

# O Trabalho Docente no Serviço Social e os Desafios do Ensino Remoto na Pandemia: Uma Análise das Publicações no XVII CBAS

## Teaching Work in Social Service and the Challenges of Remote Teaching in the Pandemic: An Analysis of Publications in the XVII CBAS

### El Trabajo Docente en el Servicio Social y los Desafíos de la Docencia a Distancia en la Pandemia: Un Análisis de las Publicaciones en el XVII CBAS

Elayne Albino da Silva<sup>1\*</sup> 

<sup>1</sup> Assistente Social, mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e membro ativo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Questão Social, Política Social e Serviço Social - QSPSSS/UFRN, Natal - RN, Brasil.

\* Correspondência para: elaynemestrado@gmail.com

#### RESUMO

Este artigo objetiva problematizar sobre o trabalho docente no Serviço Social e sua relação com os fundamentos da profissão; discutir os desafios da docência no ensino remoto na pandemia e as particularidades do Serviço Social, à luz das publicações no XVII CBAS realizado em 2022 de forma remota. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, norteadas pelo método dialético crítico. Observamos que o ensino remoto trouxe diversas inflexões ao trabalho docente, acarretou aumento da carga horária de trabalho, exigiu diversas adaptações nas metodologias de ensino, mas que as desigualdades sociais já presentes antes da pandemia se intensificaram acarretando intensos desafios ao trabalho docente. Sobretudo no Serviço Social, a impossibilidade de acesso aos campus e aos equipamentos de estudos e pesquisas e a convivência no espaço universitário, inviabilizou a formação baseada na tríade ensino, pesquisa e extensão, imprescindível para uma formação crítica, de qualidade e em uma perspectiva emancipatória.

**Palavras-chave:** docência; pandemia; ensino remoto; publicações; serviço social.

#### ABSTRACT

This article aims to problematize teaching work in Social Work and its relationship with the fundamentals of the profession; discuss the challenges of teaching in remote teaching in the pandemic and the particularities of Social Work, in the light of publications in the XVII CBAS held in 2022 remotely. In this sense, it is a bibliographical and documentary research, guided by the critical dialectical method. We observed that remote teaching brought several inflections to the teaching work, led to an increase in the workload, required several adaptations in teaching methodologies, but that the social inequalities already present before the pandemic intensified, causing intense challenges to the teaching work. Especially in Social Work, the impossibility of accessing campuses and study and research equipment and coexistence in the university space, made training based on the teaching, research and extension triad unfeasible, essential for critical, quality training and an emancipatory perspective.

**Keywords:** Teaching; pandemic; remote teaching; publications; social service.

#### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir el trabajo docente en Servicios Sociales y su relación con los fundamentos de la profesión; discutir los desafíos de la docencia en educación a distancia durante la pandemia y las particularidades del Trabajo Social, a la luz de las publicaciones en el XVII CBAS realizado en 2022 de forma remota. En este sentido, se trata de una investigación bibliográfica y documental, guiada por el método dialéctico crítico. Observamos que la enseñanza remota trajo varios cambios en el trabajo docente,

2025

creative commons

RECEBIDO:  
09/2024ACEITO:  
11/2024PUBLICADO:  
02/2025

condujo a un aumento de la jornada laboral, requirió varias adaptaciones en las metodologías de enseñanza, pero que las desigualdades sociales ya presentes antes de la pandemia se intensificaron, provocando intensos desafíos al trabajo docente. Especialmente en el Servicio Social, la imposibilidad de acceso a campus y equipamientos de estudio e investigación y convivencia en el espacio universitario, hizo inviable una formación basada en la tríada de docencia, investigación y extensión, imprescindible para una formación crítica, de calidad y con una perspectiva emancipadora.

**Palabras Clave:** enseñanza; pandemia; enseñanza remota; publicaciones; servicio social.

## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 sinaliza o evento mais recente e emblemático da atualidade, com desdobramentos nas esferas social, econômica e política, que nos colocaram a importante tarefa de reflexão e problematização sobre essa crise sanitária. No intuito de compreender os acontecimentos com algum distanciamento e nos percebermos enquanto partícipes do processo como profissão, nos compete ratificar nossas bandeiras de luta e redesenhar - quando necessário - nossos processos de trabalho e estratégias, na direção da consolidação do nosso projeto profissional.

O interesse pela temática surgiu na disciplina de docência no ensino superior e tem estreita relação com meu objeto de estudo no curso de mestrado em Serviço Social, voltado para a discussão das atribuições profissionais desempenhadas no contexto da pandemia da COVID-19 na área da saúde. Desse modo, este artigo objetiva problematizar sobre o trabalho docente no Serviço Social e sua relação com os fundamentos da profissão. Assim como, discutir os desafios da docência no ensino remoto na pandemia e as particularidades do Serviço Social, à luz das publicações no XVII CBAS realizado em 2022 de forma remota. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, norteadada pelo método dialético crítico.

