



COVID 19 E O SETOR EDUCACIONAL

COVID 19 AND THE EDUCATIONAL SECTOR

Renan Antônio da Silva*

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pós-Graduação em Políticas Públicas, Brasil.

** Corresponding author*

e-mail: renan@doutorrenan.com.br

Received 12 March 2022; received in revised form 30 March 2022; accepted 14 April 2022

RESUMO

Introdução: A pandemia de covid-19 influenciou negativamente o setor educacional, ocasionando alterações no formato do ensino e nas ferramentas utilizadas para o exercício da profissão docente. **Objetivo:** apresentar a experiência da formação de professores a partir do estágio docente, em tempos de pandemia, sob a metodologia do Ensino Remoto Emergencial. **Desenvolvimento:** O autor analisou múltiplas dimensões da formação de mestre e de doutores através de correlações com a literatura. Os desafios do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da covid-19, foram abordados frente as limitações enfrentadas pelos docentes e discentes de Serviço Social frente ao modelo educacional imposto pela situação. **Conclusões:** As rápidas transformações em decorrência da pandemia ocasionaram um amplo debate sobre a qualidade do ensino e da formação de profissionais. A necessidade de rápida adaptação ao sistema remoto, sem capacitação adequada de professores e de discentes, impôs um conjunto de desafios e de limites para a prática educativa, quando houve a necessidade de revisão de programas de ensino, textos de estudos e um encolhimento dos encontros via remoto.

Palavras-chave: *Pandemia; Serviço Social; Formação de Professores; Teoria e Prática*

ABSTRACT

Background: The covid-19 pandemic has negatively influenced the educational sector, causing changes in the teaching format and in the tools used to exercise the teaching profession. **Objective:** to present the experience of teacher training from the teaching internship under the Emergency Remote Teaching methodology in times of pandemic. **Development:** The author analyzed multiple dimensions of the formation of masters and doctors through correlations with the literature. The challenges of an emergency remote teaching in the context of the covid-19 pandemic were addressed because of the limitations faced by teachers and students of Social Work in the face of the educational model imposed by the situation. **Conclusions:** The rapid changes resulting from the pandemic caused a broad debate on the quality of education and training of professionals. The need to quickly adapt to the remote system, without adequate training for teachers and students, imposed a set of challenges and limits for educational practice when there was a need to review teaching programs, study texts, and a shrinking of remote meetings.

Keywords: *Pandemic; Social Service Work; Teacher Training; Theory and Practice.*

1. INTRODUÇÃO:

A universidade historicamente tem sido espaço de formação profissional e da produção do conhecimento, proporcionando que esses resultem em benefícios sociais, intelectuais, culturais e econômicos para o conjunto da sociedade. Na universidade, temos o espaço de formação de profissionais, de pesquisadores, de professores e do pensamento crítico e de processos que superem exclusivamente o tecnicismo.

O espaço universitário é um ambiente rico e plural, próprio para o debate de ideias, onde o exercício dos princípios e dos valores democráticos são exercidos, com a liberdade de cátedra, a transparência e o compromisso ético com os valores republicanos e populares.

A base de uma educação libertadora, associada a uma universidade democrática e popular, demanda não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para a atuação no mundo do trabalho, em forte transformação, mas também a preocupação com a capacidade de entendimento do mundo contemporâneo, com suas novas relações interpessoais, com respeito à diversidade social e cultural, com responsabilidade e confiança na ciência.

O exercício desses valores proporciona a interação e a articulação das dimensões das atividades de ensino, pesquisa e extensão. O tripé que constitui a universidade se caracteriza pela pluridisciplinaridade de formação dos quadros de nível superior com o cultivo do saber produzido por gerações.

A pluralidade do conhecimento e de suas disciplinas permeiam a formação de um conjunto amplo de profissionais e de docentes. No caso da formação em Serviço Social para a docência, sinaliza-se o objetivo precípua de formar profissionais críticos, capazes de construir e de reconstruir reflexões e explicações sobre a dinâmica pedagógica, teórica e prática com vistas ao cotidiano dos sujeitos. Esse objetivo está ancorado na atenção aos “[...] atuais cenários e tendências das transformações societárias do mundo contemporâneo” (YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005, p. 32).

