

O Ensino remoto emergencial e as suas implicações para a formação profissional de Assistentes Sociais: A experiência do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina – PR

Emergency remote teaching and its implications for the professional qualification of Social Workers: the experience of the Social Work Course at the Londrina State University – Brazil - PR

Lorena Ferreira Portes*
Melissa Ferreira Portes**
Evelyn Secco Faquin***

Resumo: O artigo tem como objetivo debater os desafios que se colocam ao ensino superior no contexto pandêmico e de ensino remoto emergencial (ERE), partindo da realidade vivenciada na formação graduada presencial em Serviço Social, em uma instituição pública estadual. Foram utilizadas as resoluções e normativas sobre o ERE, aprovadas pelas instâncias colegiadas da Universidade, além de documentos/relatórios produzidos pelo Colegiado do Curso de Serviço Social e Núcleo Docente Estruturante (NDE) em relação ao monitoramento do ERE e do levantamento realizado pela ABEPSS com os cursos de Serviço Social no Brasil. Diante do contexto, pode-se afirmar que a pandemia agravou a precarização já vivenciada e abriu espaço para instalação massiva do ensino a distância. O curso de Serviço Social teve que seguir orientações institucionais e aderir ao ensino remoto emergencial, enquanto única possibilidade de manter sua direção de defesa da vida. A partir dos dados levantados, evidencia-se que houve implicações diretas no trabalho docente,

* Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: lorenafportes@gmail.com.

** Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: melissaportes2010@gmail.com.

*** Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: evelynseccoafaquin@gmail.com.



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

na organização das atividades acadêmicas e na condição de vida e saúde mental dos discentes.

Palavras-chave: Formação Profissional. Serviço Social. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract: The article aims to discuss the challenges facing higher education in the context of pandemic and emergency remote education (ERE), starting from the reality experienced in the presence graduated training in Social Work, in a state public institution. Resolutions and regulations on the ERE, approved by the collegiate bodies of the University, were used, as well as documents/reports produced by the Collegiate of the Social Service Course and Structuring Teaching Nucleus (NDE) in relation to the monitoring of the ERE and the survey carried out by ABEPSS with the Social Work courses in Brazil. Given the context, it can be said that the pandemic has aggravated the precariousness already experienced and opened space for the massive installation of distance education. The Social Work course had to follow institutional guidelines and adhere to emergency remote education, as the only possibility to maintain its direction of defense of life. From the data collected, it is evident that there were direct implications for the teaching work, the organization of academic activities and the life and mental health conditions of students.

Keywords: Professional Qualification. Social Work. Emergency Remote Education.

Recebido em 20/06/2021. Aceito em 13/12/2021.

Introdução

O ensino superior brasileiro, na sua trajetória sócio-histórica, tem sido marcado por uma direção privatista, por meio de um intenso processo de mercantilização que atende aos interesses do capital financeiro, transformando a educação em um expansivo nicho de exploração e acumulação. O ensino superior tem ancorado-se em um modelo aligeirado de formação, com expansão significativa da modalidade à distância.

Sendo assim, tomar a formação profissional no ensino superior como objeto de análise e problematização é uma tarefa que se coloca aos pesquisadores, aos trabalhadores da educação e aos estudantes, na defesa da educação enquanto direito social.

A educação vem sofrendo contínuos ataques movidos pela ofensiva neoliberal que, na lógica das contrarreformas, tem provocado uma regressividade no financiamento público, um maior estreitamento da relação público-privado, o desmantelamento dos serviços públicos e, conseqüentemente, a desvalorização e a precarização das carreiras dos servidores. Há, em curso, um projeto de expansão das privatizações, de sucateamento das políticas sociais e de desmonte da universidade pública.

No contexto da pandemia de Covid-19, essas refrações se agudizam e potencializam os desafios a serem enfrentados na reafirmação da educação pública, particularmente, no âmbito do ensino superior. O contexto pandêmico acirrou o processo de desigualdade social no país, o qual se expressa em todas as dimensões da vida cotidiana e na configuração das políticas sociais.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo debater os desafios que se colocam ao ensino superior no contexto pandêmico e de ensino remoto emergencial (ERE), partindo da realidade vivenciada na formação graduada presencial em Serviço Social, em uma instituição pública estadual, tomando como referência a experiência profissional das autoras desenvolvida na docência e no desempenho de funções na Coordenação de Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante - NDE.

O artigo estrutura-se em 4 momentos: a) apontamentos dos desafios que se colocam ao ensino superior no contexto de pandemia e de Ensino Remoto Emergencial; b) apresentação da regulamentação do ERE na Instituição; c) descrição da organização do ERE no curso de Serviço Social em questão; d) análise do monitoramento do ERE no curso de Serviço Social.

Para dar concretude ao objetivo proposto neste artigo, foram utilizadas resoluções e normativas sobre o ERE na Universidade, aprovadas pelas instâncias colegiadas e documentos/relatórios produzidos pelo Colegiado e NDE do Curso de Serviço Social em relação ao monitoramento do ERE realizado nos meses de novembro e dezembro de 2020 e maio e junho de 2021, utilizando-se, para esse levantamento, a plataforma *Google Forms*, com questões dirigidas tanto aos docentes quanto aos discentes do curso¹. Também foi utilizado como fonte de pesquisa o levantamento realizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

A ABEPSS realizou um levantamento com os cursos de Serviço Social no Brasil, no período de fevereiro e março de 2021 sobre o ERE, indicando orientações que visam defender os princípios formativos contidos nas Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1996) e na Política Nacional de Estágio (PNE) (ABEPSS, 2010). O documento denominado “A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial” (ABEPSS, 2021) apresenta dados relevantes para que se possam pensar sobre os impactos do ERE para a formação de assistentes sociais.

As sínteses construídas e apresentadas neste artigo colocam-se como uma possibilidade de contribuir para com os debates sobre a formação profissional em Serviço Social e adensar as análises críticas sobre o ERE e suas repercussões para o processo formativo de assistentes sociais.

O ensino superior em tempos de pandemia da Covid-19: A lógica “privatista” e a “eadista”

A pandemia do novo Coronavírus, que teve sua emergência no primeiro trimestre de 2020 e que continua aniquilando milhares de vidas diariamente no mundo e, expressivamente, no Brasil, traz implicações funestas para as classes trabalhadoras, agudizando as contradições sociais produzidas pelo capitalismo.

Em um cenário de degradação das forças produtivas, de aumento de desemprego, de intensificação da exploração do trabalho, legitimada pelas reformas trabalhista e previdenciária, de um quadro de empobrecimento das classes trabalhadoras, a crise sanitária evidenciou que, nesse sistema capitalista, os que vendem sua força de trabalho são impactados absurdamente e de forma desigual. O discurso de que “estamos todos no mesmo barco” é uma falácia que encobre

¹ O processo de monitoramento, instrumentos utilizados e participantes foi detalhado no tópico 3.1.

as raízes estruturais da desigualdade social, explicitando que o acesso à saúde, às condições de proteção social e um pretenso isolamento social estiveram distantes dos/as trabalhadores/as, sobretudo dos mais pobres, dos negros e das famílias monoparentais femininas.

O enfrentamento da pandemia no Brasil, especificamente pelas autoridades e representantes do Governo Federal, foi marcado por uma letargia, desconsiderando a gravidade da doença, o poder de sua virulência e letalidade, postergando medidas sanitárias, econômicas e sociais que, apesar de suas limitações, incidiriam no combate à propagação do vírus e visariam a proteção social dos trabalhadores, dos seus empregos, salários e direitos.

Até o dia 15 de dezembro de 2021, já haviam sido contabilizadas 616.251 mortes em decorrência da Covid-19 no Brasil e 40.627 no estado do Paraná. Na contramão de uma política em defesa de vidas e de enfrentamento efetivo do Coronavírus, a vacinação foi ocorrendo de forma tardia e lenta. Até 15 de dezembro, 66,3% da população brasileira foi totalmente vacinada. No estado paranaense, 86,45% da população recebeu a 1ª dose, 72,38% a 2ª dose e 3,11% a dose única (PARANÁ, GOVERNO DO ESTADO, 2021).