Assim, este trabalho está dividido em dois tópicos, onde no primeiro fazemos a discussão da docência e a interlocução com os fundamentos da profissão. Apontando a trajetória do Serviço Social na docência, como surgem as primeiras preocupações da profissão com a formação e como esses fundamentos se relacionam com a forma como concebemos a docência no Serviço Social na contemporaneidade. E no segundo, trazemos os desdobramentos do ensino remoto para a prática docente e a formação profissional tendo como referência a pesquisa bibliográfica realizada nos trabalhos do CBAS 2022, enquanto importante evento da categoria e espaço de publicização sobre o trabalho profissional no país.

## 2 MÉTODOS

Como metodologia, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema e análise dos trabalhos publicados no evento, XVII CBAS, norteadada pelo método dialético crítico. Para tanto, dividimos esta pesquisa em 3 etapas: a 1ª foi a pesquisa bibliográfica sobre o tema; a 2ª a realização da busca no site do CBAS, em cada um dos eixos de trabalho as seguintes palavras-chave: docência, formação, professor e ensino; e a 3ª a categorização por eixos e análise usando a técnica de análise de conteúdo de Bardin, em que o objetivo central era identificar e analisar os desafios apontados na modalidade de ensino remoto e as particularidades do Serviço Social nessa discussão. Desse modo, encontramos cerca de 1.200 trabalhos publicados, em que 8 discutem sobre o ensino remoto; e 3 problematizam especificamente sobre as condições de trabalho docente na pandemia. Totalizando 11 trabalhos analisados.

Este trabalho está dividido em dois tópicos, onde no primeiro fazemos a discussão da docência e a interlocução com os fundamentos da profissão. Apontando a trajetória do Serviço Social na docência, como surgem as primeiras preocupações da profissão com a formação e como esses fundamentos se relacionam com a forma como concebemos a docência no Serviço Social na contemporaneidade. E no segundo, trazemos os desdobramentos do ensino remoto para a prática docente e a formação profissional tendo como referência a pesquisa bibliográfica realizada nos trabalhos do CBAS 2022, enquanto importante evento da categoria e espaço de publicização sobre o trabalho profissional no país.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 A docência e os fundamentos do serviço social**

Discorrer sobre a docência no Serviço Social é falar dos fundamentos da profissão. Não somente da história como “pano de fundo”, mas todo o movimento de constituição da profissão como a entendemos na atualidade, avanços e recuos conforme a dinâmica da sociedade e a construção das bases históricas e teórico-metodológicas que a envolvem. Nesse sentido, a formação em Serviço Social dá os primeiros passos a partir de 1932 no Centro de Estudos e Ação Social - CEAS, quando surge a demanda da igreja católica de formar as primeiras moças para a ação social no intuito de difundir a doutrina social da igreja (Lopes, 2018).

As moças requisitadas para disseminar a doutrina católica tinham, pela formação no seio da elite, a concepção de que a mulher teria uma vocação natural de educar, ser bondosa e preservar a ordem e a moral na sociedade. Assim, competia a elas estender à igreja, suas funções realizadas na família, como remodelar mentalidades, hábitos e costumes, pensando no bem comum, visto que esses aspectos incidiam sobre a economia do país (Iamamoto; Carvalho, 2012).

No Brasil, a primeira escola de Serviço Social foi fundada em São Paulo em 1936 e o modelo de formação se dava aos moldes europeus, mais precisamente franco-belga em que a formação e a prática em Serviço Social eram norteadas pelo neotomismo. A partir de 1945, pós Segunda Guerra mundial, há na profissão o enfraquecimento da influência europeia que aos poucos vai dando lugar a influência positivista norte americana. Nesse novo contexto, há maior ênfase na construção da prática, na dimensão técnico operativa, com definição de métodos e técnicas a serem aplicadas na realidade. Surgem assim, os métodos de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade a serem desenvolvidos nos cursos de Serviço Social em todo o país (Lopes, 2018).

A formação dos/as novos/as Assistentes Sociais passa a ser pautada não mais na doutrinação da igreja, mas no ajustamento dos indivíduos disfuncionais ao meio social. A profissão vai ganhando status e reconhecimento no trato com os segmentos populares e se tornando cada vez mais necessária nas esferas pública e privada. Trabalhando nessa perspectiva, o Serviço Social se constitui como extremamente funcional para o capital, já que passa a atuar para amenizar os efeitos do desenvolvimento econômico com base na exploração da força de trabalho da população, mediatizado pelo Estado (Iamamoto; Carvalho, 2012).

Com a ditadura iniciada em 1964 acontecem mudanças no sistema de ensino, principalmente no que se refere ao ensino superior. São feitas adaptações da formação em Serviço Social para contribuir com a legitimação do modelo econômico vigente, na perspectiva de controle das classes subalternas e adequação ao regime militar. Desse modo, o curso de Serviço Social passa a ser ofertado em todo país, com a inserção da profissão no âmbito universitário (Kameyama, 1998).