Nesse processo de formação, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm, por enfoque, um conjunto extenso de inquietações e de agenda de questões trabalhadas por meio da pesquisa científica, da reflexão, da crítica, que contribuem para o “[...] desenvolvimento pleno da atividade intelectual, das aventuras do espírito que têm lugar privilegiado” (YAZBEK; SILVA E SILVA, 2005, p. 34), presentes como processo na preparação para a docência. Um dos componentes curriculares para a formação de professores, na pós-graduação, é o estágio em docência, presente como requisito a ser cumprido pelo professor em formação. Embora seja uma exigência, destacamos sua importância na capacitação de mestres e de doutores na formação de profissionais para a docência. Essa vivência proporciona o desenvolvimento de habilidades importantes tanto para formação docente, quanto para a formação acadêmica intelectual, para o desempenho de ações críticas e reflexivas que superem a prática pela prática e que apreendam as experiências e a formação teórica como partes do processo formativo e pedagógico.

O estágio em docência possibilita, portanto, o aprimoramento profissional por meio da experiência adquirida em sala de aula, ao se unir com o rico arsenal teórico do professor em formação com o exercício da prática educativa. No entanto, em tempos de pandemia da Covid-19, que modificam as relações de trabalho em escala mundial, apresentam-se novas nuances à atuação profissional pedagógica, não apenas para os docentes, mas para a classe que vive do trabalho e que se conseguiu manter empregada (ANTUNES, 2020).

O sistema remoto emergencial, implantado para reduzir os prejuízos com a formação profissional, invade as relações profissionais e pessoais, compele a comunidade acadêmica a assimilar novas técnicas e expressa ainda um processo amplo de intensificação da jornada de trabalho explicitado pelas múltiplas reuniões, grupos de trabalho, comissões, disciplinas, orientações, pesquisas, extensão, que se descolam do tempo de trabalho na instituição e invadem o ambiente doméstico, dias e noites, finais de semana, feriados. O tempo do “não trabalho” passa a ser absorvido pelas novas tecnologias do trabalho remoto.

Diante desse processo de adaptação da jornada de trabalho, lutando para sobreviver em meio aos altos números de mortes diárias pela Covid-19, estão docentes, pós-graduandos em formação para a docência e discentes que veem suas vidas invadidas pelo sistema remoto, quando existe acesso à internet e aos equipamentos para esses últimos. Para as mulheres mães então, essas têm que fazer malabarismo entre estabilidade da internet, atenção à família e aos filhos, que correm pela casa no meio da aula, que choram, que aguardam pela refeição já atrasada. Assim, a questão de gênero está posta no ensino remoto. Aciona-se assim o botão de “multitarefa” para todos os lados.

Nesse contexto, o presente artigo tem, como objetivo, apresentar a experiência da formação de professores a partir do estágio docente, em tempos de pandemia, sob a metodologia do Ensino Remoto Emergencial.

2. DESENVOLVIMENTO:

2.1. As múltiplas dimensões da formação de mestre e de doutores

O processo de formação superior, no Brasil, emerge a partir da instalação da família real no país, em 1808. Por intermédio da corte portuguesa, foram criadas as primeiras escolas de formação superior, para atender a seus interesses. Naquele período, foram formados os cursos ditos de elite: Medicina, Direito e Engenharia. Também a universidade se foi consolidando como espaço de discussão acerca da realidade social, para além das bases teóricas (FAVERO, 2006). Assim, em 1942, foi criado o estágio supervisionado, passando a fazer parte da formação acadêmica, complementar à formação teórica.

Nessa direção, no início da década de 1970, houve um investimento por parte do Governo Federal com objetivo de expandir o número de vagas e de cursos ofertados nas universidades públicas. Chamlian (2003) destaca que, a partir de 1968, diante da reforma universitária, há maior investimento público para a pesquisa, no âmbito acadêmico, o que proporcionou a emergência dos cursos de pós-graduação. Esse processo transformou os professores em pesquisadores.

