A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA UFOP E UFV NA PANDEMIA

Roberto Coelho do Carmo[1]

Alessandra Souza Ribeiro[2]

Kesia Silva Tosta[3]

Mariana Costa Carvalho[4]

O texto apresenta análise das primeiras experiências de ensino remoto em Serviço Social na UFOP e UFV no período de isolamento social. Parte da trajetória recente da política de educação, apresentando seu caráter limitado inserido nas relações sociais capitalistas. Seguindo de análise conjuntural da relação da atual crise sanitária com as respostas elaboradas pela burguesia diante da crise estrutural do capital desde 1970. Relacionamos a pandemia aos três eixos estruturantes dessa resposta: neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização, atravessando tais problematizações com análise do enfrentamento à COVID-19 pelo governo brasileiro e suas consequências para o capital e trabalho. Por fim, o trabalho recorre a fontes documentais dos Cursos de Serviço Social da UFOP e UFV para tecer considerações e críticas às primeiras experiências de ensino nos períodos de isolamento social.

Palavras-chave: Educação. Crise. Pandemia. Ensino Remoto. Serviço Social.

English version abstract

The text presents an analysis of the first experiences of remote teaching in Social Work at UFOP and UFV during the period of social isolation. Part of the recent trajectory of education policy, presenting its limited character inserted in capitalist social relations. Following a conjunctural

[1] Professor Adjunto do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social. Professora Assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social. Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social. Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social.

[2] Professora Assistente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social. Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social. Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social.

[3] Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social. Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social.

[4] Professora Adjunto do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social.

analysis of the relationship between the current health crisis and the responses elaborated by the bourgeoisie in the face of the structural crisis of capital since 1970. We relate the pandemic to the three structuring axes of this response: neoliberalism, productive restructuring and financialization, going through such problems with analysis of the confrontation with the COVID-19 by the Brazilian government and its consequences for capital and labor. Finally, the work uses documentary sources from the UFOP and UFV Social Service Courses to make considerations and criticisms of the first teaching experiences in periods of social isolation.

Keywords: Education. Crisis. Pandemic. Virtual Work. Social Work.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da aproximação entre os cursos de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a partir das atividades realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Saúde e Serviço Social, da UFOP (GEPTSSS), desde o início de 2020.

Partimos da consideração da política de educação oriunda das contradições e limitações do modo de produção capitalista, portanto, permeada por disputas entre diferentes grupos e distintas perspectivas ideológicas; e da relação intrínseca entre a crise atual sanitária e a crise estrutural do capital em curso a partir dos anos 1970.

Esse contexto, vem imprimindo significativas alterações em todos os âmbitos da sociabilidade, a exemplo, da acelerada utilização da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) em que destacamos, em nossas análises, as experiências no ensino.

Partindo desses pressupostos, objetivamos conhecer a implementação do ensino remoto nos cursos de Serviço Social nas universidades públicas federais, analisando as experiências do ensino remoto em contexto de pandemia do COVID-19 das federais mineiras de Ouro Preto e de Viçosa.

O que se percebeu com as experiências de ensino remoto na UFOP e UFV é que se adensam as condições de precarização do trabalho docente, do processo de ensino-aprendizagem do discente, como também de sua vivência universitária que articule ensino, pesquisa e extensão, como piora demasiadamente a saúde mental e reforça desigualdades estruturais históricas como de raça, classe e gênero.

2. EDUCAÇÃO CRISE E PANDEMIA

A política de educação é uma política social, e como tal é oriunda da organização do modo de produção capitalista, particularmente, na sua fase monopolista, quando a “questão social” passa a ser objeto de intervenção sistemática e contínua pelo Estado. O fortalecimento da classe trabalhadora, e a exigência dela por melhores condições de trabalho e vida, repercutiu em uma necessidade de refuncionalização do Estado para responder à “questão social” e preservar o modelo econômico burguês (NETTO, 2011).

