



ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E MONITORIA ACADÊMICA

um relato de experiência

Hermano Gomes de Farias Junior

Assistente Social. Mestrando em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba com bolsa CAPES (UFPB, João Pessoa, Brasil).

Maria Betânia Gomes da Silva

Assistente Social. Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba com bolsa CAPES (UFPB, João Pessoa, Brasil).

Danielle Viana Lugo Pereira

Professora Associada do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (DSS/PPGSS/UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análises de Conjuntura, Políticas Sociais e Serviço Social (GEPACOPS/UFPB). Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente Social.

RESUMO:

O estudo analisou os impactos do ensino remoto emergencial (ERE) para o curso de Serviço Social. Objetivou investigar de que forma afetou a qualidade da formação acadêmica em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Metodologicamente se caracterizou como revisão da literatura e relato de experiência. Os resultados indicaram fragilidades no acesso digital e na formação acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto emergencial. Educação superior. Serviço Social. Formação. Pandemia.

ABSTRACT:

The study analyzed the impacts of emergency remote teaching (ERT) on the Social Work program. It aimed to investigate how it affected the quality of academic training in Social Work at the Federal University of Paraíba



(UFPB). Methodologically, it was characterized as a literature review and an experience report. The results indicated weaknesses in digital access and academic training.

KEYWORDS: Emergency remote teaching. Higher education. Social Work. Training. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz ao debate a incorporação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), no período da pandemia de covid-19, e os impactos e desafios deste para os docentes e, especialmente, os discentes, foco de nossa análise, a partir da experiência da monitoria acadêmica realizada em 2021.

O ERE é uma modalidade de ensino que substituiu o ensino presencial por atividades *online* no período da pandemia. Este surgiu devido às exigências do contexto pandêmico como o isolamento social, a quarentena, o *lockdown*, que foram formas de minorar a contaminação das pessoas pelo vírus da covid-19. Assim, este modelo foi adotado em grande escala em diversas instituições públicas e privadas para garantir a continuidade da educação e do aprendizado, mas sem a presença física dos alunos e docentes em sala de aula, em um contexto adverso de crise sanitária, que exigiu destes adaptações em um curto espaço de tempo.

A transição das aulas presenciais para o formato remoto foi autorizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2020, através da Portaria MEC nº 343 de 2020 e estabeleceu um novo paradigma para a educação no Brasil. A adoção do ERE acarretou mudanças significativas nas dinâmicas educacionais entre discentes e docentes, exigiu novas metodologias de ensino-aprendizagem, expôs desigualdades de acesso à educação, dificuldades de manusear as ferramentas digitais, etc.

A questão central deste estudo reside na análise dos impactos do ERE na educação superior brasileira, considerando os desafios enfrentados por docentes e discentes. Especificamente, tem o objetivo de investigar de que forma o ensino remoto afetou a qualidade da formação acadêmico-profissional em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada em uma revisão da literatura que inclui autores/as que analisam o processo de implementação do ERE e dos seus impactos para o processo formativo, bem como



autoras/es do Serviço Social. Como aludido inicialmente, também se caracteriza como um relato de experiência de monitoria acadêmica vivenciado durante o período pandêmico no ano de 2021, à luz da perspectiva crítica.

Em termos de desenvolvimento, o trabalho conta com três tópicos que tratam respectivamente acerca do Ensino Remoto Emergencial e os desafios postos pela modalidade, posteriormente, aborda sobre a formação acadêmico-profissional em Serviço Social e incompatibilidade com ensino remoto, por fim, narra a experiência vivenciada.

2 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

No período da pandemia de covid-19, provocada pelo vírus Sars-Cov-2, observou-se de maneira emergencial a mudança do ensino presencial para a modalidade remota em todos os níveis de ensino devido a necessidade do distanciamento social enquanto uma das estratégias para diminuição do contágio, alterando dessa maneira o conjunto das relações de ensino-aprendizagem, alterando bruscamente o trabalho docente assim como a rotina discente.