Em meados de 1970, o Movimento de Reconceituação coloca à profissão a demanda de repensar suas bases teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, no intuito de romper com o Serviço Social tradicional. Para tanto, os pioneiros precisaram fazer as primeiras aproximações com o marxismo seguindo as demais áreas das Ciências Sociais que já haviam se apropriado da teoria social crítica. Mas essa aproximação não se deu sem equívocos, pois por não serem utilizadas as fontes originais de Marx, esse primeiro contato envolveu leituras de qualidade questionável e de bases neopositivistas (Netto, 2011).

A introdução do marxismo como teoria e método na profissão demarca o lançamento do Serviço Social enquanto área de produção do conhecimento. Essa fundamentação inicialmente intermediada por fontes intelectuais das Ciências Sociais, permitiu ao Serviço Social posteriormente calcar suas próprias análises, interpretações e intervenções sobre o real, o que tornou-se fundamental para criação do projeto profissional nas décadas seguintes (Simionatto, 2005).

A produção de conhecimento no Serviço Social surge com os primeiros cursos de pós-graduação em Ciências Sociais e depois no próprio Serviço Social. Os cursos de pós-graduação tornam-se espaços importantes de produção do conhecimento, mas ainda insuficientes, pois as pesquisas em grande parte aconteciam de forma individual e os cursos de pós-graduação, a nível de mestrado, eram voltados prioritariamente para a formação de docentes e secundariamente para a prática de pesquisa. A "maioridade" das Ciências Sociais é alcançada entre as décadas de 80 e 90, quando o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq a incluiu nas disciplinas apoiadas, o que traz o reconhecimento da comunidade científica como ramo de produção de conhecimento, incentivado a afirmar sua identidade. Nessa grande área o Serviço Social se insere somente em 1984 (Kameyama, 1998).

Nesse sentido, ao se aprofundar na teoria social crítica, a profissão passa a negar a neutralidade defendida anteriormente. Fortemente influenciado pela teoria de Paulo Freire, o Serviço Social começa a compreender sua atuação como indissociável da participação política e vinculada visceralmente à classe trabalhadora. Constrói sua identidade profissional na perspectiva de se reconhecer enquanto parte de uma classe, com papel estratégico na garantia de direitos por estar vinculado ao Estado. Por outro lado, poder fortalecer os interesses da população pela ação educativa e política, de forma democrática, horizontal e com incentivo à autonomia (Arrechea, 2013).

O caráter pedagógico da profissão se consolida com o amadurecimento intelectual nos anos 1980 em que os princípios e valores emancipatórios, formação de consciência crítica junto às massas e problematização das relações sociais produtoras e reprodutoras de desigualdades sociais, passam a constituir e nortear a intervenção profissional. Por meio da ação educativa, o Serviço Social desenvolveu o enfrentamento das relações sociais desiguais com estratégias de fomento ao controle social da sociedade sobre o Estado, de modo que a atuação profissional consciente se colocasse como possibilidade na construção de subjetividades críticas e embativas (Arrechea, 2013).

Logicamente, esse amadurecimento intelectual não foi um processo homogêneo na categoria, não aconteceu sem resistências e ainda requer inúmeras mediações. Dito isto, os modelos de intervenção passaram a se fundamentar no método freiriano de Educação Popular, "resgatando os conceitos de conscientização e de intelectual de Gramsci, atribuindo ao/a Assistente Social o papel de construtor, organizador e persuasor permanente" (Kameyama, 1998).

Nessa perspectiva, na década de 1990 o Serviço Social dá um imenso salto no que se refere ao Projeto Ético-político Profissional com a promulgação da Lei nº 8.662/1993, que regulamenta

a profissão estabelecendo as atribuições e competências profissionais, demarcando um campo de atuação em matéria, área ou unidade de Serviço Social. Assim como, com a publicação da Lei nº 273, que normatiza o Código de Ética da profissão sintetizando o conjunto de princípios e valores, como compromisso com os usuários, a defesa intransigente dos direitos humanos, a liberdade como valor ético central, defesa da democracia, justiça e igualdade social (Simões, 2011). Em 1996, a então a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, lança as Diretrizes Curriculares, que expressam o conjunto de reflexões que a categoria vinha fazendo desde o Movimento de Reconceituação e tem seu ápice no "Congresso da Virada" de 1979 e no currículo mínimo de 1982.

As Diretrizes Curriculares estabelecem alguns princípios que sintetizam os aspectos indispensáveis à formação. Sinalizam um rol de conhecimentos requeridos que precisam compor o ensino em Serviço Social em todo o país, tais como: a apreensão crítica do movimento sociohistórico na perspectiva de totalidade; compreensão do desenvolvimento capitalista e os impactos na formação social brasileira e no Serviço Social; do significado social da profissão; problematização sobre as novas demandas impostas pelo mercado de trabalho a categoria e as estratégias de respostas a essas demandas para o enfrentamento da Questão Social; assim como, a realização de um exercício profissional comprometido em cumprir a legislação profissional vigente (ABEPSS, 1996).