Compreendendo que o modo de produção capitalista é contraditório e se produz e reproduz nas relações sociais capitalistas, o Estado é permeado por contradições e disputas. A política social é um processo complexo e contraditório, permeado por disputas de classes sociais (BEHRING, 2009). Dessa forma, a política de educação, é contraditória e disputada por diferentes grupos e perspectivas do que seria a educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Mesmo em disputa, é imprescindível que se compreenda que a política de educação no modo de produção capitalista é limitada, haja vista que, não há como analisar a educação longe da relação com o trabalho. Em uma sociedade em que o trabalho está subordinado ao capital, a educação também está (MÉSZÁROS, 2008). E a lógica incorrigível do capital sobre a política de educação marca demasiadamente a trajetória desse sistema, como é relatada por Mészáros.

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' [isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, foi registrado o primeiro caso de contágio pelo vírus COVID-19 que, rapidamente, foi disseminado por diversos países do mundo. Em janeiro de 2020, diante do alto potencial de mortalidade do novo coronavírus, associado à inexistência de um tratamento eficaz, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como emergência de saúde pública e em 11 de março do mesmo ano, como uma pandemia. As consequências da pandemia para a educação ainda não estão completamente evidentes, mas suas raízes detém uma relação intrínseca com o sistema metabólico do capital e sua crise estrutural, elementos em íntima relação, que são o combustível para a crise sanitária brasileira.

A atual crise duradoura, sistêmica e estrutural (MÉZSÁROS, 2011) que se arrasta desde a década de 1970, teve como resposta burguesa a conjugação de três pilares fundamentais: a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e sua contrarreforma do Estado, e a mundialização do capital financeirizado. As quatro décadas de imposição desta resposta se materializam, agora, em uma crise

multidimensional: sanitária, econômica, social, ecológica, climática e democrática com contornos ainda mais perversos em países periféricos como o Brasil.

Quanto ao primeiro pilar, conforme afirmam Dardot e Laval, “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Isso implicou em uma sistemática redução do Estado no âmbito das políticas sociais que se tornaram paulatinamente mais regressivas o que consequentemente implicou na perda de direitos dos trabalhadores e seu acesso à saúde, educação, habitação etc. e no fortalecimento do setor privado que busca transformar direitos básicos em mercadorias.

O segundo pilar consiste na reestruturação produtiva. No âmbito da produção capitalista emergiu no cenário de crise uma nova forma de organização, o Toyotismo, que detém elementos de ruptura e continuidade com o fordismo-taylorismo. Segundo Harvey, na superfície, essas dificuldades podem ser mais bem apreendidas pela rigidez relacionada aos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo e rigidez dos compromissos do Estado com o Welfare State que o legitimava. Assim, a chamada acumulação flexível que começa a emergir com a falência da rigidez keynesiana se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 2012, p. 140).

As alterações operadas pela Reestruturação Produtiva acarretam pelo menos três consequências diretas: flexibilização dos contratos de trabalho em um cenário de enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente; dualidade no mercado de trabalho que, se por um lado exige trabalhadores qualificados e polivalentes, capazes de manipular comandos cibernéticos e por outro, faz o movimento inverso e amplia a busca por trabalhadores “substituíveis” a qualquer momento e gestão da força de trabalho baseada em discursos de envolvimento dos trabalhadores que devem conceber a empresa como “sua casa” que buscam quebrar a consciência de classe.

O terceiro pilar reside na financeirização mundializada. Conforme indica Chesnais (2005), o “capital financeiro” foi levado ao lugar que ocupa hoje pela ação dos Estados mais poderosos que decidiram liberar o movimento dos capitais

desregulamentando e desbloqueando seus sistemas financeiros. Esses Estados criaram também políticas que favoreceram e facilitaram a centralização de fundos líquidos não reinvestidos das empresas e das poupanças das famílias (CHESNAIS, 2005, p. 36).