Contudo, o ensino mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) modalidade antecede o período pandêmico, conforme Schlesener (2007) historiciza a seguir:

No Brasil, a partir da década de 1990, a EaD na Educação Superior tornou-se um grande negócio, que tem o apoio e o incentivo financeiro do Estado. A racionalidade técnica, com ampla repercussão nas políticas educacionais, transforma lentamente todo o sistema de ensino no Brasil, tanto nas mudanças na forma de gestão administrativa quanto na distribuição dos financiamentos e na centralidade da avaliação, alterações que objetivam responder à lógica mercantilista e aos parâmetros do Banco Mundial. A inserção da EaD na Educação Superior foi precedida de mudanças estruturais no sistema de ensino brasileiro, que começaram com a Reforma Universitária realizada pelo Regime Militar a partir dos acordos entre Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (Usaid), e que passaram por políticas que visavam dissociar o ensino da pesquisa e culminaram na reforma estrutural das universidades públicas formulada no Decreto Presidencial nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), que determinou a implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A flexibilização dos contratos de trabalho que acompanha o programa e as medidas quanto ao currículo, aos títulos e aos cursos de curta duração completam o quadro das condições necessárias para implementar a EaD nas universidades públicas; nas instituições privadas, a implementação em andamento já há alguns anos têm o apoio de políticas de incentivo como o Programa Universidade para Todos (Prouni) (Schlesener, 2007, p.155-156).



Segundo a autora, a modalidade de ensino à distância, na forma como foi implementada na educação superior, não visou democratizar o conhecimento, mas teve como objetivo ampliar as condições de oferecimento de um serviço no mercado. Além disso, colocou-se em risco a qualidade do ensino público e abriu-se as condições de fortalecimento das instituições privadas, consolidando a ideia de que a educação é serviço a ser oferecido no mercado e não um direito social.

Na literatura atual, são vários os impactos do uso adensado das TICs no âmbito do ensino durante a pandemia Covid-19, tais como: mudança na natureza do trabalho docente e fragmentação determinada pela inserção das novas ferramentas (Maciel, 2024). A problemática da exclusão digital¹ (Veloso, 2021) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado como medida em todo o ensino superior brasileiro, que impactou a totalidade das Unidades de Formação Acadêmicas (UFAS) (Maciel, 2024).

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados mundialmente pela referida pandemia e, com ela, um conjunto de transformações se deram em todas as esferas da vida. Dentre elas, se encontra a educação superior que, no Brasil, teve a sua modalidade de ensino alterada, por meio da portaria nº 343, de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC), que autorizou que as Instituições de Ensino Superior (IES) realizassem a <substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação/TIC= (art. 1o, caput) e passassem a funcionar em modalidade remota (Brasil, 2020). Essa prática passou a ser denominada como ERE e a sua adoção se tornou uma nova realidade para um número significativo de alunos, docentes e gestores em um curto espaço de tempo, desde a sua regulação até a implementação, requerendo novas formas de ensinar-aprender, assim como estabelecer relações educativas on-line (Maciel, 2024, p. 292).

Diante da impossibilidade da manutenção do presencial, devido a ampliação acelerada da contaminação e do número de mortos pela covid-19, foi implementado nas Instituições de Ensino Superior (IES) o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como medida de segurança e continuidade das atividades acadêmicas referendadas pelo Estado e pelo Ministério da Educação.

O Estado, na condição de regulador da política de educação, atuou de modo a legitimar uma rápida reorganização do ensino, criando as condições para que uma nova modalidade de ensino pudesse ser implementada. A

¹ O conceito de exclusão digital se refere à falta de acesso a recursos tecnológicos e suas inovações por uma parcela da sociedade e expressa-se como uma das expressões da questão social segundo Veloso (2021).



primeira portaria (nº 343), expedida pelo Ministério da Educação (MEC) em 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, com exceção do Curso de Medicina e dos estágios obrigatórios. No entanto, diante do agravamento da situação sanitária no País, com a ampliação dos números de contaminados e mortos, o retorno das atividades presenciais se tornou impossibilitado, de modo que o MEC emitiu nova portaria (nº 544) em 16 de junho de 2020, em que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, até 31 de dezembro do mesmo ano (Maciel, 2024, p. 293).