Embebida em uma direção negacionista e de defesa dos interesses das frações burguesas, a política econômica esteve ancorada no mercado, na defesa dos empresários e na proteção dos lucros do grande capital. As respostas do Estado no âmbito econômico-social, tendo por medida apresentada o *benefício emergencial*, foram extremamente tímidas e residuais, uma vez que migalhas foram direcionadas para uma parcela das classes trabalhadoras, buscando convencer a sociedade de que o governo estaria fazendo grandes esforços e articulações para atender às necessidades sociais dos que perderam seus empregos ou tiveram seus salários e ganhos reduzidos.

Conjugado a essa tentativa de convencimento, construiu-se um movimento de ataques aos servidores públicos, argumentando, equivocadamente, que estes deveriam também sacrificar-se, renunciando a seus “privilégios” e minimizando os gastos do Estado com os serviços públicos. Como produto dessas argumentações, tramita a proposta de Emenda Constitucional, a PEC 32 de 2020 que preconiza sobre a reforma administrativa, constituindo-se uma ameaça ao funcionalismo público, propondo acabar com a estabilidade, com os concursos públicos e, dessa forma, colocando em risco a prestação dos serviços públicos; e a PEC 186 de 2019, recentemente transformada em Emenda Constitucional-EC 109, que submeteu todos os direitos sociais e gastos com a estrutura do Estado, em todas as esferas, a um ajuste fiscal que aprofunda o arrocho da EC-95, para que sobrem mais recursos ainda para destinar à questionável dívida pública. Nessa mesma direção, o Governo Federal, através da Lei Federal n. 173 de maio de 2020, suspendeu quinquênios e anuênios até dezembro de 2021.

No Paraná, com uma política alinhada ao Governo Federal, de desmonte dos serviços públicos e, por consequência, de ataque aos direitos e desmoralização dos servidores públicos, o governo aprovou recentemente a Lei n. 231 de dezembro de 2020 (inicialmente com um Decreto em março de 2020) (PARANÁ, 2020), alterando vinte carreiras do funcionalismo público e prevendo a concessão de progressões e promoções somente com autorização do governador, via decreto. É oportuno mencionar que o governo Ratinho Jr. descumpriu o reajuste salarial estabelecido em lei, acumulando uma defasagem salarial no patamar de 32%.

Na esteira de redução de investimentos e da defesa do grande capital, o Governo Federal propõe para 2021, no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA), o valor de R\$ 4,148 trilhões. A distribuição desse orçamento federal indica que mais da metade dos recursos previstos (53,92%) estará direcionada para pagamento de juros e amortizações da dívida externa, aumentando o valor nominal previsto no PLOA 2020.

Em contrapartida, os investimentos para áreas prioritárias, que se colocam como importantíssimas na conjuntura em que vivemos, terá uma redução de recursos se comparados à média do valor efetivamente recebido no período de 2015 a 2019 (valores atualizados pelo IPCA até agosto/2020). Na saúde, a perda será de 0,78%, no trabalho, perda de 2,59%, nos direitos da cidadania, perda de 22,24%, no saneamento, perda de 32,63%, na ciência e tecnologia, perda de 13,27% e na energia, perda de 34,20%. (EXTRACLASSE, 2021).

Esses ataques em plena expansão pandêmica e de agravamento das condições de vida dos/as trabalhadores/as expressam-se também na política educacional, sobretudo no ensino superior. O ensino superior brasileiro tem sido palco de atuação dos interesses do mercado e de iniciativas privatizantes. A relação histórica público-privado tem-se fortalecido abruptamente e, no contexto da pandemia e da exigência de medidas de isolamento social para minimizar o contágio, ela estreitou-se e criou espaço para que a lógica privatista e “eadista” fosse aprofundada e reafirmada.

A lógica do capital sob a forma de “privatismo” na educação superior está em curso antes do período da Ditadura, fazendo-se presente no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e em outros dispositivos legais em disputa desde os anos 1930.

Como explica Minto (2014), as reformas da educação superior na década de 1960, particularmente a Reforma de 1968, evidenciaram o teor “modernizante” das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas em que a privatização foi peça-chave da resposta conservadora que a burguesia brasileira impôs a todas as classes, fazendo da universidade um espaço privilegiado e estratégico para a reprodução das condições de subordinação ao capital monopolista, seja na questão da formação de força de trabalho especializada, seja como setor estratégico de reprodução ideológica.

Nessa ótica, uma das consequências mais importantes das reformas pós-1968 foi a de produzir uma política de barateamento da força de trabalho. A expansão do setor privado de ensino fez com que a componente qualificação/certificação da força de trabalho das camadas intermediárias (classe média já em processo de depauperação) deixasse de ser, de um lado, encargo do Estado; e, de outro lado, a converteu numa das mercadorias a serem consumidas pelos trabalhadores como parte da “cesta” de bens que garantem sua reprodução (MINTO, 2014, p. 260).

É nessa direção, como herança da ditadura e das reformas realizadas, que a educação superior ganhou fisionomia crescentemente privada e privatista, em dois sentidos, conforme explica Minto (2014): o de formação adequada à expansão da acumulação capitalista e o do caráter mercantil, com a transformação progressiva do ensino em serviço/mercadoria também lucrativos. Assim, há o reconhecimento da educação como um negócio, tornando as atividades educacionais com fins estritamente econômicos, ou seja, as IES privadas com fins lucrativos.

Na década de 1990, se por um lado houve um ganho político oriundo do processo de redemocratização da sociedade brasileira, da Constituição Federal de 1988, das lutas travadas pelos movimentos em defesa da educação pública; por outro lado, vivenciamos as transformações no âmbito econômico, como produto da acumulação flexível e, por conseguinte, do ajuste do mercado financeiro brasileiro aos movimentos do capital financeiro internacional, da ofensiva neoliberal, das orientações internacionais que indicavam a reforma do Estado e adoção de medidas econômicas, políticas e sociais para a realização de um ajuste fiscal que controlaria os orçamentos públicos, contendo os investimentos em políticas sociais, em especial à educação; do estímulo

à privatização das empresas estatais mais rentáveis e de parte dos serviços públicos com maior apelo comercial, que passaram a ser considerados como atividades não exclusivas do Estado.

A educação superior sofreu as interferências diretas dessa política econômica, por meio de um conjunto de diretrizes para a reforma da educação superior atendendo às orientações dos organismos internacionais para os países ditos em desenvolvimento. Essas diretrizes sustentavam, dentre outras, as premissas de redefinir a função do Estado com relação ao ensino superior, reduzindo sua participação no financiamento e focando suas ações no âmbito avaliativo; fomento da diversificação das IES e a diferenciação das modalidades de ensino, combatendo um “modelo único”, defendendo a flexibilização sob o discurso de desburocratizar e tornar mais ágil, mais eficiente; diversificação das fontes de financiamento das IES por meios de parcerias, sobretudo com o setor privado.

Esse projeto para a educação superior brasileira foi adensado e aprimorado nos anos 2000. É oportuno registrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) possibilitou as condições para a legitimação da orientação privatista e mercantil para a educação, especialmente no nível superior de ensino.

Como apontam Colmán e Portes (2019):

As reformas no ensino superior e as medidas tomadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso- FHC, potencializadas no governo Lula e Dilma e escancaradas nos governos Temer e Bolsonaro, demonstram essa desconstrução. A entrega do ensino superior para a esfera privada demonstra a submissão da política educacional ao gerenciamento das agências internacionais, tornando-se um campo promissor para o mercado. Dando prosseguimento às medidas adotadas pelos seus antecessores, o governo de Dilma continuou a expansão do ensino superior, através da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, do Programa Universidade para Todos - PROUNI, do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e do Ensino à Distância - EaD, determinando também, a construção de novos institutos tecnológicos. No governo Bolsonaro, as diretrizes para a educação superior se sustentam pelo discurso de desfinanciamento público, de incentivo à privatização e à modalidade EaD e de ataques às universidades públicas, com o intento explícito de desmoralizar o patrimônio cultural e científico, de desqualificar as pesquisas científicas e de alimentar o discurso de “demonização dos serviços públicos”, acusados de ineficazes, onerosos e pouco produtivos (COLMÁN; PORTES, 2019, p. 143).

Alinhando-se aos preceitos privatistas da LDBEN (BRASIL, 1996), outras normativas foram sendo construídas para estruturar a educação superior pública nesses moldes. A Educação a Distância (EaD), preconizada na LDBEN e qualificada em decretos e portarias tem se edificado e encontrado condições para seu espraiamento e defesa. Em tempos de pandemia, a EaD invadiu todos os níveis e modalidades de ensino, utilizando-se do argumento da defesa da vida e da segurança. No entanto, é preciso evidenciar que a necessidade de isolamento social para a preservação das vidas e para o controle da disseminação do Coronavírus forçou a educação e particularmente, as instituições de ensino superior, a construir formas alternativas ao ensino presencial.