A hegemonia neoliberal triunfante na década de 1990 apoiada na liberdade do mercado e na financeirização foi abalada pela crise de 2008. É na expansão fictícia de capitais sem lastro na economia real no contexto de mundialização que se assenta a eclosão da crise de 2008. Conforme afirma Behring (2010), estimativas econômicas falavam de um PIB mundial de aproximadamente 55 a 60 trilhões de dólares e de um volume de capitais fictícios que poderiam chegar a 550 trilhões de dólares.

É a partir destas determinações que se construíram nas últimas décadas as políticas de proteção social que farão o enfrentamento à pandemia. Ao direcionar parte significativa do fundo público para pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública e para o salvamento de bancos, empresas e bilionários, os países do Norte e do Sul deixaram seus sistemas públicos totalmente expostos e mal preparados para enfrentar uma crise de saúde pública dessa magnitude.

> A esta simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus podemos denominar, se quisermos usar uma síntese forte, capital pandêmico. Ele tem um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito mais brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver. ANTUNES, 2020, p. 18).

O Brasil possui um dos maiores sistemas público, gratuito, estatal e universal de saúde do mundo instituído pela Constituição Federal de 1988 no contexto de efervescência das mobilizações populares que impulsionaram a redemocratização no país após anos nebulosos de um regime ditatorial militar.

Historicamente o SUS recebeu recursos insuficientes para assegurar a amplitude dos seus serviços. Esse (des)financiamento foi elevado após 2016 quando o golpe parlamentar, jurídico e midiático derrubou o governo eleito de Dilma Roussef. Ainda que os governos petistas tenham garantido as transferências do fundo público para o capital e levado a cabo as contrarreformas, as exigências postas pelo aprofundamento neoliberal encontraram em Michel Temer um gestor mais adequado para construir a ponte para a barbárie.

A principal medida contrarreformista de Temer no campo da saúde foi a Proposta de emenda constitucional chamada (PEC) 241 de 15/12/2016 que limitou por 20 anos os investimentos públicos primários e instituiu um nefasto mecanismo de controle do gasto federal, cujo aumento de recursos ficou condicionado à inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Alinhado com a premissa de reduzir os “custos” do trabalho para ampliar suas taxas de lucro, Temer também foi o responsável pela contrarreforma trabalhista (Lei 13.467/2017) que constitui o mais profundo desmonte de dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A Lei, também chamada Lei da Terceirização, possibilitou flexibilizar e terceirizar atividades-fim e transferir para empregados e empregadores as negociações trabalhistas, sobrepondo o negociado sobre o legislado.

Se coube a Temer iniciar o aprofundamento neoliberal, a Bolsonaro coube sacramentar essa direção. Desde a campanha eleitoral seu discurso centrado nos princípios de liberdade de mercado, no negacionismo da ciência, na luta falaciosa contra o “comunismo” e no fortalecimento do setor armamentista e religioso evidenciava sua afinidade com a tendência ultraneoliberal. São esses princípios que nortearam a atuação ultrajante (para dizer o mínimo) no enfrentamento à pandemia conduziram ao iminente colapso do sistema público de saúde.

Enquanto em diversos países do mundo governos elaboraram planos de enfrentamento a COVID-19 propondo medidas de distanciamento social, uso de máscaras e outros insumos para prevenção da disseminação do vírus, no Brasil, nunca houve por parte do governo um plano concreto de enfrentamento à pandemia o que somado a todo o processo histórico de contrarreformas do SUS culminou em um sistema com inúmeros problemas como a insuficiência de leitos de UTI, vínculos precários e equipes reduzidas para atendimento, baixo investimento em pesquisa e dependência de insumos para produção de vacinas etc.

Grande parte das mortes no Brasil tem relação direta com a premissa de que a “economia não pode parar”. Aqui reafirmamos que apenas o trabalho humano é capaz de gerar riqueza social e o capital, ciente que é desta premissa, tem tido seu desejo atendido pelo governo Bolsonaro que jamais determinou a realização de lockdown e nem instituiu um auxílio emergencial capaz de suprir as necessidades de reprodução

da vida de milhares de famílias de trabalhadores principalmente daqueles com vínculos mais precarizados (resultado da reestruturação produtiva) expostos cotidianamente à contaminação.