Em um primeiro momento, as instituições públicas se manifestaram contrárias a adoção dessa modalidade de ensino, contudo, em decorrência do prolongamento da pandemia, a contragosto dos setores mais críticos, passaram a aderir ao ERE e a ofertar outras atividades acadêmicas.

O emergencial, logo, se tornou urgente para docentes, discentes e gestores que não possuíam familiaridade com essa modalidade de ensino, além de estarem, assim como toda a humanidade, num processo de compreensão e adaptação das restrições impostas pela pandemia. No Brasil, em menos de 15 dias após a oficialização da situação de pandemia nacional, praticamente todas as IES privadas já haviam aderido ao ERE; já as IES públicas o fizeram em cerca de 5 meses, apesar das resistências/críticas sobre a modalidade (Maciel, 2024, p. 300).

Portanto, o *home office*, adotado como forma de prevenção da contaminação pelo coronavírus por um lado possibilitou a manutenção do emprego de parte de docentes e técnico-administrativos, no entanto, por outro, implicou em perdas salariais e redução de direitos trabalhistas e sociais, além de que existiram dificuldades quanto a adaptação do ambiente doméstico às atividades laborativa, impactando diretamente na vida dos trabalhadores e seus familiares (Andrade; Cavaignac, 2022).

Outro ponto emblemático dessa modalidade de trabalho diz respeito à utilização de recursos dos próprios profissionais, como energia, internet, equipamentos, materiais de consumo etc., para executar as demandas do trabalho, anteriormente realizado nos espaços institucionais, cabe o adendo de que o uso de tais recursos não foi remunerado.

Tal modalidade de ensino apresenta uma maior intensificação do uso das novas TICs, tanto no trabalho profissional docente e de gestores como nos estudos dos/as discentes, requerendo destes uma nova forma de ensino-aprendizagem.

[...] a implementação desse ensino, ainda que com essa denominação e fruto da contingência sanitária, o que se efetivou — na prática — foi a



massificação do ensino a distância que, até então, estava circunscrito a um número bem inferior de IES. Além disso, agravou a desigualdade de acesso, considerando as inúmeras dificuldades dos discentes e, também, dos docentes que precisaram criar as condições objetivas e subjetivas (no âmbito doméstico, privado e pessoal) para que esse ensino se efetivasse (Maciel, 2024, p. 294).

Corroborando com a passagem acima, Andrade e Cavaignac (2022) colocam que docentes e discentes precisaram se adaptar às aulas mediadas pelas TICs, ainda que sem possuir os recursos humanos, didático-pedagógicos e de infraestrutura adequados para tal. Diante de tal contexto, muitas pessoas passaram a afirmar que se tratava de uma forma precarizada de EaD.

De acordo com Maciel (2024) a transição do ensino presencial para o remoto se fez através de equipamentos tecnológicos como computador, *smartphone*, *tablet*, *notebook*, acesso à *Internet* e de outras ferramentas que compõem as TICs, como, por exemplo, o uso das plataformas do *google meet*, *zoom*, *Skype*, *YouTube*, comunicação por meio de *whatsapp*, *e-mails*, *etc.*

Segundo ABEPSS (2021) O ERE apresentou limites e fragilidades pedagógicas na interação entre docentes e discentes, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem, diante dos agravos pandêmicos.

É válido salientar que ensino EAD difere de ERE, ou seja, não são sinônimos. Algumas instituições têm em seu planejamento pedagógico cursos que são ofertados na modalidade EAD, já outras instituições como as públicas, por exemplo, ofertam majoritariamente os cursos na modalidade presencial.