Vale destacar que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tenha sido um importante mecanismo que desvinculou a educação profissional da educação básica, apontou para o estágio na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, diante da crescente demanda, a LDB passa a regulamentar o estágio superior e profissionalizante, a partir de seu Artigo 82 (BRASIL, 1996).

Diante desse avanço, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passa a exigir o estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado matriculados nos cursos de pós-graduação. Os responsáveis pela Capes acreditavam que esse processo diminuiria o impacto dos alunos de pós-graduação que optassem por lecionar, sendo essa uma possibilidade para depois da formação (BRASIL, 1999). Como aponta Chamlian (2003, p. 59), "[...] *mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino*". Nesta direção, destacamos a importância do estágio docente no processo de formação de mestres e de doutores.

O estágio em docência se apresenta como um espaço de interação com as práticas pedagógicas, articulando-se com os princípios formativos do indivíduo social e com os aspectos teóricos e técnico-instrumental. No âmbito do Serviço Social, o estágio docente tem, por base, os pressupostos ético-políticos, técnico-operativos e teórico-metodológicos (ABEPSS, 1996), assim como o caráter investigativo da profissão, expresso no Código de Ética de 1993 e nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social.

O Serviço Social atua numa linha tênue entre a dimensão funcional à reprodução do capital e a luta por direitos de cidadania, na mediação dos sistemas de controle social e institucionais, onde se situa o exercício profissional na produção e na reprodução da força de trabalho.

Nessa direção, ao longo do desenvolvimento da sociedade e dos processos sociais, o profissional insere-se, em um primeiro momento, nos moldes do sistema de produção fordista/taylorista e posteriormente no modelo de acumulação flexível do Toyotismo. Diante disto, a profissão ganha contornos singulares na divisão sociotécnica do trabalho e na construção da crítica contra as formas de dominação e de subalternização da população.

O exercício do estágio em docência captura essa lógica no seu processo formativo e o torna espaço de reflexão e de crítica de uma lógica "educativa" e "ressocializadora" da expansão do modo de produção capitalista e da implementação da ordem mercadológica, em detrimento das relações sociais mais igualitárias.

Nesse sentido, com base na lei da acumulação capitalista, pode-se compreender o tipo de exploração que se estabelece nessa sociedade: a miséria cresce na mesma medida que a acumulação do capital. Assim, compreendendo o processo de produção do capital, pode-se apreender a "questão social" como fenômeno datado a partir do século XIX, quando a extensão do pauperismo alcançava uma gama maior de indivíduos e não apenas aos doentes, inválidos, idosos, viúvas, dentre outros.

De acordo com Wanderley (2013), a questão social funda-se pelas relações sociais que

abrangem as dimensões econômicas, políticas, culturais e religiosas que se expressam na concentração de poder e de riqueza da classe dominante e na pobreza generalizada das demais classes. Esse processo traz rebatimentos sobre todas as dimensões da vida social, do cotidiano.

Segundo Netto (2001), o pauperismo do século XIX emerge e passa a fazer parte da agenda de debates da burguesia quando os pauperizados passam a não se conformar com sua situação, configurando uma ameaça real às instituições sociais vigentes. Neste contexto, a questão social está relacionada aos seus desdobramentos políticos. Ela expressa disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais mediatizadas por relações de gênero, étnico-raciais e por formações regionais; é uma luta que clama por cidadania (IAMAMOTO, 2018).

Na contemporaneidade, a questão social vem adquirindo novas modalidades em decorrência das relações entre capital e trabalho, nas modificações no processo produtivo, na gestão do Estado acerca das políticas sociais, que passa a adquirir um caráter de “princípio de exclusão”, que são os excluídos do processo produtivo, os trabalhadores assalariados e precários. Esse processo se acirra em decorrência, em muitos casos, da origem étnica, das relações de gênero, da orientação sexual e mais recentemente com os efeitos da pandemia da Covid-19.