Nesta Pandemia, a política de educação foi fortemente atingida tanto pela adesão ao ensino remoto, modalidade amplamente analisada e criticada pelo serviço social há mais de quinze anos, e suas perdas para formação quanto pelo efeito que a suspensão das aulas tem para os estudantes que foram afetados de forma significativa por tais medidas. Além de toda a apreensão pela doença e seus efeitos na perda de renda de grande parte das famílias, a suspensão das aulas nas universidades, a incorporação do ensino remoto, a suspensão de planos e perspectivas de conclusão de curso tornaram-se gatilhos para o adoecimento dos discentes. Preocupação que, de acordo com dados de pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2018), antecede à pandemia.

Assim, analisar em que condições e as estratégias adotadas nas primeiras experiências desenvolvidas diante do cenário de capital pandêmico pelos cursos de serviço social constitui o objetivo da nossa discussão a seguir.

3. A EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DA UFV E UFOP

Os dados que pretendemos analisar adiante foram forjados no cenário de brutais ataques à classe trabalhadora, seja na educação, na saúde ou ataques aos direitos do trabalho. Não bastassem o decurso da precarização do trabalho, que já vínhamos enfrentando, a pandemia instrumentalizou e atualizou estes ataques.

Em 2020, com o isolamento social, e a suspensão/paralização de calendários acadêmicos nas universidades, o MEC, através da portaria 343 de 17 de março de 2020, manifesta-se sobre a substituição das aulas presenciais por instrumentos e meios de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). A seguir, veremos um pouco das experiências piloto de ensino na modalidade remota nos cursos de Serviço Social da UFV e UFOP.

A primeira experiência de ensino remoto na UFV , durante a pandemia, denominado Período Especial de Outono (PEO), (Resolução Nº 03/2020 CEPE/UFV), teve duração de 45 dias, entre os meses de junho e julho de 2020 e com adesão voluntária para professores e alunos (UFV, 2021a).

A opção das professoras vinculadas ao curso de Serviço Social foi pelo não oferecimento de disciplinas nesse formato como forma de resistência, pela maioria, a um formato de ensino precarizado e aligeirado, tendo sido realizadas discussões, nessa direção, em âmbito do colegiado.

Houve necessidade de oferecimento de 1 disciplina no PEO pelo professor substituto assistente social, pois, caso contrário, teria o vínculo finalizado. O que ilustra os ataques às/aos docentes, intensificados por vínculos mais fragilizados de trabalho. Na UFOP, mesmo com trajetória distinta, a primeira experiência também é resultado dessa pressão.

Os Departamentos da UFOP, foram convidados a se manifestar sobre a proposta de condução remota das disciplinas do semestre 2020/1 para parte dos alunos de seus Cursos. A ideia, expressa no Ofício PROGRAD/REITORIA-UFOP Nº 1082/2020, era de se conduzir um Período Letivo Especial (PLE), ofertando algumas disciplinas, no máximo duas por professor, para a parte dos alunos que tivessem acesso a TDIC neste momento de isolamento. As disciplinas ministradas no PLE deveriam ser novamente ministradas, para contemplar os demais discentes, quando do retorno às atividades presenciais. Neste contexto, cada aluno poderia se inscrever em no máximo 2 disciplinas, com a proposta de manutenção do vínculo acadêmico.