Nesse caminho, os oportunistas de plantão - setores privatistas e *eadistas*, inclusive no interior das universidades públicas, têm aproveitado a conjuntura atual para arregimentar a educação aos ditames do mercado e da modalidade à distância, defendendo o que julgam como potencialidades do ensino remoto, de seu aspecto democrático e inclusivo, das ferramentas

tecnológicas como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Buscam uma sedução da sociedade em geral e o convencimento das comunidades acadêmicas de que é preciso se reorganizar, reinventar novas estratégias pedagógicas e se render ao “novo normal”; de que mesmo pós-pandemia o ensino não será o mesmo, que aprenderemos com o remoto e qualificaremos as atividades acadêmicas. No entanto, é preciso se perguntar: quais os interesses implícitos nas construções desses argumentos? Quais setores estarão se beneficiando desse ensino remoto? De que forma os conglomerados educacionais se fortalecem principalmente pela utilização das plataformas e ferramentas digitais?

Concordamos com os apontamentos do ANDES-SN ao afirmar em publicação sobre *Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente* (2020) que

Utilizando o discurso de que buscam a ampliação do acesso à educação, especialmente no ensino superior, os organismos internacionais do capital têm instrumentalizado o EaD para implementar um projeto em que a educação é um serviço barato e fundado na precarização das condições de ensino e aprendizagem. [...] O EaD, pela forma e pelo conteúdo, tem sido um instrumento importante para o capital efetivar seu projeto de educação, especialmente por processos de precarização e privatização (ANDES-SN, 2020, p. 23-24).

Como ilustração da implementação deste projeto para a educação, citamos o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), as Portarias n. 1428 de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), n. 90 de 24 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) e n. 02 de 04 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021). O Decreto regulamenta o art. 80 da LDBEN de 1996 que trata da educação à distância no Brasil, estruturando essa modalidade na educação básica e superior. Em relação à educação superior, essa regulamentação autoriza que as instituições ofereçam, exclusivamente, cursos à distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais; a oferta de pós-graduação *lato sensu* EaD fica autorizada para as instituições de ensino superior que obtêm o credenciamento EaD, sem necessidade de credenciamento específico, tal como a modalidade presencial.

A Portaria n. 1428/2018 (BRASIL, 2018) preconiza sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. No artigo 2º autoriza que as IES que possuam, no mínimo, um curso de graduação reconhecido, ofereçam disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Em seguida, nos artigos 3º e 5º abre a possibilidade para o aumento desta carga horária podendo chegar até 40% atendidos determinados critérios e condicionado à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Portaria n. 90/2019 (BRASIL, 2019) dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância, permitindo a oferta de programas à distância na modalidade acadêmica ou profissional. Para regulamentar o artigo 8º dessa portaria, criou-se a Portaria CAPES n. 02 de 04 de janeiro 2021 (BRASIL, 2021), que estabelece as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O conjunto dessas normativas demonstra que a modalidade à distância está regulamentada e legitimada na realidade brasileira, espalhando-se no sistema privado de ensino e encontrando ressonância e concretude no ensino superior público. É necessário lembrar que, em 2006, o

governo Lula criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um marco na expansão do ensino à distância nas universidades públicas federais e estaduais.

Esse cenário é fundamental para que se possa compreender como as tendências “privatistas” e “eadistas” explicitam-se no ensino superior e como irão repercutir na reorganização acadêmico-pedagógica das IES considerando as exigências postas pela Pandemia da Covid-19 e os interesses do capital.

A Universidade Estadual de Londrina e o ensino remoto emergencial.

Nos meses de março e abril de 2020, tendo em vista a pandemia do novo coronavírus, as IES tiveram que alterar a oferta presencial das atividades acadêmicas. Algumas instituições suspenderam inicialmente seus calendários acadêmicos, retomando-os posteriormente por meio de atividades não presenciais e outras, sem suspenderem os calendários, passaram a desenvolver o ensino remoto.

Adaptando-se ao quadro de emergência decretado no plano nacional, o governo do Estado do Paraná baixou o decreto n. 4230, de 16 de março de 2020, suspendendo as aulas presenciais a partir do dia 20 de março (PARANÁ, 2020).

Um exame das deliberações dos conselhos superiores, divulgados nos sites das universidades estaduais mostra que das 7 (sete) Universidades Estaduais Paranaenses, no início da pandemia, 3 (três) suspenderam o calendário acadêmico de 2020 e, por consequência, as atividades acadêmicas presenciais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); 4 (quatro) Universidades suspenderam as atividades acadêmicas presenciais sem suspender o calendário: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); 3 (três) Universidades deliberaram pela suspensão do calendário e fizeram-na por meio de Resoluções aprovadas nas instâncias colegiadas: UEL (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE); UEM (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEP) e UEPG (Conselho Universitário - CU), no mês de março (UEL e UEPG) e no mês de maio (UEM); as 4 Universidades que suspenderam somente as atividades acadêmicas presenciais, fizeram a suspensão por meio de Ato Executivo (UENP e UNIOESTE) e utilizando-se das instâncias colegiadas Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE (UNESPAR) e Conselho de Administração - CAD (UNICENTRO) no meses de março e abril.

As 3 (três) universidades que suspenderam seus calendários foram alvo de ataques por parte do governo estadual. Desrespeitando a autonomia universitária, o Superintendente Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior encaminhou no dia 29 de maio de 2020, o Ofício Circular GS/SETI 021/20 (SETI, 2020) às reitorias, pressionando-as a retomarem as atividades na graduação, sob a ameaça de não renovar ou realizar novos contratos temporários de docentes. Se não bastasse esse autoritarismo, a Superintendência ameaçou os docentes com a fruição da Licença Especial de forma compulsória, como se evidencia em trecho do Ofício Circular: “Por oportuno, é importante salientar que a não retomada das atividades na graduação, ainda que de maneira remota ensejaria a concretização da ameaça de não contratação de professores substitutos e o compulsório gozo de licenças especiais” (SETI, 2020).

Em resposta, à agressão do governo, o Comando Sindical Docente (CSD), que congrega todos os sindicatos docentes das Universidades Estaduais do Paraná, denunciou em 31 de maio que:

a atitude do Superintendente Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior significa um ataque frontal à AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, [...] A ingerência da respectiva Superintendência é inadmissível, considerando que as Universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que lhes facultam a tomada de decisões administrativas e pedagógicas no âmbito dos seus Conselhos Superiores (COMANDO SINDICAL DOCENTE, 2020).

Nesse contexto de pressão e, também, de silêncio por parte das administrações das reitorias, a retomada das atividades acadêmicas encontrou uma saída no ensino remoto. A terminologia utilizada para designar a “saída” encontrada durante a pandemia variou de uma instituição para outra. Na UEL, ainda em junho (RESOLUÇÃO CEPE n. 022/2020) referia-se a elas como “atividades acadêmicas não presenciais”, embora já se incorporasse o jargão do EaD das atividades “síncronas ou assíncronas”. Porém, em julho (RESOLUÇÃO CEPE n. 027/2020), as atividades acadêmicas não presenciais passaram a ser denominadas de “ensino remoto emergencial” (ERE).

Considerando que há um número significativo de normativas que regulamentam o ERE na UEL, destaca-se a Resolução CEPE n. 027/2020, de 30 julho que está em vigência e apresenta orientações gerais de organização do ERE na Universidade. O artigo 2º autoriza a realização de atividades acadêmicas não presenciais,

por meio do ensino remoto emergencial, para o ensino de graduação, atividade essa desenvolvida em circunstâncias excepcionais, enquanto perdurarem os efeitos restritivos da pandemia da COVID 19 e até as autoridades sanitárias, governamentais e da instituição não autorizarem o retorno às atividades acadêmicas presenciais, escalonadas ou totais, na Universidade.

No parágrafo segundo do art. 2º há uma concepção de ERE:

Por atividades de ensino remoto emergencial entendem-se aquelas *síncronas ou assíncronas* a serem realizadas pela UEL sob a orientação dos professores, quando não for possível a presença física direta e simultânea de professor, de estudante ou de técnico, quando necessário, desde que não haja a presença física do estudante na universidade.

