a interação ensino-aprendizagem como uma relação teórico-prática na qual a prática pedagógica entre professores e alunos acentua as trocas nas quais alunos, munidos de suas experiências imediatas, e professores, com suas experiências profissionais, estimulam a abstração do pensar para mediação da imediaticidade dos fatos (Saviani, 2019).

Para tanto, a aprendizagem do conhecimento conjectura uma cognição que, supostamente, já existe. Caso não esteja dado, caberá ao professor prove-la. “[...] A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada” (Saviani, 2019, p. 27). As arguições inferidas pelo autor fazem referência a formação em modalidade presencial, vivenciada cotidianamente em sala de aula, sendo assim, o desafio está em assegurar que essa interação teórico-prática do ensino-aprendizagem seja minimamente assegurada em um contexto de distanciamento social e interação virtual. Despontam como principais ressalvas o planejamento metodológico das aulas em questão de metodologias de ensino do ambiente presencial que sirvam para o on-line e que impacte na aprendizagem dos alunos e o condicionante objetivo da Internet.

Eu acho que de uma certa forma, por um determinado ponto de vista, o ERE ele impõe para a gente algumas mudanças. [...] E, a maior dificuldade que eu sinto, é eu não consigo abandonar práticas pedagógicas antigas, no sentido de inovar e de encarar novos desafios, por insegurança [...] o maior desafio é esse, enfrentar, aprofundar algumas experiências que são desafiantes, mas que, ao mesmo tempo, me coloca num campo de: ‘Eu não sei o que vai ser’; ‘Eu não sei como os alunos vão receber’; ‘Eu não sei como eu vou conduzir’. Então, eu acabo, em grande medida, deixando algumas coisas mais tradicionais, da sala de aula presencial, mas sentindo que poderíamos experimentar algumas mudanças. (Docente 03, grifo nosso).

No trecho de fala acima grifamos algumas passagens que explicitam as dificuldades enfrentadas pelas docentes em pensar metodologias pedagógicas por elas empreendidas no cotidiano da aula presencial e que, em certa medida, não conseguem alcançar os mesmos resultados no modelo do ERE. Em relação a problemática, frisa a ABEPSS (2021, p. 43) que “[...] a transposição mecânica de conteúdos formulados por uma lógica presencial pode se esvaziar no formato remoto emergencial, comprometendo a qualidade da formação”.

Coadunando a fala da Docente 03 e acrescentando outras mediações, a Docente 01 afirma ser a aula presencial um espaço para produzir conhecimento, de insight “[...] você produzir a aula como um elemento constitutivo da discussão da produção do conhecimento no universo da academia”. No entanto, quando transposto para o campo virtual “[...] Então para mim, tecnologicamente, era como se me botasse dentro do gesso, tirando... Fora que eu não tenho habilidades tecnológicas, tive que aprender”. Reforçando os dados identificados pela pesquisa, a ABEPSS (2021) destaca como principais prejuízos que perpassam os elementos pedagógicos do formato de ERE a perda do diálogo/debate coletivo (75,3%); perda de estratégias pedagógicas que ampliem interação

docente/discente (70,1%); perda da interlocução teoria/prática (62,9%); e falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (48,5%).

Destarte, das entrevistadas apenas a Docente 03 afirma ter procurado individualmente no período recente, já na implementação do ERE, cursos pedagógicos de problematização das metodologias para o ensino superior nessa realidade on-line. Ponderamos que ambas as falas reforçam as adversidades em pensar novas estratégias pedagógicas que alcancem um ensino-aprendizagem de qualidade e expõe a não disponibilização de suporte institucional para pensá-las coletivamente.

[...] a tecnologia para os alunos [...]. Aqui os alunos têm que manter fechada a tela porque a internet cai, se abre todo mundo a tela começa a dar problema. [...] Quando você chega nesse sistema EAD, nesse sistema on-line você perde todo esse universo [...] a resposta é mais difícil, é mais lenta, é mais distanciada porque também a vida dele está invadida, assim como nós a dele também tá. Ele também tá em casa e alguns não, porque a pandemia não foi igual para todos, o professor pode tá on-line, mas os alunos cansaram de dizer: ‘Professora, tô no trânsito, tô no ônibus, tô chegando em casa. Eu vi gente com celular pelo ônibus. ‘Professora, já tô aqui no celular, já estou a caminho de casa’. Então eu do ponto de vista metodológico, eu acho que nós tivemos, uma perda uma perda dessa dimensão que é meu ponto de vista. (Docente 01)

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), ao posicionar-se contra o ERE, ressaltou as discrepâncias desse processo haja vista que 46 milhões de pessoas da população brasileira não dispunham de acesso a redes de Internet naquele momento, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informou em 2018.