As mazelas produzidas por esse sistema se transformam em questão social quando é percebida e assumida por um setor da sociedade, que tenta torná-la agenda pública. Destaca-se, nesse contexto, a importância da construção de uma identidade coletiva para a emergência da questão social.

Vale lembrar que existem diferentes formas de exercício do poder que impedem a explicitação de uma “problemática social”, como negá-la e afirmar a sua inevitabilidade diante da expansão do capital, o que faz com ele se perpetue por gerações e invada os espaços de socialização, de educação e do trabalho.

Diante dessa afirmativa, pensar o papel do Serviço Social e da docência frente essa problemática se faz movimento de suma importância. O ponto de partida para a análise do Serviço Social é o de que a profissão possui íntima relação com as particularidades assumidas pelo desenvolvimento da sociedade brasileira no âmbito da divisão internacional do trabalho, como também é resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e direcionam seus rumos (IAMAMOTO, 2018).

Para pensar as competências e as atribuições do assistente social docente, é necessário lançar o olhar para mudanças no padrão de acumulação e de regulação social, nos marcos da chamada globalização da produção, dos mercados e dos bens culturais, que provoca profundas alterações na produção de bens e serviços, nas formas de organização e na gestão do trabalho.

Destaca-se que, de acordo com Wanderley (2013), a globalização são articulações globais que estabelecem rede de diferenciação, de oposição e de conflito. Não se apresenta como uma nova ordem mundial, mas como um sistema de ordem e de desordem, matriz de novos conflitos, que traz consigo a precarização dos “incluídos” e o aumento dos números dos “excluídos”, o que passa a demandar ação do Estado para além da repressão. Assim, a globalização não é resultante das exigências do avanço tecnológico, são decisões políticas tomadas em função de interesses de grupos e de países dominantes.

No mundo do trabalho, essas alterações são agravadas pela contrarreforma do Estado nos seus diferentes níveis de poder e na sua relação com a sociedade, pela privatização e pela remoção da responsabilidade do Estado com as necessidades sociais. É nesse contexto que altera a demanda de trabalho do assistente social docente, modifica o mercado de trabalho, altera os processos de trabalho e as condições em que se realizam, nos quais os assistentes sociais ingressam como profissionais assalariados. As relações de trabalho tendem a ser desregulamentadas, flexibilizadas e intensificadas (DAL ROSSO, 2008).

As transformações no mundo do trabalho têm alterado as relações entre Estado e sociedade, redefinindo o papel dos Estados nacionais e alterando os parâmetros de constituição de seu sistema de proteção social e dos sistemas educacionais, com ampla e profunda repercussão na órbita das políticas públicas, principalmente as políticas sociais, com suas conhecidas diretrizes de focalização, de descentralização, de redução de financiamentos e de regressão dos direitos sociais.

Diante desse contexto, devemos ter consciência de que os fenômenos acontecem a partir de

uma determinada ação, que refletem na configuração da realidade. Em outras palavras, a implementação das políticas neoliberais, no contexto da globalização, com foco na erradicação da miséria, aponta para a transformação no caráter das políticas públicas, que adquirem características emergenciais, celetistas, que selecionam os pobres entre os mais pobres para acessarem programas e benefícios. Essa tendência é reproduzida no âmbito das universidades, durante a pandemia. O acesso reduzido a mecanismos de preservação de matrículas, de apoio informacional e tecnológico, de conectividade são ações seletivas e pontuais a frações mais subalternizadas entre os discentes.

Esse processo é parte das manifestações de precarização do trabalho e das políticas públicas e atinge diretamente o projeto progressista de cidadania, já tão fragilizado com a instituição do neoliberalismo ultraconservador, atualmente vigente na cartilha do Palácio do Planalto.

Os processos de precarização também impactam no trabalho de docentes. Temos, como expressão, o aumento de contratos de trabalho precários, trabalhos temporários, trabalho por projetos e a crescente intensificação das jornadas, o que atinge os empregos formais e mesmo os informais. Essa precarização das condições de trabalho interfere diretamente na prestação de serviços, com qualidade e continuidade, como também mecaniza as relações sociais do docente com os discentes, em que os sujeitos passam a representar números de atendimentos, além de afetar o sistema de formação desses profissionais (IAMAMOTO, 2018).