A resolução em questão, no art. 3º, enfatiza que a substituição de atividades acadêmicas presenciais por ensino remoto emergencial deverá ser realizada através de um Plano Especial de Matriz Curricular pelos Colegiados dos Cursos, apontando a carga horária a ser cumprida de forma remota. Cada curso organizou o plano especial, a princípio para o 1º semestre do ano letivo de 2020, levando em considerando o que dispunham a Resolução CEPE n. 022/2020 e as Instruções de Serviço da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) n. 001/2020 e n. 002/2020.

Respaldando-se nessas normativas, os Planos Especiais foram organizados a partir de 3 (três) fases indicadas: Fase 1: atividades predominantemente não presenciais para todos os cursos e séries que tivessem condições de já iniciarem as atividades; Fase 2: retomada gradual e escalonada das atividades presenciais, associadas às não-presenciais; Fase 3: retorno ampliado das atividades presenciais. Diante do quadro de aumento de contaminação, do número de mortes por causa da Covid-19 e sem condições sanitárias para o retorno presencial, os cursos atualizaram seus planos especiais para o 2º semestre do ano letivo de 2020 a ser finalizado em junho de 2021 de modo remoto. O Ato Executivo 15/2021 prorrogou a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, salvo excepcionalidades, até 25 de junho de 2021. Para o 1º semestre do

ano letivo de 2021, a ser iniciado em agosto, os cursos estão em processo de construção de um novo plano especial de matriz curricular.

A Resolução 027/2020 indica ainda que a retomada das atividades acadêmicas de modo remoto deverá ocorrer gradualmente, com poucas disciplinas, tempo reduzido, considerando o processo de adaptação desse processo. Enfatiza também que a retomada por meio do ERE deverá se organizar de acordo com três princípios: qualidade da formação, inclusão social e segurança sanitária. Reforça que “qualidade da formação prevista no perfil profissional do curso deverá ser garantida durante o ensino remoto emergencial” (Art. 4º).

Para garantir essa qualidade da formação deve-se primar pela

igualdade de conteúdo e a equivalência da formação, independentemente dos formatos de ensino oferecidos, seja por meios digitais ou não e garantir as condições de inclusão social para todos os estudantes matriculados no curso, por série ou período, sendo que sem esta não se poderá iniciar as atividades por via não presencial (Art. 4º).

Imaginar que o ERE se efetivará garantindo a mesma qualidade da formação do que o ensino presencial é, no mínimo, ingênuo. Além de não existir igualdade nas condições de acesso à tecnologia, equipamentos, condições objetivas e subjetivas para o acompanhamento e realização das atividades acadêmicas, a dinâmica pedagógica foi absurdamente alterada. A noção de escola, de mediação didático-pedagógica, da relação entre docente e discente, do tempo e formatos de organização das atividades sofreu alterações que trouxeram muitos prejuízos para o ensino na concretização do perfil formativo e objetivos da formação defendidos nos projetos pedagógicos dos cursos, na organização do trabalho docente e na vida acadêmica dos discentes.

Sobre o cômputo da carga horária das atividades acadêmicas (disciplinas/módulos), a resolução enfatiza que deverá considerar, para além da carga horária que compõe o trabalho síncrono/assíncrono, a carga horária prevista para a realização de atividades propostas aos estudantes. Preconiza que “os colegiados, junto aos docentes responsáveis, deverão criar mecanismos que garantam o acesso ao conteúdo das aulas ou a gravação das aulas”.

Nessa direção de incorporação de mecanismos/ferramentas próprias do EaD, o art. 5º § 2º, prescreve que

os materiais produzidos pelo docente deverão ficar disponíveis aos estudantes durante todo o período da atividade acadêmica/disciplina/ módulo, permitindo que o estudante consiga gerenciar seus horários de estudo e realizar as atividades, não havendo restrição de acesso a dias e horários limitados.

Aqui destacam-se dois aspectos: de um lado ocorre uma ampliação da sobrecarga de trabalho do docente e autorização da gravação de aulas que pode afetar a autonomia didático-pedagógica, a liberdade de cátedra e a reprodução indevida das gravações. Em tempos de perseguição ideológica e política, de propagação da tese de uma “escola sem partido”, as ameaças aos docentes são reais; por outro lado, intensificam-se as atividades a serem realizadas pelos discentes, exigindo novos mecanismos para o acompanhamento das aulas, diferentes e, por vezes, desconhecidas ferramentas tecnológicas e digitais para a realização das atividades acadêmicas.

O corolário das tendências *eadistas* na Universidade, para além dos aspectos já mencionados, expressa-se no artigo 6º da Resolução quando apresenta que o ERE poderá fazer uso de meios digitais e virtuais, dentre eles: plataforma Institucional (Plataforma Moodle); Google Apps

(pacote disponibilizado para UEL), incluindo o *Google Classroom*, *Google Meet*. Pode-se afirmar, sem titubear, que o ERE contribuiu para a expansão dos lucros das empresas voltadas à educação, sobretudo as que são responsáveis pela criação e manutenção das plataformas digitais.

O recurso às tecnologias digitais na educação tem sido feito por alguns, sem a análise crítica necessária. Considera-se que essas tecnologias podem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo no ensino presencial, como ferramentas que subsidiam e dinamizam esse processo. No entanto, é importante salientar que, sob o discurso da inclusão e democratização, da promoção da interatividade, de flexibilização e modernização do ensino, encontram-se os interesses do mercado que tem na educação um expansivo nicho para ampliação dos seus lucros. Como afirmam Góes e Cassiano (2020):

A necessidade está posta, o uso das tecnologias digitais como, por exemplo, as plataformas digitais no contexto educacional passarão a ganhar maior destaque, no entanto, é importante estar atento aos movimentos geradores de pseudonecessidades de uso desequilibrado destas tecnologias digitais frente ao processo educacional nas IES no âmbito público e privado. Ou seja, ainda que neste primeiro momento, tenha ficado claro o grande benefício do uso destas plataformas, dos artefatos e ferramentas digitais para conclusão do semestre letivo, isso não quer dizer que devemos partir de um extremo para o outro, isso seria um ato agressivo em si contra a educação do nosso país, uma barbárie (GÓES; CASSIANO, 2020, p. 110).

Atentar para essas questões torna-se uma tarefa fundamental para que não sejamos induzidos a fetichizar as ferramentas, as tecnologias e plataformas digitais como a grande saída, a panaceia para os desafios que se colocam à educação de uma forma mais ampla, desconsiderando a realidade cotidiana e concreta que evidencia a desmotivação e dificuldades por parte dos estudantes, a ampliação da carga de trabalho do docente, a invasão da vida privada/doméstica, a evasão, o adoecimento físico e mental.

É preciso considerar o fenômeno atual chamado por alguns pesquisadores como sendo a “plataformização da educação”, que ocorre pela intensificação e massificação das plataformas digitais na educação, sem evidenciar as limitações e riscos presentes.

Sendo assim, é oportuna e urgente a pergunta: a quem interessa essa plataformização?

O ERE no Curso de Serviço Social da UEL

A partir das resoluções aprovadas na Câmara de Graduação e no CEPE na UEL, já apontadas anteriormente, coube a cada curso de graduação, de acordo com as orientações da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), construir um Plano Especial de Matriz Curricular e de Estágio Supervisionado.

No curso de Serviço Social, levando em consideração as atribuições do Colegiado do Curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), coube a essas instâncias o planejamento das atividades remotas. Para isso, inicialmente, foi criado um subgrupo de trabalho, com participação de membros do Colegiado e da Chefia de departamento, para iniciar uma proposta de retorno remoto do ensino. Coube a esse grupo, discutir e apresentar uma proposta de cronograma para oferta das disciplinas. A proposta foi apresentada ao Colegiado, ao NDE e ao Departamento para aprovação.

Importante esclarecer, que em reunião departamental o coletivo decidiu a data de retorno das atividades acadêmicas na modalidade remota, considerando a aprovação do calendário pelo

CEPE, com a definição do início e término do ano letivo de 2020. Todas as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) do referido ano letivo foram ofertadas remotamente, uma vez que, o contexto sanitário paranaense e londrinense não apresentou condições adequadas para um hibridismo, ou para um possível escalonamento das atividades.