Para Moreira e Caputi (2016), as Diretrizes Curriculares reafirmam a direção social, ética e política na formação e a consolidação do projeto profissional hegemônico. Para tanto, a luta pela efetivação das Diretrizes é a luta pela direção política da profissão vinculada aos interesses da classe trabalhadora. Se faz assim, imprescindível sermos vigilantes quanto ao processo formativo em tempos de precarização da formação, sucateamento das instituições de ensino e de mercantilização da educação. A educação tem sido usada para atender os interesses do grande capital, sobretudo no ensino superior com o avanço do ensino privado e à distância e os progressivos cortes nas instituições públicas.

O ensino, na perspectiva mercadológica e neoliberal, objetiva formar profissionais meramente técnicos, acríticos e executores de políticas públicas, o que resulta na baixa qualidade do trabalho profissional e se traduz em uma afronta ao legado construído pela profissão nas últimas décadas, a todo o esforço teórico e político que compreende o processo de lutas e resistências, na busca incansável pela defesa da formação para um exercício profissional competente, crítico e propositivo, que atenda as necessidades reais da população com vistas à emancipação (Moreira; Caputi, 2016).

Nessa direção, a docência se traduz como campo de resistência e de luta pela consolidação do projeto profissional, que "requisita um perfil de profissional culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais" (Iamamoto *et al.*, 2009). Assim, partimos do pressuposto de que a inserção acadêmica enquanto docente em Serviço Social consiste em espaço sociocupacional que demanda formação especializada e, portanto, que o professor atenda aos requisitos esperados de um/a Assistente Social, como em qualquer outro campo de trabalho. Dissemos isto, porque muitas vezes o lugar da docência é romantizado e entendido como privilegiado, "apenas" de produção e propagação de conhecimento, mas não de atuação. Os docentes têm status de pensadores/planejadores, quando precisam ser vistos como protagonistas igualmente responsáveis pela manutenção da direção social da profissão.

A docência no Serviço Social é atribuição privativa de Assistentes Sociais, conforme a Lei nº 8.662/1993 que regulamenta a profissão, como se observa no artigo 5º da referida lei, são atribuições privativas:

- V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;
- VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação.

Se faz imprescindível destacar que quando nos referimos que a docência é atribuição privativa, e portanto, exclusiva de Assistentes Sociais, não queremos dizer que somente podem ser professores pessoas formadas em Serviço Social. Ou ainda, que essa função não possa ser exercida por profissionais de outras áreas. Mas que, quando se tratar de disciplinas, funções, treinamentos, avaliações, direção ou coordenação de departamento, elaboração ou correção de provas de concursos ou seleções que demandem conhecimentos sobre matéria, área ou unidade de Serviço Social, essas funções precisam ser desempenhadas por profissional com formação impreterivelmente em Serviço Social.

Gonçalves (2011), na pesquisa da tese de doutoramento realizada na área da educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, observa com base em entrevistas e grupo focal realizados com Assistentes Sociais docentes no curso de Serviço Social, algumas tendências na atuação. Quais sejam: aprendem a ensinar na prática; aprendem a ensinar, ensinando; o conhecimento da profissão e suas protoformas é ponto de partida para a escolha e elaboração do conteúdo; o aprendizado sobre ensinar é contínuo e se faz nas trocas de forma horizontal e dialógica; docentes e discentes são partes do mesmo processo; a dimensão educativa fortalece e qualifica a prática docente.

Desse modo, a prática do/a Assistente Social e a prática docente tem relação íntima. O/a Assistente Social docente enfoca no ensino-aprendizagem e forma novos profissionais para que atuem de forma qualificada na realidade. E o/a Assistente Social trabalha a partir da dimensão socioeducativa na perspectiva de fortalecimento da classe trabalhadora por meio da garantia do direito à informação, fomento à criticidade e à autonomia. Ambos com direção ético-política, todavia "o/a Assistente Social sabe fazendo, intervindo e o docente sabe ensinando a intervir" (Gonçalves 2011, p. 144).

Nessa direção, ensinar é aprender enquanto ensina, quem aprende com o aluno, também ensina. Ensinar pressupõe não ignorar saberes prévios dos educandos, as vivências e os sentidos que os conteúdos refletem em suas histórias de vida. Ensinar, exige ainda a revisão dos achados, reconhecer a possibilidade de mudar de opção e defender o direito de fazê-lo (Freire, 2014). Ser docente, portanto, é estar aberto e receptivo no processo de construção da aprendizagem compartilhada. É necessário fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional. E entender que a formação é trabalho conjunto, que envolve não só conhecimentos e saberes, mas também valores e atitudes (Bolzan; Isaia, 2010).

Portanto, o objeto do trabalho docente não é um conteúdo ou uma disciplina, é um processo relacional que envolve diversas pessoas na construção do saber, seja por adoção ou por contradição. O docente precisa, nesse sentido, ser um estrategista para estudar, selecionar,

organizar, propor as melhores ferramentas, metodologias e lidar com todos os desafios que o processo de ensino-aprendizagem abrange (Anastasiou *et al.*, 2004).