Outra ressalva observada no curso da pesquisa diz respeito a acessibilidade ao conteúdo textual, de caráter obrigatório, para a efetivação da ementa disciplinar. Com a restrição aos espaços acadêmicos e públicos bibliotecários e ao acervo literário privado dos grupos de pesquisa/extensão, ficou intrincada a socialização dos materiais bibliográficos necessários para continuidade das disciplinas curriculares. A despeito, a Docente 05 afirma que

Pra mim, foi muito difícil o conteúdo para repassar, digitalizado, já em texto, em forma de texto, para a turma. Isso aí foi a maior dificuldade, foi difícil. Por quê? Porque eles não têm acesso, tem muito material de disciplina como FHTM I, por exemplo, que não é disponibilizado em Internet, você não encontra uma Balbina, a não ser que você compre o livro.

Estrategicamente, para enfrentar e sobrepujar a adversidade em questão a Docente 06 relata que [...] um dos recursos que nós tivemos muito foi pesquisar texto na Internet e vídeos também. Trazer e fazer essa relação com a realidade, fazer essa articulação do que se passa do conteúdo da disciplina para a realidade que nós estamos vivendo”. O destaque na fala salienta o esforço metodológico de repasse dos conteúdos programáticos consonantes com a relação teórico-prática, tão cara ao Serviço Social.

Acrescido a isso, a entrevistada 06 relata ser o trabalho em pequenos grupos uma metodologia que lhe trouxe retornos positivos no ensino-aprendizagem da disciplina por ela ministrada. Segundo a Docente 06: “[...] eles fazendo o trabalho, então tinha assim, não só eles aprendiam mais porque eu conseguia constatar pela exposição deles se eles

buscavam os textos que nós tínhamos dado e mais até do que a gente tinha dado, se interessaram pelo assunto”. Contrapondo-se, como ponto negativo, a assistente social Docente 06 relata que

[...] no dia em que eles têm uma atividade, que eles têm uma responsabilidade direta, eles estão mais presentes. No dia em que não têm essa atividade eles vão, mas não é uma turma toda sabe? Então, quer dizer, é realmente o professor está atento para as estratégias de envolvimento cada vez mais do aluno com o conteúdo.

Sobre as condições do trabalho docente nesse contexto analisado ressalta-se que as jornadas excessivas de teletrabalho atingem tanto o âmbito privado, quanto público, salvaguardadas as particularidades de cada espaço socio-ocupacional, isto pois, a lógica da mercantilização ultrapassa os limites das empresas privadas, impetrando suas formas de ser, no serviço público, com incidências contundentes nas condições objetivas e subjetivas do trabalho docente e na sua condição de saúde. Em se tratando do serviço público nas universidades brasileiras, em especial, analisamos o teletrabalho desenvolvido por assistentes sociais docentes no contexto do Ensino Remoto Emergencial, destacando aspectos relativos as condições de trabalho e saúde desses profissionais.

Inicialmente, referimos que estudos precedentes são reveladores da realidade vivenciada pelos docentes no âmbito do serviço público brasileiro, os quais sofrem as ingerências das diretrizes neoliberais para a política de educação, bem como, a precarização de suas condições de trabalho no contexto do avanço do teletrabalho. Neste mote, destaca-se a pesquisa de Previtali e Fagiani (2020) trata sobre o trabalho de professores que atuam, via teletrabalho, na educação básica de ensino no Brasil, tendo como resultados o aumento do trabalho mediado por aplicativos, crescimento exponencial da terceirização, formas de contratos precários, majoritariamente, sem o vínculo formal de trabalho e desproteção trabalhista.

Nesse campo, Nunes (2016, p. 135–136) analisa a relação existente o trabalho docente em escolas públicas e o Sofrimento Mental (SM) de professores/as que atuam nesse espaço sócio-ocupacional. O SM, segundo o autor, “[...] deriva de uma ampla gama de sintomas decorrentes do processo de adoecimento gradativo que descamba nas doenças ou transtornos psíquicos [...], mas que vistos isoladamente não se configuram como doenças”.

As condições de trabalho destes profissionais estão diretamente afetadas pelas diretrizes neoliberais para as políticas públicas, corroborando em intensificação do trabalho, extensas jornadas, as quais não se restringem ao ensino, mas também, a inúmeras outras atividades, como projetos, gestão de problemas dos alunos, entre outros.

Nesse contexto, observa-se um aumento gradativo de manifestações de SM entre os docentes, expressas, sobretudo, mediante: “desgaste, cansaço, estresse, esgotamento, sensações de frustração, solidão, irresponsabilidade, falta de honestidade, culpa e impotência” (Nunes, 2016, p. 148). A gestão do trabalho também surge como um fator fundamental de intensificação do SM, a partir de conflitos diretos entre os docentes e diretores e coordenadores pedagógicos “autoritários”.