Naquele momento, o Departamento de Serviço Social da UFOP (DESSO) decidiu pela não adesão à proposta, sustentando sua decisão com uma nota pública à Comunidade Acadêmica. Nota que destaca as precárias condições para a sustentação da proposta, como falta de preparo da comunidade acadêmica para iniciar uma experiência remota de tal magnitude; ausência das condições materiais, objetivas e subjetivas, para o trabalho remoto de docentes e discentes; enfim, a desconsideração do contexto e dos impactos plurais de uma pandemia que, já naquele momento, percebia-se crescente. Impactos que se caracterizam nas suas particularidades de uma região minério-dependente. Com a atividade minerária

ditando o comportamento social, inclusive do Estado (Governo Estadual e Prefeituras mesmo com a chamada onda roxa não tomaram medidas para a interrupção desta atividade não essencial), não interrompendo as atividades e colocando em risco de vida trabalhadores e trabalhadoras.

A Nota proposta pelo DESSO se organizou em seis princípios que indicam a inviabilidade das aulas remotas. Ausência de conhecimentos pedagógicos e técnicos para tal empreitada; ausência de condições físicas e estruturais por parte de docentes e técnicos; a negligencia das condições concretas de vida dos alunos, que em vários momentos tem grandes dificuldades, ou simplesmente não conseguem meios de acessar a aulas online; falta de segurança dentro das plataformas digitais; e também a maior sobrecarga de trabalho e piores condições de vida às mulheres, negros/as, indígenas e a classe trabalhadora (DESSO, 2020a).

Além desta Nota, que já apresentava elementos para crermos na assimilação em definitivo do ensino remoto pelas universidades, corroboram esta preocupação toda a trajetória da política educacional e as tendências postas para o mundo do trabalho pós pandêmico. Também o parecer Nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação, apresenta um entusiasmo forçado com experiências de EaD que, segundo este mesmo parecer, preencheu apenas 19% das vagas ofertadas no país no ano de 2018. Aliado à referência à Portaria MEC nº 2.117/2019, que permite a condução de até 40% das atividades de ensino sob a modalidade remota, este parecer nos coloca a preocupação com esta assimilação. Em julho de 2020 a UFOP regulamenta o calendário acadêmico da PLE e o normatiza através da Resolução CEPE 8000.

Com o desenvolvimento da pandemia no Brasil, houve uma nova tentativa para ampliar a adesão dos cursos da UFOP à PLE, entretanto, agora, seja pelo medo da perda de vínculo de colegas docentes substitutos, como no caso da UFV, seja pelo receio da evasão, pela pressão dos discentes (muitos, distantes de suas casas) que não mais viam no horizonte a sua formação e entrada no mercado, ou ainda pela ameaça de corte de salários. Com todas essas questões postas, o DESSO decidiu pela adesão, marcando, ainda assim sua posição contrária à modalidade remota.

Na UFV, após a realização do PEO, mais dois períodos remotos foram realizados, o Período Especial Remoto (PER), (Resolução Nº 07/2020 CEPE/UFV),

também chamado de PER 1, e o Período Especial Remoto 2 (PER 2) (Resolução Nº 17/2020 CEPE/UFV), estando esta terceira experiência em curso.

O PER teve duração de 15 semanas, agosto a dezembro de 2020, com adesão "universal" para os Departamentos e Institutos, prioridade na oferta de disciplinas que estavam em andamento em 2020/1, podendo ser ofertadas as previstas para 2020/2 e eventualmente, podendo desmembrar o conteúdo teórico das disciplinas teórico-práticas (UFV, 2021b, p. 3).

A possibilidade de desmembramento das disciplinas levou alguns departamentos a optarem por oferecer apenas o conteúdo teórico, sendo proposto, no calendário aprovado em 2020, a oferta de um período prático, denominado Período Presencial Prático (PPP), previsto para iniciar em junho de 2021 com duração de 5 semanas (UFV, 2021c).

A participação dos alunos no PER foi facultativa, mantendo o vínculo institucional daqueles que não efetivaram matrícula. As reprovações não foram consideradas para fins de desligamento e nem para integralização do curso (UFV, 2021b, p. 3).

Quanto às disciplinas que seriam ofertadas, houve aprovação pelos colegiados dos Departamentos/Institutos, ouvidas as comissões coordenadoras dos cursos, com necessidade de apresentação de justificativas para o não oferecimento das disciplinas do primeiro semestre de 2020 (UFV, 2021b).