Segundo ABEPSS (2021) a transição para o ensino remoto evidenciou e ampliou desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, como por exemplo, a falta de acesso a equipamentos adequados e conexões com internet estáveis dificultaram a participação de muitos discentes nas atividades acadêmicas, comprometendo assim a equidade no processo educativo. Em síntese o ERE acentuou desigualdades, afetando a qualidade da formação profissional.

ABEPSS (2021) abre destaque para os impactos do ensino remoto na vida das mulheres docentes e discentes, uma vez que essas, por exercerem majoritariamente o cuidado com filhos e pessoas idosas, sofreram de modo mais intenso as consequências do ensino/trabalho *home office*.

Apesar da situação vivenciada no período da pandemia por toda a sociedade, especialmente, no âmbito da educação superior, vividos por docentes, discentes e



gestores, devido ao contexto pandêmico, é pertinente discutirmos a concepção de ensino que defendemos (ensino, pesquisa e extensão), enquanto categoria profissional, que defende uma educação emancipadora.

3 O PROJETO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM SERVIÇO

A formação em Serviço Social é historicamente pautada por uma abordagem crítico-dialética reflexiva, que valoriza a interação direta entre docentes e discentes, bem como a vivência prática por meio de estágios supervisionados. Contudo, durante o ERE e as interações virtuais comprometeu esse processo, impondo limites significativos.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 1996 expressam um paradigma de valores ético-políticos para a formação profissional em Serviço Social, pois cristalizam “uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para inserção profissional na realidade sócio-institucional” (ABEPSS, 1996, p.07), tornando-se imprescindível reafirmar a defesa pela luta dos trabalhadores e das trabalhadoras.

De acordo com Barroso e Goin (2020), as referidas diretrizes ratificam as escolhas teórico-metodológicas e ético-políticas balizadas em uma perspectiva onto-dialética como método de

[...] ver a vida; é movimento e provisoriedade; é negação permanente dos estados, ao passo que o instituído pode ser (sempre) superado; é contradição, sendo este o motor que está na base da luta de classes; é multicausal, processual e histórico, que ignora a unicausalidade e as determinações pré-concebidas; é avessa à neutralidade, ao pressupor que sempre há tomada de posição – afinal, não posicionar-se é um posicionamento (Barroso; Goin, 2020, p. 120, grifo nosso).

Dessa maneira a formação acadêmico-profissional compreende um processo de síntese que ininterruptamente geram novas sínteses – ainda que provisórias – pelo fato de que cada tese é oriunda de aproximações sucessivas por meio do movimento de investigação e mediação teórico-prática, negando-a para assim alcançar novas sínteses provisórias (Mendes; Prates, 2007 *apud* Barroso; Goin, 2020).



Assim, as diretrizes curriculares de 1996 possuem denso potencial teórico-metodológico, evidenciam e defendem o direcionamento político alinhado à teoria social crítica aos interesses da classe trabalhadora e a defesa de um modelo de sociedade livre da exploração e opressão de classe, gênero, sexualidade, raça/etnia e religiosidade, desprezando assim a suposta neutralidade, pois não assumir um posicionamento é uma forma de posicionar-se mascarando a defesa do neoconservadorismo.

Os princípios definidores das diretrizes curriculares são capazes de capacitar teórico-metodologicamente, ético-politicamente e técnico-operativamente os profissionais de modo que estes sejam capazes de apreender de forma crítica o processo histórico como totalidade. Além de correlacionar os elementos da formação sócio-histórica e os processos sociais contemporâneos que repercutem na sociedade brasileira, apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo dependente e da profissão no país; compreender o significado social da profissão e o desvelamento das possibilidades de ação contidas na realidade; reconhecer as demandas consolidadas e emergentes postas para o Serviço Social e formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da “questão social” e manter o exercício profissional comprometido com o cumprimento das competências e atribuições previstas na Legislação Profissional vigente (ABEPSS, 1996).