### 3.2 Os desafios do ensino remoto para o serviço social

A pandemia do novo coronavírus, iniciada em 2019 em Wuhan (China) e que chega ao Brasil em 2020, embora seja apontada como causa da grande e “inevitável” tragédia da história humana, na verdade traduz segundo análises de Ana Elisabete Mota (2021), o efeito da convergência de crises: a crise cíclica do grande capital e a crise sanitária. O capital, mais uma vez na tentativa de reverter as taxas de lucratividade, já vinha em um processo de crescente exploração da força de trabalho, aumento do desemprego para desvalorização do valor da mão de obra, degradação ambiental em níveis nunca vistos e incentivo à expansão de governos ultraliberais e conservadores, funcionais ao sistema.

A crise do capital, converge com a crise sanitária com efeitos devastadores e impacta com mais veemência os países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil. Onde, além de todas essas expressões típicas de tempos de crise capitalista, ainda contávamos com a direção executiva de um presidente<sup>1</sup> com posturas de extrema direita. Defensor da ditadura, do extermínio dos povos originários e devastação da floresta amazônica, patrimônio cultural e natural da humanidade, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco (Brasil, 2003).

Assim, a pandemia, embora tenha sido uma imensa tragédia, sobretudo no Brasil, não teria efeitos tão catastróficos se tivéssemos na direção do país, uma personalidade que valorizasse e investisse na ciência. Na produção e compra de vacinas, no isolamento social, no uso de máscaras e em um efetivo *lockdown*<sup>2</sup>, visto que havia evidência científica de redução de casos nos países que evitaram o contato humano. Isso tudo, com garantias por parte do Estado de condições financeiras para a manutenção de condições dignas de sobrevivência no isolamento e depois dele, principalmente para os segmentos da classe trabalhadora com vínculos de trabalho precarizado.

Mais tarde, quando os governadores se reuniram e compraram vacinas sem apoio do Governo Federal, esse mesmo governo desencorajou a vacinação da população como forma de prevenção e passou a incentivar um suposto “tratamento precoce<sup>3</sup>” com o chamado “Kit COVID”, composto por medicamentos sem evidência científica comprovada de eficácia, em casos de COVID-19 (BBC Brasil, 2021).

Nessa perspectiva, para o exercício do trabalho docente, a pandemia significou uma série de desafios a começar pela utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICS. Essa utilização na profissão já vinha acontecendo de forma progressiva devido às metamorfoses do mundo do trabalho. Porém, a pandemia demandou a massificação da utilização das tecnologias enquanto único espaço de diálogo. Em um contexto de incertezas sobre quando as atividades iriam voltar a ser presenciais, mas que havia o sentimento coletivo de que seria uma fase que passaria com brevidade. Então, a utilização dos meios remotos de trabalho, adaptação às modalidades de teletrabalho e *home office*, apareceram como grandes desafios. O distanciamento físico trouxe

<sup>1</sup> O Governo Bolsonaro - PL, foi iniciado em 01 de janeiro de 2019 e tem término determinado para 01 de janeiro de 2023, visto que foi o único presidente pós redemocratização que não conseguiu a reeleição, concorreu e perdeu as eleições de 2022 para o Ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva - PT. Bolsonaro, conforme pesquisa do Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica - IPEC realizada em outubro, antes do 2º turno, somava 47% dos eleitores que “não votariam nele de jeito nenhum” (Brasil, IPEC, 2022, p. 25).

<sup>2</sup> Termo que ficou conhecido na pandemia para designar isolamento social mais restritivo.

<sup>3</sup> O chamado “tratamento precoce”, é composto pelo “Kit COVID”, um coquetel de medicamentos que inclui hidroxiquina (usado para prevenção e tratamento de malária), a azitromicina (antibiótico para infecções respiratórias), ivermectina (usado no combate a verminoses, sarna e piolhos) e a nitazoxanida (antiparasitário que inibe o proliferação de vermes, bactérias e vírus). Ainda compunha o “Kit COVID” os suplementos de zinco e vitaminas C e D (BBC Brasil, 2021).

impactos à prática profissional em diversos campos de trabalho, assim como exigiram acuradas reflexões da categoria sobre as questões éticas e técnicas (CFESS, 2020).

Seguindo a lógica da flexibilização do trabalho e do ensino, em 18 de março de 2020 o Ministério da Educação - MEC lança a Portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas com a utilização dos meios digitais. Inicialmente por 30 dias, mas sinalizando que seria enquanto durasse a situação de pandemia em conformidade com as orientações do Ministério da Saúde. Essa autorização foi destinada às instituições federais de ensino superior. A portaria aponta que compete a cada instituição de ensino a responsabilidade quanto a substituição de disciplinas e a disponibilização de ferramentas aos alunos. Posteriormente, a Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 também do MEC, mantém a substituição das aulas presenciais pelas remotas até 31 de dezembro de 2020 e revoga a portaria anterior.