Durante as discussões do PER, no âmbito do colegiado, as professoras assistentes sociais, acompanham o posicionamento das entidades de organização da categoria profissional, de oferta de cursos e seminários para os alunos, ao invés de disciplinas. O intuito era manter o vínculo e a oferta de atividades de formação sem ministrar disciplinas num formato considerado precário e aligeirado, com graves prejuízos pedagógicos. Esta possibilidade não foi possível.

No Serviço Social foram ofertadas 13 disciplinas, com 1 vaga de monitoria com bolsa e orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Foram ministradas disciplinas do primeiro semestre (conforme orientação da Resolução) e não foi realizado desmembramento de disciplina com conteúdo teórico-prático.

O Período Especial Remoto 2 (PER 2), em curso, tem duração de 16 semanas, entre os meses de fevereiro e maio de 2021. Assim como no PER a adesão foi

universal e o conteúdo teórico das disciplinas teórico-práticas puderam ser desmembradas, com oferta prioritária de disciplinas previstas para o segundo semestre, podendo ofertar-se disciplinas do primeiro semestre. Como nos períodos anteriores, a participação dos alunos é facultativa e as reprovações não consideradas para fins de desligamento e nem para integralização do curso (UFV, 2021d).

No Serviço Social as experiências se aprofundam. As disciplinas ministradas foram, tanto do primeiro período quanto do segundo, objetivando que os estudantes tivessem menor prejuízo em relação ao inevitável atraso na formação nesse contexto pandêmico. Novamente, no Serviço Social, não foi realizado desmembramento de disciplina com conteúdo teórico-prático.

Nos três períodos remotos , as disciplinas, número de vagas e turmas ofertadas foram discutidos e definidos pela Comissão Coordenadora sendo, apreciadas no colegiado do departamento, com necessidade de justificativa para o não oferecimento das disciplinas previstas nos regulamentos como prioridades.

Têm sido realizados alguns encontros, via plataforma digital, entre as assistentes sociais na docência e estudantes. O intuito é a manutenção de vínculo, possibilidade de diálogo entre as docentes e discentes, e o reforço sobre a importância da participação discente na consolidação do curso.

Um levantamento realizado por estudantes do Centro Acadêmico do Serviço Social (CASS), apontou como principais necessidades dos alunos: conhecimento de tecnologias da informação; dispositivos eletrônicos; acesso à internet e/ou aumento do pacote de dados; e suporte para saúde mental. Somaram-se as demandas por bolsas de apoio estudantil e para os cuidados dos filhos (RODRIGUES; CARVALHO; PAULA, 2020). A tarefa do cuidado que vem sendo, historicamente, assumida pelas mulheres – legado do patriarcado no Brasil – precisa ser considerada, já que os cursos de Serviço Social possuem público majoritário feminino.

Apesar das particularidades, os dois cursos guardam muitas similaridades em relação às análises e críticas da experiência remota realizadas pelos professores assistentes sociais, conforme será exposto ao final desta seção.

Na UFOP, a partir da adesão, os debates caminharam para a oferta de disciplinas. Como forma de resistência decidiu-se, naquele momento, apenas pela

oferta de disciplinas eletivas, que seriam conduzidas coletivamente. Ao todo foram ofertadas 4 disciplinas por 8 professores. O diálogo entre docentes e discentes no Departamento caminhou na direção de cada aluno demandante de vaga, se matriculasse em apenas uma disciplina. Com a incerteza da matrícula, muitas alunas e alunos matricularam-se em mais de uma disciplina e as vagas disponíveis foram saturadas rapidamente. Assim, problemas administrativos fizeram com que o acordo entre docentes e discentes não fosse cumprido.