Eu não tenho na minha casa um escritório. Aí, eu tive que comprar: o fone que nenhum se adaptava, tive que comprar câmera nova, um processador melhor, melhorar minha internet, fora que eu uso meu ar-condicionado e ainda não pude comprar uma cadeira porque essas cadeiras são caríssimas. [...] Porque, assim, eu acho que é uma sobrecarga, o ônus caindo sobre a gente, um ônus. Por exemplo, a minha luz subiu muito, por quê? Porque eu uso meu ar-condicionado, eu tô morrendo de calor. Tu não podes ficar de porta aberta, então tu tens que fechar até o quarto por causa de não escutar e de não atrapalhar, também, lá, o ruído de lá (Docente 01).

Em observância ao relato apresentado pela Docente 01, percebe-se que esta modalidade de trabalho direciona os gastos e custos pela manutenção da infraestrutura necessária para o próprio docente, o que acarreta um ônus financeiro e material, que deveria ser arcado pela universidade. De outro modo, nota-se que há uma simbiose entre o tempo de trabalho e as outras esferas da vida, as quais são invadidas pelo tempo do labor, referida pela profissional acima destacada como “[...] Essa invasão no nosso espaço privado, o ônus que isso recai sobre nós, sobre nós professores e professoras, esse ônus” (Docente 01).

Observando o perfil profissional das assistentes sociais pesquisadas, percebe-se que a questão geracional salta como uma expressiva dificuldade, neste contexto de ERE. Isto pois, a faixa etária destas profissionais encontra-se entre 40 e 60 anos, tendo seu processo de formação profissional e atividade de docência, majoritariamente, executada no âmbito presencial e sem o auxílio das novas tecnologias. Assim, a falta de convívio presencial com os/as discentes é apontada como um agravante na relação ensino-aprendizagem, devido ao distanciamento imposto pelo ERE, o que demanda dos docentes novas estratégias na forma de lecionar, conforme ressaltado abaixo

Eu acho que é a falta de interação. É... o contato com os estudantes. Eu sou uma professora que gosta muito de trabalhar olhando nos olhos dos alunos, é uma técnica que eu desenvolvi [...]. Então, isso faz muita falta, porque a gente olha pro slide, então tem que manter uma certa animação falando com slide. Esse é um esforço, falar animada, se animando. E aí como é que eu faço? Eu penso que ali estão os estudantes, eu me concentro que ali eu não to falando pra uma máquina eu tô falando pra pessoas. Isso me ajuda a fazer o trabalho, realizar o trabalho (Docente 04).

Nesse cenário, outro desafio apresentado com o trabalho remoto, refere-se aos inúmeros empecilhos no que diz respeito ao manuseio das novas ferramentas utilizadas no ERE, o que tem relação direta com a questão geracional, tal qual demonstra-se a seguir:

Então assim, o que eu vejo é que a gente mudou para uma, pelo menos para mim que sou dessa geração, a gente mudou para essa tecnologia e foi horrível, foi abruptamente. Então não teve como a gente fazer uma espécie de adaptação tecnológica, nós que sempre somos defensores do ensino presencial e achamos que ensino presencial é insubstituível na produção do conhecimento [...]. Então para mim, tecnologicamente, era como se me botasse dentro do gesso [...]. É capaz que outros professores de outra geração já sejam professores disso aqui, desse universo e se sintam livres (Docente 01).

De fato, Previtali e Fagiani (2020, p. 221) apontam que os/as jovens docentes possuem determinadas facilidades no trabalho digital, visto que são formados nesta conjuntura de avanço tecnológico e, portanto, “são mais adaptáveis ao uso das tecnologias digitais, posto que nela são forjados e aprendem a ser interativos”. Embora com maior aptidão ao

manuseio das TICs, os/as profissionais recém-formados/as não estão alheios/as ao adoecimento decorrente destas novas formas de trabalho, do contrário, “são fortemente impactados em sua subjetividade, podendo desenvolver sentimento de insegurança, injustiça, insatisfação, falta de reconhecimento profissional, frustração e adoecimento psíquico” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 221).

Neste cenário, revela-se que o agravamento a saúde destacado pelos autores acima mencionados, se verifica também nas docentes pesquisadas, sobretudo, em relação a questão osteomuscular, referente a coluna, uma vez que em decorrência da falta de condições de trabalho para a realização do *home office*, há um imprevisto e utilização dos móveis da residência para a conclusão das atividades. Esta mobília, entretanto, não se configura adequada para assegurar a postura correta na execução do trabalho, corroborando com situações tais quais descritas pela Docente 01:

Mas aí eu tive que adaptar toda a minha casa, eu tô no meu quarto. Tá vendo a beira da minha cama? Eu tô no meu quarto isso para mim é muito indigesto, eu não gosto disso, para mim isso é invasivo. Então às vezes para eu dar aula com meus alunos, para eu dar aula eu viro a tela da televisão e fico aqui encostado no meu guarda-roupa, que é uma coisa que as pessoas não têm muito noção do que é [...]. O adoecimento físico dessas condições que eu acho que, sim eu senti esse adoecimento físico dessa estrutura e dessa carga emocional.