Iamamoto (2014) ratifica que a proposta de formação profissional no Serviço Social é norteadada pela defesa intransigente da universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, com papel social voltado aos interesses da coletividade e com respeito às diversidades. Desse modo, sendo capaz de cultivar a razão crítica e o compromisso com valores universais em coerência com sua função política coletiva, não limitando-se e nem submetendo-se aos interesses particulares de classes ou frações destas, sendo capaz de incorporar os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica e participar da construção de respostas para a profissão e a sociedade.

Segundo Portes e Portes (2017) as Diretrizes articulam formação e trabalho profissional, para tanto, englobam um conjunto de competências a serem desenvolvidas durante o processo, das quais as autoras referendam: indispensável adensamento teórico-analítico na formação para potencializar a análise crítica e aprofundar a leitura acerca da realidade social em que os/as Assistentes Sociais



também se inserem; fundamentar o debate profissional a partir de um referencial teórico-crítico capaz de proporcionar a apreensão do real em suas múltiplas determinações e compreender as demandas sociais não apenas como sendo epifenômenos.

Diante do caráter essencialmente crítico e dialético que a formação em Serviço Social possui, exige-se a imersão dos discentes na realidade social para a construção de uma análise aprofundada sobre as expressões da “questão social” e as formas de enfrentamento profissional.

As Diretrizes Curriculares de 1996 reforçam essa necessidade ao estabelecerem que a formação deve estar ancorada em uma compreensão totalizante da sociedade, articulando teoria e prática de forma indissociável.

Nessa direção, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) impôs barreiras estruturais e metodológicas que comprometeram a qualidade desse processo formativo, restringindo a vivência prática e dificultando a mediação teórico-metodológica essencial à construção de um conhecimento crítico e comprometido com a realidade social.

4 A MONITORIA ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA

O programa de monitoria tem como finalidade a aproximação de graduandos com a prática docente, bem como a socialização de conhecimentos acumulados entre monitores/as discentes e docente de maneira dialógica, buscando romper com hierarquização do saber, visando também qualificar a formação profissional.

Os objetivos que cercam o Programa de Monitoria se assemelham a proposta de formação profissional ensejada no Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (2017), por sua vez alicerçado no conjunto das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), pois estes preconizam uma formação generalista para Assistentes Sociais com capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para analisar criticamente as múltiplas expressões da “questão social”; as particularidades da formação sócio-histórica brasileira; o mundo do trabalho e suas transformações; as políticas sociais; a luta de classes, bem como o significado social da profissão, com o intuito de subsidiar a elaboração de respostas profissionais na direção do atual Projeto Ético-político Profissional (PEP) do Serviço Social.



No que concerne aos/as monitores/as, o Programa é uma oportunidade de acompanhamento do cotidiano de trabalho docente, instrumentos de trabalho utilizados e suas estratégias de ensinagem (Anastasiou; Alves, 2004), bem como vislumbrar as dificuldades para efetivação de um ensino de nível superior público, gratuito e socialmente referenciado.

Ainda que de maneira remota, a monitoria seguiu formalidades no que tange a sua condução, como por exemplo, encontros semanais entre docente e monitores com a finalidade de preparação/sistematização das aulas; discussão, elaboração conjunta dos estudos dirigidos e exercícios práticos da disciplina; realização das leituras e apropriações dos conteúdos da disciplina.

No que concerne às sessões de monitoria, estas aconteciam de maneira remota às terças-feiras à noite com a finalidade de discutir os conteúdos das aulas, sanar possíveis dúvidas e orientar as discentes sobre a resolução dos estudos dirigidos. Durante esse processo, foram elaborados alguns materiais didáticos pelos monitores, como uma iniciativa de tentar sistematizar os conteúdos essenciais e repassar para a turma.

As aulas que antes eram presenciais passaram a ser ofertadas de forma síncrona e/ou assíncronas, mas mantendo os mesmos horários, que eram praticados nas aulas presenciais, para o modo *online* “desconsiderando o acesso e a familiaridade com os recursos *on-line*, a qualificação docente para tal, as condições de saúde para a realização das atividades remotas e a motivação para experimentar o ensino remotamente” (Maciel, 2024, p. 300).