A decisão pelo Ensino Remoto Emergencial não se deu de forma democrática e horizontal, mas de maneira autoritária e sem o devido diálogo da gestão das instituições de ensino, com docentes e discentes ou entidades de representação como os conselhos e sindicatos. Além do que, não levou em consideração o perfil socioeconômico do corpo estudantil, visto que o ensino remoto demandava ferramentas adequadas, internet, ambiência para participação nas aulas, condições mínimas que precisavam ser ponderadas. Quanto ao trabalho docente, não houve preocupação no que concerne às condições de trabalho, a aquisição e uso das ferramentas tecnológicas necessárias para o desempenho das funções ou mesmo quanto às condições de saúde físicas e mentais do corpo docente, dado o cenário de adoecimentos e mortes (Farage, 2021).

Para enriquecer nossas inferências quanto a esse período pandêmico achamos interessante fazer o levantamento e análise dos trabalhos publicados no XVII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais que aconteceu de forma remota de 11 a 13 de outubro de 2022 e que tinha por tema central: "Crise do capital e exploração do trabalho em momentos pandêmicos: Repercussão no Serviço Social, no Brasil e na América Latina". Partindo do pressuposto de que a categoria majoritariamente concentra suas publicações em eventos científicos dessa natureza e não em periódicos, compreendemos que esse é um importante "termômetro" de análise sobre a temática.

O referido congresso teve em média 1.200 trabalhos publicados em formato de banner e que ficaram expostos no site do evento. Os trabalhos foram separados em eixos: Trabalho questão social e serviço social; Política social e serviço social; Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional; Movimentos sociais e serviço social; Ética direitos humanos e serviço social; Questão agrária, urbana, ambiental e serviço social; Serviço social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração e sexualidades. Para a construção deste artigo, escolhemos buscar no site em cada um dos eixos de trabalho as seguintes palavras-chave: docência, formação, professor e ensino.

Desse modo, observamos que dos cerca de 1.200 trabalhos publicados, 8 discutem sobre o ensino remoto; e apenas 3 problematizam especificamente sobre as condições de trabalho docente na pandemia. Totalizando somente 11 trabalhos que buscaram fazer reflexões dessa natureza no contexto da pandemia, abordando os desafios do ensino remoto. Após o levantamento, fizemos a análise de conteúdo de Bardin, de modo a identificar e analisar os desafios apontados na modalidade de ensino remoto e as particularidades do Serviço Social nessa discussão.

Ao analisar os trabalhos, vemos que problematizam o ensino remoto como retrocesso e um "ensaio" nas Universidades Federais para posterior expansão do Ensino à Distância - EAD.

O que sinaliza a ampliação da mercantilização da educação com reforço à cultura do empreendedorismo e a educação com viés meramente tecnicista, sobretudo no Serviço Social. Em 2011, com a “Campanha Educação Não é Fast Food: Diga não para a graduação à Distância em Serviço Social”, o CFESS já havia se posicionado contra esse modelo, visto que as unidades de ensino além de não terem compromisso com a formação profissional, não eram efetivamente controladas e fiscalizadas pelo MEC, quanto a qualidade da educação ofertada.

Muitas instituições não tinham um projeto pedagógico condizente com os valores e princípios profissionais e feriam os conteúdos, habilidades e competências previstos na Diretrizes Curriculares, que regem o ensino em Serviço Social. Desse modo, o CFESS ratificou a posição de total “incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (CFESS, 2011, p. 2). Em 2021, em nota, a ABEPSS, o CFESS, a ENESSO e o CRESS-RJ, também se posicionaram quanto ao ensino e ao trabalho remotos e falaram da importância da construção de “estratégias pedagógicas e políticas possíveis durante o distanciamento social”, sem perder de vista “as balizas ético-políticas da profissão e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social” (CFESS, 2021, p. 4).

Os trabalhos trazem também, que a pandemia e o ensino remoto denunciam as já presentes alterações no mundo do trabalho que incentivam às práticas gerenciais de terceirização, subemprego e trabalho informal, grandes obstáculos à organização dos trabalhadores. Especificamente no EAD, que já vinha se ampliando antes da pandemia, há docentes contratados de forma extremamente precarizada, são os chamados “tutores”, recebendo por hora/aula. E as entidades de ensino se preocupam apenas com as estatísticas financeiras, na quantidade de alunos matriculados, não importando a formação ofertada. Sendo a educação tratada como “serviço” e não como direito fundamental constitucional.

Nessa direção, embora somente 3 trabalhos versem sobre as condições de trabalho dos docentes na pandemia, 7 deles mencionam questões que dizem respeito às condições de trabalho quais sejam: as dificuldades dos docentes em adaptar as metodologias de ensino ao uso das tecnologias, como causa de frustração e adoecimento; vínculos frágeis como contratos temporários com jornadas extenuantes, nas quais a incerteza de estabilidade eleva os níveis de estresse e ansiedade.