Visando construir estratégias de capacitação aos docentes, estudantes e técnico-administrativos para que os mesmos se familiarizassem à linguagem e às ferramentas do ensino à distância, a Universidade ofertou um breve e pontual treinamento através do VIRTUEL (de 16 a 26 de junho de 2020), com os seguintes objetivos: criar e estimular a autocapacitação de professores e alunos; apresentar e debater boas práticas no uso de tecnologias digitais nos cursos presenciais e a distância; refletir sobre o impacto do uso das atividades não-presenciais na era da nova normalidade; explicitar os desafios da universidade nos contextos não presencial, a distância e possíveis encaminhamentos ou soluções (UEL, AGÊNCIA DE NOTÍCIAS, 2020).

Em razão desse retorno, foi formado um Grupo de Trabalho reunindo diversos setores como Prograd, Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) e Serviço de Bem-Estar à Comunidade (SEBEC), que realizou um levantamento com o objetivo de identificar as condições sanitárias e socioeconômicas de todos os estudantes e saber sobre o acesso à Internet e equipamentos para o acompanhamento das atividades remotas.

No início do ano letivo de 2020, o curso de Serviço Social tinha 289 estudantes matriculados nos dois períodos, matutino e noturno. A pesquisa contou com a participação de 265 estudantes. Quando questionados sobre acesso à internet, 210 estudantes (79%) disseram ter acesso à Internet a cabo, Wifi ou rádio; 38 (14%) responderam ter acesso à Internet Móvel e 17 (7%) afirmaram não ter acesso à Internet. Quando da distribuição dos chips, 10 estudantes do curso confirmaram a necessidade e foram contemplados com eles.

Sobre o tipo de dispositivo para acompanhar o ensino remoto emergencial e necessidade de equipamentos, obteve-se o seguinte resultado: 6 (2,26%) estudantes responderam não terem equipamentos; 19 (7,17%) apontaram dividir equipamentos com os outros membros da família. Ao todo, 25 (8,65%) estudantes indicaram a necessidade de equipamentos para desenvolver as atividades acadêmicas de forma remota.

A partir desse levantamento, a equipe da Prograd, o Colegiado do Curso e o SEBEC iniciaram o processo de distribuição de *tablets* e disponibilização da internet via chip. Ao entrar em contato com os estudantes, 11 (44%) estudantes não retornaram ao *e-mail* enviado pelo Colegiado do Curso solicitando assinatura dos documentos; 4 (16%) informaram não terem mais necessidade e 10 (40%) foram contemplados com o empréstimo do equipamento.

O movimento construído pela universidade na direção de oportunizar aos estudantes os equipamentos tecnológicos e acesso à internet foi importante, mas é preciso registrar que, apesar disso, as condições necessárias para o acompanhamento e realização das atividades acadêmicas extrapolam a questão do acesso a esses recursos, como será possível identificar nos dados levantados no monitoramento do ERE do curso de Serviço Social.

O retorno das atividades no curso foi marcado por uma semana pedagógica com os docentes e uma semana de acolhimento estudantil. A semana pedagógica foi um momento oportuno para que o corpo docente, a partir das orientações dadas pelo Colegiado, pudesse reconstruir os programas das disciplinas adaptados ao ensino remoto e pensar nas estratégias pedagógicas para condução do processo de ensino-aprendizagem. Iniciava-se, nesse contexto, um percurso formativo ainda mais desafiador para o Ensino Superior e, particularmente, para a educação pública, presencial e de qualidade.

Na semana de acolhimento, o Colegiado do curso fez reuniões com todas as turmas do curso, nos períodos matutino e noturno, para apresentar o Plano de Matriz Especial, as deliberações, as resoluções e normativas aprovadas pelos Conselhos Deliberativos e estabelecer os canais de comunicação entre estudantes, docentes e Colegiado do Curso.

Em relação ao estágio supervisionado também foi construído um Plano Especial² que estabeleceu procedimentos para o desenvolvimento dessa atividade para o Curso de Serviço Social, para o período de pandemia, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da COVID-19.

Considerando as normativas construídas pelas entidades organizativas da profissão (ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS e ENESSO), bem como a concepção de estágio expressa no Regulamento de Estágio e no Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, estabeleceram-se as mesmas condições para o estágio supervisionado obrigatório e não-obrigatório.

Essa construção foi referenciada nas resoluções institucionais já citadas no texto e na Instrução de Serviço Prograd n. 005/2020 que estabelece procedimentos quanto ao protocolo de novas solicitações de Estágio Curricular Obrigatório e outros documentos relativos aos Estágios Curriculares Obrigatórios, para o período de pandemia, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da COVID-19, para os Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina.

O ensino remoto emergencial também provocou impactos na condução do processo de orientação e construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A disciplina no quarto ano foi ofertada 100% de forma remota. A Coordenação do TCC, em diálogo com o Colegiado e NDE, apresentou as orientações necessárias para essa adaptação.

O processo de monitoramento do ERE no Curso de Serviço Social na UEL.

O Colegiado e NDE do Curso de Serviço Social da UEL em sua trajetória de acompanhamento do Projeto Político Pedagógico tem, enquanto direcionamento, a realização de processos de avaliação e monitoramento das atividades pedagógicas ofertadas, com vistas à qualificação da formação graduada, assim como estabelecimento de diálogo entre os sujeitos que a efetivam (discentes, docentes e supervisores de campo).

Na emergência da necessidade de redimensionamento das atividades na modalidade do Ensino Remoto Emergencial essa sistemática se manteve, objetivando identificação das vivências, dificuldades e estratégias de discentes e docentes no processo de adaptação e execução dessa modalidade de ensino, enquanto subsídios para o planejamento e proposição de ações em semestres subsequentes.

Para a construção desse monitoramento, foram utilizados formulários eletrônicos da plataforma *Google Forms*, direcionados a docentes e discentes, totalizando 5 formulários: 2 enviados a todos os discentes do curso referentes ao 1º e 2º semestres do Ensino Remoto Emergencial e 1 enviado aos docentes. Os primeiros formulários direcionados aos docentes e discentes no 1º semestre foram enviados e respondidos nos meses de novembro e dezembro de 2020; no 2º semestre o formulário aos discentes foi enviado e sistematizado nos meses de maio e junho de 2021.

Assim, a exposição se construirá a partir desses instrumentos:

²O planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas para o estágio supervisionado e para a supervisão de estágio, bem como o monitoramento desse processo, não será apresentado nesse texto, tendo em vista que requer um aprofundamento na sua exposição e análise.

Quadro 1 – Instrumentos utilizados para o Monitoramento do ERE

Formulários	Número Total	Formulários Respondidos
Discentes – 1º Semestre	289	97 (33,56%)
Discentes – 2º Semestre	251	57 (22,70%)
Docentes	33	24 (72,72%)

Fonte: Monitoramento do ERE Colegiado do Curso de Serviço Social/NDE-UEL.

Para aproximarmos das respostas dos docentes ao formulário, de antemão é preciso ressaltar a compreensão de que esta modalidade de ensino é incompatível ao Projeto do Curso, assim como a concepção de educação que orienta os trabalhos do corpo docente. No entanto, a partir de exigência institucional teve que ser implantada.

Nessa direção, a maioria dos docentes (79,2%) afirma que conseguiu atingir parcialmente os objetivos das disciplinas que ministram, ressaltando (87,5%) a pouca interação obtida com discentes nos encontros síncronos, embora indiquem (79,2%) que grande parte dos estudantes das turmas estiveram presentes nas atividades.

Os docentes também referem (58,2%) que, embora a maioria dos estudantes tenha entregado as atividades solicitadas, estas atingiram parcialmente seus objetivos. Quando questionados sobre as potencialidades identificadas nesse período, parte expressiva dos docentes indicou como inexistentes, outros sinalizaram o uso de plataformas para armazenamento de materiais didáticos, utilização de recursos audiovisuais e participação de convidados externos.

Enquanto fatores dificultadores, os docentes relatam a necessidade de investimento financeiro próprio para a execução do trabalho (ampliação de qualidade de conexão, aquisição de equipamentos, organização das residências para garantia de espaço de trabalho); baixa qualidade de conexão dos estudantes, a qual dificultou a participação e interação nos encontros; ausência de espaço para estudo nas residências, dificultando as manifestações nas aulas; perda do contato visual com os estudantes; cansaço dos discentes e ausência de capacitação efetiva para uso das ferramentas *online* oferecidas pela instituição aos docentes.