Esse debate se faz necessário tanto no âmbito das universidades, quanto nos diversos espaços ocupacionais. Na atualidade, a discussão acerca da reconfiguração do trabalho faz-se movimento de suma importância. Para exemplificar: o trabalho remoto apresenta-nos uma dinâmica intensa, que invade nossa vida privada, nossos momentos de lazer e de repouso. São horas e horas de aulas, reuniões, seminários, assistindo *lives* extensas e respondendo a mensagens no WhatsApp®. A sensação é de que as fronteiras do trabalho foram ampliadas e atingiram 24h do nosso dia, tudo isso agregado à grande carga emocional diante da pandemia da Covid-19 e do distanciamento físico.

Assim, de repente, temos que nos preparar para o teleatendimento, para as aulas remotas, adequar todo cronograma preparado para uma aula presencial e dinâmica, ajustando à modalidade remota, onde os custos são repassados para os docentes e discentes em formação, que devem adaptar seus equipamentos e rotinas para o estudo. Destaca-se que a tecnologia deveria servir para a melhoria da qualidade de vida, no entanto, em muitos casos, tem-se mostrado como instrumento de intensificação do trabalho, tornando ainda mais precárias as relações de trabalhos, imprimindo uma nova morfologia (ANTUNES, 2018).

A pandemia da Covid-19 passou a questionar as práticas desenvolvidas em modo presencial, diante do distanciamento físico, em que a tecnologia se apresenta como alternativa à brusca interrupção do ensino e ao fechamento das instituições públicas e privadas.

2.2. Os desafios do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19

Em março de 2020, a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o estado da pandemia da Covid-19 levou que os estados brasileiros, sob a orientação de distanciamento físico, interditassem a circulação de pessoas. As atividades educacionais, em todos os níveis e modalidades, foram suspensas (CASTIONI *et al.*, 2021).

No conjunto das ações para o enfrentamento da Covid-19, as universidades federais suspenderam suas atividades, como parte do processo de cuidados e de prevenção contra a disseminação da pandemia. No conjunto de ações desenvolvidas, as universidades iniciaram adequações em suas regulamentações e rotinas para se adaptarem às determinações sobre a saúde pública. Dentre as ações, inicia-se o processo para substituição temporária do modelo presencial por aulas em meio digital, enquanto durar a pandemia da Covid-19.

O modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a solução possível para a maioria das universidades seguirem com as ações de ensino, modalidade que se “[...] *diferencia da oferta da modalidade EaD, por apresentar concepção didático-pedagógica flexível.*” (UFF, 2020, p. 2).

A estratégia do ERE exigiu revisão do planejamento pedagógico, por conta da situação atípica e da necessidade de adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às demandas dos

discentes e docentes, impondo a reflexão sobre nova e velhas meditações no campo educacional (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

Assim, diante das reflexões críticas acerca do estágio docente e da formação do Serviço Social e das transformações no mundo do trabalho, orquestradas pelo movimento do capital, destacamos que o ERE suscita o debate em torno das condições de trabalho, diante do processo de globalização, sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sobre a relevância e o significado dos temas a serem abordados, bem como sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante (MARTINS, 2020 *apud* RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

A adoção do ERE constitui-se também como uma estratégia de proteção à saúde da população, de controle da contaminação do vírus, de proteção dos mais vulneráveis e de garantia de uma margem de segurança do sistema de saúde para que esse não colapsasse diante da ocupação dos leitos hospitalares.

O desenvolvimento da modalidade do ERE possibilitou que milhares de pessoas deixassem de circular nos *campi* universitários, no transporte coletivo municipal e intermunicipal. Por mais que a redução da circulação de pessoas impacte fortemente na economia, no emprego das pessoas e nas formas de manifestação do afeto, tal medida impede a circulação e a propagação do vírus, preservando vidas.