Assim, admite-se, com base nos dados e nas leituras dos autores supracitados neste item, que a relação entre o trabalho docente, sobretudo, desenvolvido pela mediação entre as TICs e a condição de saúde, atravessa, diretamente, todas as gerações de trabalhadores/as, salvaguardadas as particularidades de cada uma.

Considerações finais

A pandemia impôs uma reinvenção das formas de produzir ciência, destaque para as pesquisas em ciências sociais, principalmente na operacionalização das etapas metodológicas, com ênfase a pesquisa de campo. Para nós, pesquisadores assistentes sociais, um dos grandes desafios foi reinventar-se no processo de coleta de dados na pesquisa de campo utilizando-se dos instrumentos tecnológicos. Aprender utilizar as plataformas digitais síncronas e gravar os conteúdos nos drives on-line foram imprescindíveis para conseguirmos alcançar a coleta de dados para prosseguir com as demais etapas.

Além disso, partindo para a particularidade do trabalho docente desenvolvido pelas assistentes sociais pesquisadas, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, pode-se afirmar que o mesmo se configura como aquele denominado de Teletrabalho em *home office* ou *homework*, todos os meios e instrumentos para a realização das suas atividades são de responsabilidade das profissionais, sem quaisquer incentivo e apoio financeiro da universidade em cobrir os custos do trabalho em *home office*, no contexto do ERE.

Os resultados mostraram que existiu uma simbiose entre o tempo de trabalho e as outras esferas da vida, as quais são invadidas pelo tempo do labor. As professoras tiveram seus espaços privados invadidos, as estruturas domiciliares foram minimamente favoráveis ao desenvolvimento do trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem apresentou limites dentro do ERE e esse processo causou desgaste físico e mental, além de prejuízos

financeiros com gastos extras para adaptação as novas metodologias. Esse processo colocou em risco a construção de uma formação profissional crítica e qualificada dentro do perfil almejado pelo projeto ético político do Serviço Social.

Referências

ABEPSS. **A formação em serviço social e o ensino remoto emergencial**. Brasília, 2021.

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ABEPSS. **Trabalho e ensino remoto emergencial**. Brasília, 2020.

ABRAMIDES, M. B. C. **O projeto ético-político do serviço social brasileiro: ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2019.

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **Coronavírus (COVID-19): o trabalho sob fogo cruzado**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. **A educação na América Latina e Caribe**. 1999. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CAPUTI, L. **Supervisão de estágio em Serviço Social: tempos de mundialização do capital: desafios cotidianos e (re)significados!** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP, 2014.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade de graduação à distância e Serviço Social**. v.2. Brasília, 2014.

COSTA, F. As particularidades do Ensino Superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

DAHMER, L. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano VIII, nº 15, p. 35-48, jan./jun., 2008.

FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALES, M. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

GUERRA, Y. A. D. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2011

GUERRA, Y. A. D. Formação profissional em Serviço Social: processo de conversação, aperfeiçoamento e ruptura no contexto da América Latina e Caribe. **Revista Costarriquenha de Serviço Social**, ed. 30, 2016

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 2014.

IASI, M. L. Serviço Social aos 80 anos diante de um novo Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 72–84, jan./abr. 2017.

LEWGOY, A.; MACIEL, A. O projeto de formação em Serviço Social: análise da sua trajetória histórica no período 1996 a 2016. **Temporalis: Brasília**, n. 32, jul./dez. 2016.

LIMA, R. de L. de. Formação profissional em Serviço Social e gênero: algumas considerações. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 45–68, jan./mar. 2014.

LOURENÇO, E. A. S. (org.). **Saúde do trabalhador e da trabalhadora e serviço social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo**. Campinas: Papel Social, 2016.

MACIEL, A. **Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em serviço social**. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontífice Universidade Católica, Porto Alegre, 2006.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Wildside Press LLC, 2008.

MARX, K. **O capital**. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2002.

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. **Diário Oficial da União**, ed. 114, seção 1, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, E.; ORTIZ, B. Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. **Portal G1**, São Paulo, 26 de fevereiro de 2020. Sessão Ciência e Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PRATES, J. **A pesquisa social a partir do paradigma dialético-crítico: do projeto à análise do dado**. Porto Alegre, 2010.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, C. M. dos. Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 2ª edição. Rio de Janeiro: **Lumen Juris**, 2016.

SANTOS, C. M. dos. **Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 1999.

UNESCO. Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998–2003). In: **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003.

Submetido em: 15/8/2024

Aceito em: 8/10/2024