No levantamento realizado pela ABEPSS³ sobre o ERE apresentam-se dados sobre as condições de trabalho e saúde mental dos docentes. Em relação às condições de trabalho docente, foi destacado pelos respondentes: a intensificação do trabalho (86,5%); as dificuldades de conciliar com o ambiente doméstico (75%); dificuldades com o uso das tecnologias e de qualidade de internet, ambas sinalizadas por 71,9% dos respondentes. Foram indicadas ainda: falta de espaço e discussões coletivas, 59,4%; e a falta de mobiliário (37,5%) e computador adequado (36,5%).

A partir desses aspectos levantados, pode-se afirmar que o ERE trouxe implicações para o trabalho docente, afetando não somente a organização pedagógica-acadêmica, mas as condições de trabalho, intensificando a jornada de trabalho que passou a não ter limites, uma vez que o espaço doméstico foi invadido pela instituição, pelas tarefas a serem cumpridas, pela sobrecarga, pelo excessivo número de reuniões via plataformas digitais, pelo descontrole das mensagens, e-mails, informações enviadas aos docentes, pelo conjunto excessivo de tutoriais a serem

³ Os dados preliminares do levantamento foram apresentados no planejamento nacional da entidade, que ocorreu entre os dias 24 e 30 de março de 2021. Em relação à metodologia para levantamento das informações da graduação em Serviço Social, foi construído um formulário no *Google Forms* e enviado às/aos coordenadoras/es de curso de graduação. Na graduação, foram enviados 193 formulários e obteve-se 97 respostas, envolvendo 879 cursos. Dentre as Instituições, 49 são públicas e 38 são privadas.

compreendidos, pelo aumento do tempo gasto com planejamento das atividades pedagógicas e preparo para ministrar as aulas e lidar com os desafios de incorporar as tecnologias na prática docente. Vivencia-se, assim, uma situação de descontrole do tempo/espaço de trabalho em relação ao tempo/espaço da vida privada. A vida privada/doméstica foi capitaneada pela lógica produtiva. Como afirma Antunes (2020, p. 15), vai se demolindo a separação entre o tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora dele, com o trabalho digital/on-line.

O trabalho docente em tempos de ensino remoto, seja no setor público ou privado, tendo por orientação a mercantilização do ensino e a salvaguarda dos interesses dos empresários da educação, sofre rebatimentos nefastos, pois como enfatizam Farage, Costa e Silva (2021):

Esse processo, que vem de longe, ao se encontrar com o momento excepcional da pandemia se amplia, fortalecendo um movimento que considera o professor como um “insumo” na relação ensino-aprendizagem, descaracterizando seu trabalho, seu fazer, sua fruição e subsumindo seu trabalho à mediação tecnológica. Reduzindo a educação ao ensino, banalizando o essencial do processo educativo, sua interação e construção coletiva, a mediação tecnológica coloca a educação e as relações sociais no patamar do abstrato em detrimento do real e não como condição para sua compreensão (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021, p. 236).

A exigência de incremento tecnológico colocada ao docente para responder às demandas postas pelo ERE explicita essa situação. Os docentes, num movimento solitário e sem contrapartida institucional e do Estado, tiveram que buscar uma capacitação para manusear as ferramentas e plataformas e adquirir equipamentos adequados e *internet* banda larga para operacionalizar suas atividades acadêmicas. Os docentes também indicam que o ensino remoto afetou a participação nas aulas, a interação entre docentes e discentes, o cumprimento dos programas das disciplinas, limitando o processo de ensino-aprendizagem. Somado a tudo isso, destaca-se também o processo de adoecimento dos docentes que vêm apresentando crises de ansiedade e quadros depressivos, tendo que submeterem-se à medicalização.

A negação das ilusões em relação ao ERE é de extrema importância para que não seja criado um fetiche desse formato e de seus aparatos tecnológicos, pois uma formação profissional concatenada ao perfil apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social- DC (ABESS/CEDEPSS, 1996) exige o chão da escola, o contato visual, o diálogo intenso, os debates potencializadores de análise crítica, a interação profícua construída na sala de aula, nos corredores da Universidade, nos diferentes espaços de encontro. Essas problematizações vão ao encontro do que Farage (2021) aponta, afirmando que:

A adoção ao ERE desencadeou inúmeros debates sobre a sua efetividade e, mais ainda, por impulsionar um novo modelo de educação que traz uma forma “de trabalho docente adequada ao processo de reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho, que esvazia o sentido do fazer profissional dos professores universitários”; além do esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem (FARAGE, 2021, p. 55).

No que tange aos discentes, verificamos que dentre os respondentes dos formulários do 1º e 2º semestres, 18 indicam que foram acometidos pela COVID-19 e sofreram os impactos específicos desta, além de indicarem que estariam em sofrimento mental (48,5% no 1º semestre e 59,7% no 2º semestre).

Mesmo diante das adversidades, a maioria dos estudantes afirma que está frequentando os encontros síncronos (68% no 1º semestre e 75,4% no 2º semestre) e realiza a entrega das atividades avaliativas das disciplinas (56,7% no 1º semestre e 71,9% no 2º semestre). Assim, em termos de frequência e entrega de atividades, observamos uma ampliação no 2º semestre.

Sobre os motivos que impossibilitaram a presença nos encontros síncronos podem-se listar: dificuldade de concentração, necessidade de inserção no mercado de trabalho, ausência de espaço no ambiente doméstico, não concordância com o ensino remoto emergencial, necessidade de prestar cuidados a crianças/idosos/pessoas com deficiência e ausência de equipamento compatível. Em relação à parcela de estudantes que não tem conseguido elaborar as atividades avaliativas, verificamos que os principais motivadores são: dificuldade de concentração, número de atividades solicitadas pelas disciplinas, trabalho, necessidade de prestar cuidados a crianças/idosos/pessoas com deficiência, ausência de espaço no ambiente doméstico e complexidade das atividades solicitadas. Assim, podemos indicar que os fatores que geram tanto impedimento de frequência quanto elaboração das atividades, são em sua maioria de ordem material e não pedagógica.

Os estudantes também foram questionados acerca do retorno ao ensino presencial caso este seja autorizado. Mesmo diante das dificuldades apresentadas, os estudantes, em sua maioria, posicionam-se contrários enquanto perdurar a pandemia (59,8% no 1º semestre e 68,4% no 2º semestre), também afirmando que houve uma sensível qualificação do planejamento e oferta no ensino remoto emergencial no 2º semestre (63,2%).

Assim como o ERE trouxe implicações no e para o trabalho docente, os discentes também não ficaram ilesos e tiveram sua vida acadêmica alterada, apresentando um conjunto de dificuldades e limitações. Através dos dados levantados no monitoramento, é possível identificar que o formato remoto de ensino afetou a relação pedagógica, a maneira de participar das atividades acadêmicas, o ritmo, volume e intensidade dos trabalhos acadêmicos, os meios para acessar os conteúdos, as aulas, os materiais pedagógicos, a entrega das avaliações, a participação nas atividades.

Os estudantes, que foram aprovados para cursar um curso presencial, tiveram que construir diferentes e, muitas vezes, desconhecidas estratégias para poder responder às novas exigências num cenário de crise econômica e sanitária que impactou suas vidas pessoais e profissionais.

Muitas demandas que se colocam ao colegiado do curso estão diretamente ligadas às condições econômicas e materiais do corpo discente: estudantes que perderam seu emprego, que tiveram suas rendas rebaixadas, que não tiveram assistência estudantil, que não conseguiram dar conta dos gastos com aluguel e alimentação, que tiveram que retornar às suas cidades de origem, que no período da aula tiveram que trabalhar, cuidar dos filhos e demais membros da família, que tiveram que conciliar as atividades acadêmicas com as atividades domésticas ou que adoeceram física e mentalmente.