Durante as aulas na plataforma, os monitores eram responsáveis por organizar a abertura da sala virtual, elaborar links de frequência para que as discentes registrassem presença, deveriam também acompanhar o *chat*, identificando questionamentos e comentários das discentes acerca do conteúdo.

A mudança abrupta para a modalidade emergencial evidenciou e, em muitos casos, amplificou as desigualdades educacionais preexistentes. Além das barreiras tecnológicas, a ausência do ambiente acadêmico físico impactou negativamente a socialização e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A interação limitada com pares e professores, característica do ERE, contribuiu para sentimentos de isolamento e desmotivação, afetando o engajamento e o desempenho acadêmico (Santos, 2022).



Para Anselmo (2023) a interação durante as aulas *on-line* foi prejudicada pelos possíveis motivos que dificultaram tal relação: atraso/interrupção de áudio ou vídeo; o desconforto ao interagir, o pouco tempo para participar, a capacidade de concentração nos estudos diminuiu em comparação com o ensino presencial, além de problemas de conexão e familiaridade com as TICs.

Nesta direção, nota-se que o ambiente doméstico de estudantes nem sempre propiciou condições adequadas para o estudo, devido a fatores como espaços reduzidos, responsabilidades familiares e necessidade de conciliar trabalho e estudo. Fatores esses que de alguma maneira possivelmente contribuíram para a queda no rendimento acadêmico e aumento do risco de evasão.

Para a docente, o ERE impôs a necessidade de uma rápida adaptação às novas tecnologias e metodologias de ensino a distância, o que fez muitos professores enfrentarem dificuldades relacionadas à falta de formação específica para o uso de ferramentas digitais, comprometendo a qualidade do ensino ofertado.

A sobrecarga de trabalho também se mostrou uma questão premente. A preparação de aulas para o formato remoto, aliada à necessidade de oferecer suporte individualizado aos alunos, resultou em jornadas laborais extensas, afetando a saúde mental e o bem-estar dos professores.

Para os monitores, esse processo também foi desafiador e cheio de singularidades, visto que havia a necessidade de cumprir outras demandas da vida acadêmica, tais como: cursar disciplinas; participação em outros projetos e atividades. Além disso, as dificuldades e desafios que o próprio ensino remoto carregava, e os impactos do contexto pandêmico na objetividade e subjetividade da vida acadêmica e pessoal.

Por fim, ratificamos que todas as ações desenvolvidas foram discutidas/orientadas pela docente orientadora e foram realizadas remotamente, por meio da plataforma *google meet*, com objetivo de mitigar as dificuldades de aprendizagem, estimular a participação das discentes nas aulas, incentivar a leitura da bibliografia proposta na ementa e plano de curso para o maior aprofundamento teórico-crítico dos conteúdos abordados.

Atestou-se que o ensino remoto carregou inúmeros desafios de ordem objetiva, subjetiva e operacional, o que sem dúvidas comprometeu o processo de ensino-aprendizagem, neste sentido, a monitoria remota enfrentar tais limites e



desafios na tentativa de amenizar as lacunas postas pela modalidade de ensino emergencial.

De maneira sintética, o Ensino Remoto Emergencial, embora tenha sido uma solução necessária diante da crise sanitária, revelou fragilidades estruturais do sistema educacional e evidenciou a urgência de políticas públicas que promovam a inclusão digital e a formação continuada de docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no contexto da pandemia de covid-19, particularmente, no âmbito do ensino remoto nos revelam mudanças nas relações educacionais, desigualdades de acesso, desafios do ERE, adaptação tecnológica, mas também suscitam reflexões importantes acerca da exclusão digital e das barreiras tecnológicas que impedem ou limitam uma educação inclusiva no contexto da era digital.

A adoção do ERE trouxe tanto desafios, sobretudo, pedagógicos aos docentes, como desafios aos discentes, demandando destes, maior autonomia no processo de aprendizagem, bem como o enfrentamento de barreiras tecnológicas e de conectividade.