Indicam ainda, o trabalho remoto via *Home Office* como razão do descontrole sobre a jornada laboral de docentes que passaram a trabalhar em qualquer hora do dia sendo exigidos a responder, por meio de aplicativo de mensagens e e-mail, imediatamente aos gestores e estudantes; apontam, que o ensino remoto impactou a rotina especialmente das mulheres que acumulam funções em casa e no trabalho, onde as atividades do público e do privado no mesmo ambiente gerou imensa sobrecarga; o uso excessivo de telas, que é um fator de gatilho para doenças como distúrbios do sono; e por fim, a realização de jornadas duplas, como professor e como técnico administrativo por não ter nas instituições, servidores para realizar as tarefas burocráticas.

Lima (2016) em pesquisa com docentes dos cursos de Serviço Social presenciais do Brasil, filiados a ABEPSS, infere que esse quadro de sobrecarga de trabalho, com atividades que se estendem para além do expediente formal, com pressão para cumprimento de metas e prazos sempre apertados e as jornadas múltiplas de mulheres, está estreitamente relacionado com os quadros de adoecimento entre os docentes.

Do ponto de vista pedagógico, os trabalhos sinalizaram a falta de acesso aos recursos digitais, como acesso à internet e aos meios de comunicação por parte dos discentes; a preocupação

sobre o modelo remoto diminuir a qualidade da formação em Serviço Social; dificuldade de concentração e a redução de interesse por parte do alunado; a necessidade dos estudantes de Serviço Social de tentar conciliar os estudos e a inserção no mercado de trabalho, devido ao aumento do custo de vida, o que esvaziou as salas de aula; e a importância de ações que extrapolam a formação para o mercado de trabalho, com enfoque na tríade ensino, pesquisa e extensão, atividades melhores aproveitadas no modelo presencial.

A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - PNAD 2019, divulgada em março de 2021, analisando o nível de acesso da população às Tecnologia da Informação e Comunicação - TICs, aponta que "4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são alunos da rede pública (Brasil, 2021). O estudo se refere aos estudantes de todo o país, mas demonstra com clareza a desigualdade de acesso às tecnologias entre escolas públicas e privadas e as universidades não estão imunes a isso.

Na particularidade do Serviço Social, como os trabalhos publicados no CBAS relatam, os estudantes no geral são de classes populares, sendo comum precisarem trabalhar para auxiliar com as despesas da família. Com acesso precário à internet, nem sempre com computador ou câmera à disposição e que encontravam na universidade, no ensino presencial, o espaço adequado para os estudos, acesso a biblioteca e equipamentos de tecnologia para a realização de trabalhos individuais/grupais, além de espaços de convivência e de atividades extra-aulas, igualmente importantes no processo ensino-aprendizagem. Porém, em casa, muitas vezes com espaço reduzido e dividido com outros familiares, o ensino remoto deixou uma lacuna não só no que se refere aos conteúdos ministrados em semestres reduzidos, mas nas possibilidades da prática de atividades de pesquisa e extensão, enquanto partes constitutivas do processo formativo e que também demandam atenção por fortalecerem o ensino em uma perspectiva crítica.

Nessa direção, falar de educação superior em tempos de pandemia é falar de desafios, do que foi possível construir. Quando tudo que havia de certo eram as incertezas, não só da garantia do direito ao acesso à educação de qualidade e de como se daria esse formato de ensino, mas sobre a manutenção da nossa própria existência. Fomos severamente ameaçados enquanto espécie humana e mesmo assim vimos o esforço dos docentes que em meio ao caos, falta de condições de trabalho e toda a sobrecarga que envolve o *Home Office*, refletiram, problematizaram e produziram análises sobre essa realidade, enquanto acontecia. Adaptaram metodologias e ampliaram diálogos conforme as possibilidades do real, mas sem perder de vista a direção social da profissão.

Portanto, concluímos que o processo de construção da identidade docente é sempre um vir a ser, um esforço contínuo de construção coletiva em que discentes e docentes se dispõem a um encontro e nesse encontro se permitem a ensinar e aprender de forma compartilhada. Como dizia Paulo Freire (1991, p. 58), "*ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática*".

#### 4 CONCLUSÃO

Como discutido ao longo deste artigo, a docência tem estreita relação com os fundamentos da profissão desde as primeiras reflexões realizadas sobre o modelo de capacitação das primeiras moças católicas da elite, que precisavam difundir a doutrina social da igreja. Essa relação se refletiu na forma como a profissão vai se desenhando enquanto prática interventiva e posterior-

mente como espaço de atuação profissional, mas também de produção de conhecimento e, portanto, pensar a formação dos novos profissionais se torna algo imprescindível do ponto de vista da manutenção de um legado, das formas conjuntas de resistência construídas por meio do projeto profissional e que se relacionam com um claro e incontestado projeto de sociedade.