No levantamento realizado pela ABEPSS sobre o ERE (2021), há dados sobre a condição discente. A pesquisa mostra que 29,9% de estudantes aderiam parcialmente ao ERE (de acordo com as respostas dos coordenadores dos cursos) e que sinalizaram dificuldades, dentre as quais: dificuldades de acesso às tecnologias (89,6%); de estudo no ambiente doméstico (76%); dificuldades pedagógicas (41,7%); e de acesso à assistência estudantil (33,3%). No conjunto dessas dificuldades, os coordenadores dos cursos apontam que houve evasão durante o ensino remoto emergencial. Para aqueles que observaram a evasão, foi questionado o percentual de discentes, comparado ao total de matrículas ativas, trancamentos ou cancelamentos do curso nesse período. Os dados

obtidos foram: 59% observaram 10% de evasão; 24,6% indicaram 20% de evasão; 13,1% dos respondentes assinalaram 30% de evasão; e 3,3% sinalizaram 40% de evasão no Curso. Assim, 96% dos cursos respondentes visualizam uma evasão de até 40% das/os discentes. De acordo com o documento produzido

Esse número (40%) de evasão demonstra que o ERE exclui grande parcela de discentes, não considera as particularidades sócio-históricas, culturais, territoriais, de acesso à internet de qualidade e desconsidera as particularidades da relação ensino-aprendizado de grande parcela das/dos discentes. Demonstra, pois, que o ERE pode ser um caminho que reforça o histórico elitismo da universidade brasileira, após um período de pequena ampliação de acesso (ABEPSS, 2021, p. 49).

No curso de Serviço Social da UEL, para o ano letivo de 2020, contava-se com 289 matriculados. No percurso do ensino remoto, as desistências foram ocorrendo, num primeiro momento, informalmente e, posteriormente, com os trancamentos oficiais. Até o mês de junho de 2021, do total de alunos matriculados (matutino e noturno), 43 estudantes (14,9%) realizaram o trancamento. É importante registrar que alguns alunos não trancaram, mas acabaram não assistindo as aulas e não realizando as atividades acadêmicas, ocorrendo uma evasão não-oficial.

Diante do exposto, explicita-se a incompatibilidade entre o ERE e o projeto de formação profissional construído coletivamente pela categoria profissional que tem, nas Diretrizes Curriculares de 1996, seu fundamento e referência.

Os dados apresentados no documento produzido pela ABEPSS (2021) são reveladores da ameaça do ensino remoto emergencial ao projeto de Formação Profissional da Profissão, permitindo com mais intensidade a adoção de estratégias da modalidade à distância como alternativa para a Educação Superior.

O levantamento indica que o ensino remoto emergencial não provocou mudanças nos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC's, mas sim ajustes e adaptações para incorporação da modalidade exigida. A preocupação diante dessa questão não é de menor valor, pois mesmo que não tenha havido alterações nos projetos, a forma como os cursos foram obrigados, diante da conjuntura, a organizar e ofertar as atividades acadêmicas, colocou sim em risco a lógica curricular.

Em relação a alterações nos PPC's dos Cursos, a pesquisa revela que 79,4% dos respondentes apontaram que não houve alteração nos Projetos Pedagógicos e 20,6% indicaram que houve alterações. As alterações principais se referem à incorporação, no PPC, de estratégias para o Ensino Remoto Emergencial, revisão de referências bibliográficas, oferta de disciplinas eletivas não previstas no PPC e quebra de pré-requisitos. Ainda foram indicadas alterações como: adoção de 20% das disciplinas para plataforma EAD e reformulação da estrutura curricular; redução das cargas horárias de disciplinas; alteração do formato do Trabalho de Conclusão de Curso, de Monografia para artigo científico, com carga horária de 60 horas.

Nesse sentido, qualquer alteração que tendencie o PPC aos ajustes do ERE pode ser um caminho que fortalecerá a lógica mercantil e o rebaixamento da qualidade da formação profissional.

A experiência vivenciada pelo curso de Serviço Social da UEL, por meio do Plano Especial de Matriz Curricular que não alterou o projeto pedagógico do curso, indica que, apesar de todos os componentes obrigatórios da matriz curricular terem sido ofertados, ocorreu um arranjo didático-pedagógico, seja na ordem da oferta das disciplinas de cada série, ameaçando o cumprimento dos objetivos de cada série e a interrelação entre elas.

Apesar do movimento construído pelo Colegiado do curso na tentativa de reduzir os danos na organização e operacionalização da matriz curricular, houve um esvaziamento dos conteúdos a serem trabalhados nos programas das disciplinas, um aligeiramento do processo formativo, quer por meio de atividades síncronas como das assíncronas. Enfatiza-se, também, uma descaracterização da lógica do sistema acadêmico seriado anual previsto no projeto pedagógico do curso. Disciplinas que deveriam ser ofertadas durante todo o ano letivo, numa lógica cumulativa de construção do conhecimento, foram antecipadas e bloqueadas.

Em relação aos principais prejuízos do ERE para o projeto de formação do Serviço Social, foi sinalizado no levantamento da ABEPSS (2021) : perda do diálogo/ debate coletivo (75,3%); perda de espaços de mobilização coletiva (75,3%); perda de estratégias pedagógicas que ampliem interação docente/discente (70,1%); perda da interlocução teoria/prática (62,9%); falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas (48,5%); redução do conteúdo programático (43,3%); aligeiramento da formação (36,1%) (ABEPSS, 2021, p. 43).

Através do exposto faz-se necessário apontar que a formação profissional de assistentes sociais vem sendo desafiada, de forma ainda mais contundente, na conjuntura atual que levou ao ensino remoto emergencial. O projeto de formação profissional que orienta os cursos de Serviço Social no Brasil, movido por uma direção social crítica, calcada na defesa de um “rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social” e de uma “apreensão da totalidade social”, pela “superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares” e pelo “estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos”, ao passo que deve ser tomado como referência para o processo formativo, encontra, por outro lado, imensos obstáculos para sua afirmação e concretude na realidade dos cursos, sobretudo na situação atual vivenciada (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Com a readequação didático-pedagógica efetuada pelo curso, pela reconfiguração do espaço da sala de aula, pelo esvaziamento dos conteúdos e redução da capacidade de apreensão, construção de sínteses e aprofundamento teórico-crítico e da ausência da aproximação com o cotidiano profissional, tendo em vista os prejuízos na realização do estágio supervisionado, a tarefa que se põe aos diferentes sujeitos envolvidos com o processo formativo é de analisar rigorosamente esses ataques e obstáculos apresentados e pautar, nas múltiplas instâncias de debate da categoria profissional e das instituições formadoras, as estratégias a serem construídas para o enfrentamento dessa realidade que potencializa um ensino fortemente instrumental e informativo, comprometendo a tríplex capacitação apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1996), a saber: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

O ERE vem consolidando uma formação tecnicista-informativa negando uma formação que, de fato, possibilite o desenvolvimento de competências e saberes que desenvolvam uma análise crítica da realidade. Isso tem provocado, tanto no corpo docente como no corpo discente, uma inconformidade coletiva diante da insuficiência teórica e política que essa modalidade ocasiona.

Considerações Finais

A partir do objetivo posto de debater os desafios que se colocam ao ensino superior no contexto pandêmico e de ensino remoto emergencial (ERE), partindo da realidade vivenciada na formação graduada presencial em Serviço Social da UEL, verifica-se que tais só se agravaram e avolumaram-se com a situação de emergência instalada pela COVID-19.

Essa constatação permite entender que a análise da política educacional, particularmente, do Ensino Superior, não pode ser desvinculada das determinações sócio-históricas e econômicas e, que, portanto, não se trata apenas de uma crise sanitária. Os impactos da pandemia não ocorrem da mesma forma para todas as classes sociais. As condições de distanciamento e isolamento social não são escolhas dos sujeitos, mas conformações das suas condições objetivas de vida e de trabalho. O contexto pandêmico, dessa forma, na política educacional, também agravou a permanência estudantil, reforçando o traço elitista presente na trajetória do ensino superior brasileiro.

O Ensino Superior Público, que já vinha sofrendo duros golpes nos últimos anos, os quais exigiam e exigem resistência e enfrentamentos múltiplos para preservação de qualidade, de uma concepção crítica de educação e de defesa da carreira docente, está sendo veementemente pressionado por setores “eadistas” e privatistas para ampliar e consolidar a inserção do ensino à distância, buscando convencer de que as tecnologias são necessárias, inovadoras e oportunizam uma modernização no ensino, escamoteando os reais interesses do capital em jogo.

A preocupação que se coloca, diante de uma conjuntura adversa à ampliação dos serviços públicos e da afirmação dos direitos sociais, é a de que se corre um grande risco de que os recursos tecnológicos na modalidade EaD consolidem-se na universidade pública, deixando de serem alternativas transitórias e emergenciais.

Diante do contexto, afirma-se que a pandemia agravou a precarização já vivenciada e abriu espaço para a instalação massiva do ensino a distância. O curso de Serviço Social, uma voz denunciadora desse movimento no interior da UEL, teve que seguir orientações, instituições e aderir ao ensino remoto emergencial, enquanto única possibilidade de manter sua direção de defesa da vida.