A transição repentina para a modalidade remota revelou tanto o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) quanto suas limitações quando utilizadas em um contexto de crise, sem planejamento adequado e sem garantia de acesso equitativo para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios enfrentados por docentes e discentes foram diversos, incluindo desde dificuldades técnicas e falta de infraestrutura até impactos emocionais e sobrecarga de trabalho. No caso específico do curso de Serviço Social, cujas diretrizes curriculares exigem uma formação crítica e integrada com a realidade social, o ensino remoto apresentou limitações significativas para a realização de atividades práticas e reflexivas fundamentais para a formação acadêmico-profissional.

Dessa forma, a qualidade da aprendizagem e a construção do conhecimento foram afetadas por fatores como a precarização do trabalho docente, a dificuldade de acesso a recursos digitais e a falta de políticas públicas eficazes para mitigar essas desigualdades.



No entanto, o ERE também impulsionou debates importantes sobre inovação pedagógica e o futuro da educação superior. Se, por um lado, escancarou a necessidade de investimentos estruturais e políticas de inclusão digital, por outro, incentivou novas práticas de ensino mediadas por tecnologias, que podem ser incorporadas de maneira complementar ao ensino presencial.

Mais do que uma experiência transitória, o ERE deixou marcas profundas que devem ser analisadas criticamente para orientar políticas educacionais que promovam a democratização do ensino e o fortalecimento das universidades públicas como espaços de produção e socialização do conhecimento.

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, 1996. Disponível em:

http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf.

Acesso em: 13 nov. 2020.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial.** Brasília:

ABEPSS, 2021. Disponível em:

https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville, SC:UNIVILLE, 2004.

ANDRADE, F. R. B.; CAVAGNAC, M. D. Serviço Social e universidade em tempos de ensino remoto emergencial. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 52-70, maio/set. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/LStvb94LmDQp9czds8H4Gbt/?lang=pt>. Acesso em:

23 mar. 2025.

ANSELMO, G. T. S. **Implicações do ensino remoto na formação acadêmico-profissional dos (as) estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no contexto da pandemia da Covid-19.** 2023. 139f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) -

Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023. Disponível em:

<https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4656>. Acesso em: 23 mar. 2025.



BARROSO, H. C.; GOIN, M. O serviço social da universidade de Brasília no compasso das diretrizes curriculares. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 20, n. 40, p. 112-127, jul/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/30037>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/t7jmcDg9vPQG3bhmz3WTPCs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. Impactos do ensino remoto emergencial na formação em serviço social. **Temporalis**, [S. l.], v. 24, n. 47, p. 291–306, 2024. DOI: 10.22422/temporalis.2024v24n47p291-306. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/44268>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PORTES, M. F.; PORTES, L. F. A formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 15, p. 213-227, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/32748>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANTOS, M. W. A. **Os impactos do ensino remoto emergencial no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Tecnologia:** percepções de discentes e docentes. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49665>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SCHLESENER, A. H. A fragmentação do trabalho docente na EaD na Educação Superior e a extração de mais-valia. In: PEREIRA, M. F. R., MORAES, R. A., TERUYA, T. K. (Orgs) **Educação a distância (EAD): reflexões críticas e práticas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_d_bora_furtado-min. Acesso em: 23 mar. 2025.

UFPB. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 10, de 08 de maio de 2017. **Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social, Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I,** desta Universidade. 2017. Disponível em: https://sigarq.ufpb.br/arquivos/2020033227199621458475c5ff431cd8b/Resolucao_N10_2017_SERVICO_SOCIAL.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

VELOSO, R. O lugar das tecnologias da informação e comunicação no Serviço Social. In: **Serviço Social em tempos ultraneoliberais.** VASCONCELOS, A. M.; ALMEIDA, N. L. T.; VELOSO, R. (Orgs.). Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.



1º SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO

TIC & POLÍTICAS SOCIAIS / DESAFIOS ÀS INTERVENÇÕES PROFISSIONAIS

E-book.pdf. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/servico-social-em-tempos-ultraneoliberais>. 23 mar. 2025.