Desse modo, pensar a docência na pandemia, é pensar nos desafios que esse processo trouxe por meio do ensino remoto. Porém, vimos que com todos os desafios pela falta de recursos e acessos dos estudantes às tecnologias, a necessidade de adaptações de metodologias, a sobrecarga de trabalho pelos docentes em *Home Office* e tantos outros entraves, o quanto temos como potencialidade uma categoria aguerrida que reflete, problematiza, intervém e produz sobre esses processos, de modo a encontrar formas de continuar resistindo e se colocando como porta-vozes da classe trabalhadora e a formação qualificada e crítica é parte dessa resistência.

Portanto, por entender a importância da docência como espaço de construção da formação compartilhada e dialógica, de construção de consciência crítica, nos compete a luta pelo legado construído e esperamos que este trabalho tenha cumprido minimamente o papel de visibilizar as contribuições que essa profissão tem dado ao conjunto de lutas que favorecem o conjunto dos trabalhadores.

---

#### **Declaração de conflitos de interesses**

A autora declara não haver conflito de interesse.

---

#### **Financiamento**

Nenhum financiamento.

### **REFERÊNCIAS**

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **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, 1.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos *et al.* **Estratégias de ensinagem**. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

ARRECHEA, Fernanda. **A atualidade de Paulo Freire no Serviço Social do Coletivo da Cidade**: uma análise da atuação profissional em seu caráter educativo. 2013.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; DE AGUIAR ISAIA, Sílvia Maria. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente**: relações e novos sentidos da professoralidade. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BBC BRASIL. **A história de Bolsonaro com a hidroxiquina em 6 pontos**: de tuítes de Trump à CPI da Covid. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743>>. Acesso em 02.11.2022.

BRASIL. **Lei n. 8662, de 07 de junho de 1993**. Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%20C%29ABLICA%20Fa%20C%27o,as%20condi%20C%27%20B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%20C%29ABLICA%20Fa%20C%27o,as%20condi%20C%27%20B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei)>. Acesso em 02.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Complexo de Conservação da Amazônia Central (AM)**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/41>>. Acesso em: 02.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre o ensino remoto emergencial.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437>>. Acesso em: 02.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, dispõe sobre a prorrogação do ensino remoto emergencial.** Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf>>. Acesso em: 02.11.2022.

\_\_\_\_\_. **IPEC. Pesquisa TV GLOBO sobre as eleições presidenciais/2022 – 2º turno.** Disponível em: <[Job\\_22\\_1426-11\\_Brasil\\_Relatorio\\_de\\_tabelas\\_Imprensa.pdf](Job_22_1426-11_Brasil_Relatorio_de_tabelas_Imprensa.pdf)>. Acesso em: 02.11.2022.

\_\_\_\_\_. **PNAD, 2019.** Disponível em: <<https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>>. Acesso em: 02.11.2022.

CFESS. **Teletrabalho e Teleperícia: orientações para assistentes sociais no contexto da pandemia, 2020.**

\_\_\_\_\_. **Educação não é fast food.** Disponível em: <[cfessmanifesta2011\\_campanhaEAD\\_CENSURADO.pdf](cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf)>. Acesso em: 02.11.2022.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e ensino remoto emergencial.** Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/1NotaForumNacional2020.pdf>>. Acesso em: 02.11.2022.

FARAGE, E. **Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, Número: 140, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e terra, 2014.

\_\_\_\_\_. FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GONÇALVES, Yara Pires. **A Aprendizagem do Saber Ensinar por Assistentes Sociais no Exercício da Docência.** Nuances: estudos sobre Educação, v. 18, n. 19, p. 136-147, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela *et al.* **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social.** Serviço social, p. 341-375, 2009.

\_\_\_\_\_. M. V. e CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 37. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. AMA, N. **A trajetória da produção de conhecimentos em serviço social: avanços e tendências (1975-1997).** IN Cadernos ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social) N. 8. SP: Cortez, 1998.

KAMEYAMA, N. **A trajetória da produção de conhecimentos em serviço social: avanços e tendências (1975-1997).** IN Cadernos ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social) N. 8. SP: Cortez, p. 11, 1998.

LIMA, Rita de Lourdes. **Docência e Serviço Social: condições de trabalho e saúde.** Temporalis, v. 16, n. 31, p. 261-280, 2016.

LOPES, Maria Gracileide. **A Docência em Serviço Social: formação profissional, condições de trabalho e desafios nas IES de Boa Vista-RR / Maria Gracileide Lopes.** 2018.

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier; CAPUTI, Leslieane. **As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social.** Temporalis, v. 16, n. 32, p. 97-121, 2016.

MOTA, Ana Elizabete. **Crise sanitária, políticas públicas e sociabilidade: desafios ao Serviço Social brasileiro.** In: CFESS, Diálogos do cotidiano: reflexões sobre o trabalho profissional, v 1, Brasília (DF), 2021.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

---

SIMIONATTO, I. **Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social.** *Temporalis, Abepss*, ano 5, n. 9, p. 20- 28, jan./jun. 2005.

SIMÕES, Carlos. **Curso de direito do serviço social.** Cortez, 2011.