Destacamos que as maneiras de produzir e “gerenciar” a produção do conhecimento, no âmbito da educação superior, vem sofrendo grandes transformações, que remontam desde o final do último século, novas formas de abordagens tendo o sujeito como centro. No entanto a pandemia da Covid-19 obriga as instituições a repensarem sua relação com as diversas tecnologias.

Diante desse novo cenário, Gonçalves e Avelino (2020) destacam que:

[...] as relações humanas foram alteradas em pouco tempo, principalmente no primeiro semestre de 2020, pois novos desafios surgiram no cotidiano. Por outro lado, abriram outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas poucos utilizadas anteriormente. (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 42).

Nessa direção, diversos desafios perpassam o processo de ensino do estágio docente e das aulas remotas. O primeiro desafio é a interação entre discentes e suas intervenções. Estamos no ambiente de nossas casas, e é inevitável que alguém ou algo nos tire a atenção. É criança correndo e gritando, porque afinal ela está em casa. É o/a companheiro/a que demanda atenção. É o cachorro que late, querendo um pouco de atenção dos demais membros da casa. O barulho dos automóveis e motocicletas, a obra pública ou do vizinho, o carro com som alto de propaganda e de vendas, ou seja, uma infinidade de ruídos, distrações e perturbações que comprometem a concentração necessária.

O segundo desafio inscreve-se na instabilidade da internet e nos problemas com a tecnologia. Muitos discentes, embora tentem prestar atenção às aulas, entram e saem da sala virtual com frequência e perdem parte da reflexão sobre os conteúdos programáticos, não conseguem abrir suas câmeras e microfones em decorrência dessa instabilidade, o que explicita a desigualdade de acesso às tecnologias informacionais e computacionais.

O terceiro desafio que se apresenta é que, por diversas vezes, parece que estamos falando apenas com a máquina, com o computador, falta a interação humana, as expressões de afeto, de dúvida a falta de interação. Os rostos não aparecem, pois onde há instabilidade da internet, o fechar das câmeras diminui a chance de “queda”, de interrupção e de travamento do sistema. Ademais, haja malabarismo para manter a concentração, o interesse e o dinamismo.

A identidade docente é superdimensionada, e destacamos, nesse processo, a necessidade de reflexão acerca do assunto, que invade a vida privada dos sujeitos, reconfigura as responsabilidades e explicita a fragilidade das mulheres mães, docentes e discentes, identidades essas que, em muitos casos, são anuladas diante do excesso de demandas e das novas dimensões apresentadas pelas aulas remotas.

Nesse contexto, a alternativa é encontrar uma forma de sobreviver nesse “novo mundo”. As trocas e os compartilhamentos de ideias entre os docentes, entre os discentes, pode ser um caminho possível para amenizar a intensificação do trabalho e a solidão que o distanciamento físico pode ocasionar. Estratégias de como lidar com os recursos tecnológicos e com as exigências de discentes e de superiores fora do horário de trabalho podem fazer parte dessa rede de solidariedade.

Muitos dados são tornados invisíveis, para além da instabilidade da internet estão as questões que envolvem: a fome, o desemprego, situações de violência, a exaustão, o adoecimento emocional, o número de discentes e docentes infectados pela Covid-19 e a precarização das condições para a realização das atividades pedagógicas, que reflete a competência no processo de ensino-aprendizagem e o compromisso com a formação de qualidade.

Contudo, apesar de todos os desafios apresentados, acreditamos que o estágio docente, em ambiente ERE, apresenta limites, mas também é desafiador, pode ser acolhedor, o que nos proporcionou bons momentos de reflexão. Chamou-nos a atenção para a questão de que somos profissionais, mas somos seres humanos que sentimos medo, dores e que estamos todos sobrecarregados em tempos de pandemia e de distanciamento físico.