A partir do monitoramento realizado pelo Colegiado do Curso e NDE, bem como dos dados levantados pela ABEPSS sobre o ERE, evidencia-se que houve implicação direta no trabalho docente, na organização das atividades acadêmicas e na condição de vida e saúde mental dos discentes.

Segundo o monitoramento realizado, constata-se que docentes e estudantes, foram afetados com o ensino remoto. Em relação ao trabalho docente, identifica-se o aviltamento das condições precárias de trabalho, da intensificação da exploração, da reorganização do trabalho docente através do aparato tecnológico, das dificuldades objetivas e subjetivas para operacionalizar o ensino remoto, das modificações das relações entre estudante e docente, da ausência da interação, da troca, da participação, do esvaziamento da proposta formativa, quer pela redução de conteúdo e rebaixamento do ensino, quer pela reformatação da noção de sala de aula que obstaculiza o aprofundamento do debate e da construção de sínteses mais densas.

Os discentes foram penalizados por ausências de condições materiais e sofrimento mental que se assevera com a condução ineficiente de gestores públicos, afetando a realização e participação nas atividades acadêmicas, síncronas e assíncronas.

Pode-se inferir que, por mais que tenha havido um esforço por parte do corpo docente e discente para ultrapassar as barreiras impostas ao ensino e a aprendizagem no contexto pandêmico, esta modalidade é incompatível com o projeto de formação construído coletivamente pela categoria profissional.

Esse projeto de formação profissional sempre colocou-se na defesa intransigente dos direitos sociais, num terreno minado por disputas de projetos e pela correlação de forças, no bojo das contrarreformas no Ensino Superior.

O ERE apresenta uma ameaça aos pressupostos, princípios e diretrizes defendidos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social de 1996. Nessa direção, é tarefa necessária uma crítica contundente ao discurso do “novo normal” e da defesa ilusória de adaptação do ensino superior público às tecnologias de informação, ao uso de plataformas digitais e demais ferramentas do EaD, como sendo um caminho sem volta e imprescindível para a modernização do ensino e para a ampliação de acesso. Legitimar esse discurso significa escamotear as contradições presentes na realidade social e reforçar as perversidades de um sistema econômico desigual que tem seus desdobramentos no acesso e permanência ao ensino superior público.

Referências

- ABEPSS. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, 2021. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.
- ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2010. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311145368198230.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.
- ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez Editora, n. 7, p. 58-76, 1996.
- ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília: ANDES-SN, 2020. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Anexo-Circ297-20.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.
- BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 06 maio 2021.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 109 de 15 de março de 2021. Altera os arts. 29-A, 37, 49, 84, 163, 165, 167, 168 e 169 da Constituição Federal e os arts. 101 e 109 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; acrescenta à Constituição Federal os arts. 164-A, 167-A, 167-B, 167-C, 167-D, 167-E, 167-F e 167-G; revoga dispositivos do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui regras transitórias sobre redução de benefícios tributários; desvincula parcialmente o superávit financeiro de fundos públicos; e suspende condicionalidades para realização de despesas com concessão de auxílio emergencial residual para enfrentar as consequências sociais e econômicas da pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mar. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc109.htm. Acesso em: 07 maio 2021.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 06 maio 2021.
- BRASIL. Lei Complementar n. 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio

de 2000, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Portaria CAPES n. 2, de 04 de janeiro de 2021. Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jan. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-002-2021-01-04.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Portaria CAPES n. 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port%20275.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Portaria CAPES n. 90, de 24 de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-090-2019-04-24.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Portaria MEC n. 1.428 de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição n. 32 de 03 de setembro de 2020. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. **Poder Executivo/Ministério da Economia**, Brasília, 03 dez. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1928147. Acesso em: 04 maio 2021.

COLMÁN, Evaristo; PORTES, Lorena Ferreira. A orientação privatista-mercantil do ensino superior brasileiro e suas expressões nas propostas do governo federal – “future-se” e da Lei Geral das Universidades- “LGU” do governo do estado do Paraná. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 17, p. 141-153, nov. 2019.

COMANDO SINDICAL DOCENTE (CSD). **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior chantageia reitorias a aderirem às atividades remotas**. 31 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.adunicentro.org.br/noticias/ler/2465/superintend-ncia-geral-de-ci-ncia-tecnologia-e-ensino-superior-chantageia-reitorias-a-aderirem-s-atividades-remotas>. Acesso em: 14 fev. 2021.

EXTRA CLASSE. Mais da metade do orçamento de 2021 será para amortizar dívida pública. 15 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2020/09/mais-da-metade-do-orcamento-de-2021-sera-para-amortizar-divida-publica/>. Acesso em: 20 maio 2021.

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

FARAGE, Eblin Joseph; COSTA, Arley José Silveira da; SILVA, Letícia Batista da. **A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 226-257, abr. 2021.

GÓES, Camila Bahia; CASSIANO, Glauber. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 6, n. 2, p. 107-118, maio/ago. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PARANÁ, GOVERNO DO ESTADO, 2021. **Ranking da vacinação contra a Covid-19 no Paraná**. Disponível em: <http://www.coronavirus.pr.gov.br/vacinacao-ranking>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PARANÁ. Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=232854&indice=4&totalRegistros=290&anoSpan=2021&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=3&isPaginado=true>. Acesso em: 06 maio 2021.

PARANÁ. Lei Complementar n. 231, de 17 de dezembro de 2020. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a qualidade e a responsabilidade na gestão fiscal do Estado do Paraná, cria o Fundo de Recuperação e Estabilização Fiscal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=243713&codTipoAto=3&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 06 maio 2021.

SETI. **Ofício Circular GS/SETI 021/20**, de 29 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.sesduem.com.br/2020/06/01/superintendencia-geral-de-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior-chantageia-reitorias-a-aderirem-as-atividades-remotas/>. Acesso em: 10 maio 2021.

UEL, AGÊNCIA UEL DE NOTÍCIAS. **VIRTUEL capacita professores, estudantes e técnicos da universidade**, 12 de junho de 2020. Disponível: https://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30478. Acesso em: 25 maio 2021.

UEL. **Ato Executivo n. 15/2021**. Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das atividades administrativas na modalidade presencial e estabelece a modalidade de Teletrabalho, salvo excepcionalidades, até 04/04/2021 e mantém a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e eventos públicos da Universidade Estadual de Londrina, salvo excepcionalidades, até 25/06/2021. Disponível em : <https://sistemas.uel.br/atosoficiais/index.jsessionid=l31b7NFZg6qAR47xlYj9XaYrrGTJUbVMb8YK6R71.srv-app-12>. Acesso em: 15 maio 2021.

UEL. COLEGIADO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL. **PLANO DE MATRIZ ESPECIAL**, 2020. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/acolhimento/documentos/matriz_curricular/matriz_curricular_acolhimento_semana_retomada_servico_social.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UEL. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Instrução de Serviço PROGRAD n. 001/2020**, de 25 de junho de 2020. Orientações para os Programas de Atividades Acadêmicas para organização das atividades acadêmicas da graduação enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19. Londrina, 25 jun. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/instrucoes_servico/2020/instrucao_servico_01_20.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UEL. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Instrução de Serviço PROGRAD n. 002/2020**, de 25 de junho de 2020. Estabelece orientações para o Plano Especial de Matriz Curricular para organização das atividades acadêmicas da graduação enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19. Londrina, 25 jun. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/instrucoes_servico/2020/instrucao_servico_01_20.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UEL. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Instrução de Serviço PROGRAD n. 005/2020**, de 30 de julho de 2020. Estabelece procedimentos quanto ao protocolo de novas solicitações de Estágio Curricular Obrigatório e outros documentos relativos aos Estágios Curriculares Obrigatórios, para o período de pandemia, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da COVID-19, para os Cursos de

Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 30 jul. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Instrucao_de_Servico_PROGRAD_005_2020%20-%20procedimentos_estagio_curricular_obrigatorio.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

UEL. **Resolução CEPE n. 022/20**. Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, vinculadas ao Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na Universidade Estadual de Londrina, e dá outras providências. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_22_20.pdf. Acesso em: 14 maio. 2021.

UEL. **Resolução CEPE n. 027/2020**. Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação não presenciais/ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia COVID-19, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na Universidade Estadual de Londrina, e dá outras providências. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_27_20.pdf. Acesso em: 14 maio 2021.