Nesses casos, “menos é mais”, menos carga de exercícios e mais reflexões de forma criativa e acolhedora. Ao longo do período letivo do curso de Serviço Social, houve a necessidade de diminuir o ritmo das aulas, diante das queixas de discentes em relação às atividades propostas, de uma forma geral. No entanto isso não significa que a reflexão e a fixação do conteúdo ministrado não esteve presente nesse processo. Destacamos que atividade de análise das expressões da realidade, em articulação com textos de disciplinas, trazem uma discussão pedagógica acerca da intensificação do trabalho pelas tecnologias informacionais e computacionais, conduzindo a um processo reflexivo. O resultado das análises proporcionou reflexões profundas, o que gerou prazer ao ler as análises dos discentes, ver a capacidade de argumentação, de crítica e de compreensão do momento pandêmico e das estratégias do ERE. A experiência, apesar de desafiadora, foi muito educativa e prazerosa.

3. CONCLUSÕES:

As rápidas transformações no sistema de ensino, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, ocasionaram e tencionaram a promoção de um amplo debate sobre a qualidade do ensino e da formação de profissionais, especialmente para aquelas profissões que demandam uma interação dialógica, como é o caso dos professores da área de Serviço Social.

A necessidade de rápida adaptação ao sistema remoto, sem a capacitação adequada dos professores e dos discentes, impôs um conjunto de desafios e de limites para a prática educativa, quando houve a necessidade de revisão de programas de ensino, textos de estudos e um encolhimento dos encontros via remoto. O cenário de imposição de contingências por conta das estratégias de contenção da Covid-19, trouxeram através das telas dos computadores, ricos momentos de reflexão teórico-prática sobre o cotidiano das pessoas e sobre o cenário nacional, sobre as expressões da questão social e sobre suas formas de enfrentamento num mundo dominado pelos sistemas informacionais.

A modalidade de aulas remotas apresentou prós e contras, foi capaz de proporcionar uma certa flexibilidade e maior alcance geográfico. Por outro lado, pode acarretar altas taxas de evasão, o sentimento de solidão por parte dos discentes e dos docentes, a preocupação quanto à qualidade do ensino, dentre outras questões.

4. DECLARAÇÕES

4.1. Limitações do estudo

O estudo é limitado as observações realizadas pelo autor, contidas no cenário abordado.

4.2. Agradecimentos

O autor é grato a UECE pela oportunidade da realização da pesquisa.

4.3. Fontes de financiamento

O autor financiou a pesquisa.

4.4. Conflito de interesses

O autor não possui interesses conflitantes.

4.5. Open Access

This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution, and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The images or other third-party material in this article are included in the article's Creative Commons license unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

5. REFERENCES:

1. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
2. ANTUNES, Ricardo. A Explosão do novo proletariado de serviços. *In*: ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
3. ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.
4. BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2021.
5. BRASIL. **Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999**. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, [1999]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.
6. CASTIONI, Remi *et al.* **Universidades federais na pandemia da Covid-19**: a falta de acesso à internet interdita mesmo o ensino? Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2021. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10526?mode=full>. Acesso em: 12 ago. 2021.
7. CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.
8. DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
9. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
10. GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Boa Vista: Boletim De Conjuntura (Boca)**, ano I, v. 4, n. 10, jan./dez. 2020.
11. IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social, questão social e trabalho em tempo de capital fetiche. *In*: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE. V. **A nova morfologia do trabalho no serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018.
12. NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-1964. São Paulo: Cortez, 2001.
13. NETTO, José Paulo. A questão social na América Latina. *In*: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; RAIZER, Eugênia Célia (org.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano**. Vitória: Edufes, 2013.
14. RIBEIRO, Darcy. Povo, classe e poder. *In*: RIBEIRO, Darcy. **O dilema da América Latina**: estruturas de poder e forças insurgentes. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

15. RONDINI, Carina Alexandra.; PEDRO, Ketilin Mayara; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 6 set. 2021.
16. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). **Resolução nº 160/2020**. Niterói: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020.
17. WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino americano e caribenho. *In*: CASTEL, Robert; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; PAUGAM, Serge. **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: Educ, 2013. Cap. 2. p. 61-172.
18. YAZBEK, Maria Carmelita; SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. Das origens à atualidade da profissão: a construção da Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. *In*: CARVALHO, Denisa Bomtempo Birche de; SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. (org.). **Serviço Social, Pós-Graduação e produção do conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.