Sendo o PLE um período piloto, uma avaliação foi produzida por cada docente ministrante das disciplinas e também pela organização discente, o CASS Igor Mendes, que destacou a desorganização como ponto negativo da experiência, reafirmando o despreparo de todos, discentes, docentes e técnicos para esta experiência remota.

O DESSO sistematizou todas estas avaliações apontando o total fracasso da experiência. Destacou-se, o risco à saúde mental de docentes e discentes em caso da generalização da experiência. Além disso “A baixa adesão às propostas didático-pedagógicas também foi comum em algumas avaliações. Também as dificuldades de acesso à tecnologias compatíveis com o processo e conexão estável foram relatadas nos documentos” (DESSO, 2020b).

A representação discente avaliou a PLE com levantamento de dados por formulário eletrônico. Neste formulário perguntavam aos discentes a sobre pontos positivos e negativos. Entretanto, aquilo que poderia ser identificado como ponto positivo na tabulação dos dados, não se apresenta, de fato, como algo positivo. “Quer dizer, ao mesmo tempo em que o documento relata a experiência como proveitosa, pondera questões como a pressão e a inadaptabilidade ao novo modelo de trabalho, afetando a saúde mental do alunado” (DESSO, 2020b). Além disso, “Dos poucos pontos positivos apresentados, a opinião hegemônica alega que foi feito o possível”.

Encerra o documento a preocupação de que, com a ampliação da experiência, também se ampliem os problemas já identificados como o desgaste mental pela sobrecarga de trabalho aliado ao alto grau de incertezas.

As análises das respectivas experiências do ensino remoto sinalizam muitos elementos em comum. Professores, estudantes e técnicos, nesse contexto pandêmico, precisaram assumir parte da responsabilidade por custas de produção:

compra de mobiliários e equipamentos, adequação de espaço nas casas, dificuldade (ou melhor dizendo, impossibilidade) de separação entre os âmbitos do trabalho e o privado, aumentos de gasto com consumo de energia e dados para internet, entre outros. Cabe a ressalva de muitos relatos de alunos que tiveram perda ou diminuição da renda ou de seus familiares. E, ainda, o aumento generalizado de casos de adoecimento no trabalho, com destaque para o Desgaste Mental.

Uma das defesas dos/as professores/as Assistentes Sociais, presentes na UFV e na UFOP, tem sido o não oferecimento de estágio supervisionado – disciplina e atividades de campo – com o objetivo de resguardar a saúde dos envolvidos e garantir que esta atividade seja realizada em condições que possam possibilitar uma formação de qualidade. Entretanto, desde o reinício do calendário acadêmico na UFOP, o estágio vem sendo debatido e oferecido em limitados campos, que se responsabilizam pelo cumprimento de um protocolo sanitário e para a parcela das alunas e alunos fora dos grupos de risco e que aceitam assinar um termo de responsabilidade para sua ida ao campo. Na UFV, não se sabe até quando essa defesa da não oferta de estágio poderá ser mantida. Inclusive, tem sido frequente a defesa dos estudantes para o retorno do estágio e para a ampliação do número de ofertas e vagas de disciplinas, diante do receio de maior atraso na integralização do curso. Esta questão torna-se importante, pois tem implicações num possível aumento da evasão.

No decorrer dos meses de ensino remoto ficou mais nítido o cansaço, insegurança e anseios dos estudantes, percebidos durante as aulas e expressos em contatos realizados com professores/as, relatando dificuldades diversas na realização das atividades acadêmicas e, não raras vezes, solicitando orientação sobre a continuidade ou desistência no período remoto em curso.

4. CONCLUSÃO

A partir do exposto, pode-se perceber o grande abismo no qual as lutas por condições dignas de trabalho, saúde e educação estão caminhando. Os cursos de Serviço Social da UFV e da UFOP demonstram que, não bastasse os contra-ataques que a universidade e a educação pública vêm sofrendo há anos, a precarização deste

espaços se acentua com a crise sanitária e econômica. Quando a estratégia burguesa aproveita para adensar ainda mais a superexploração da classe trabalhadora.

> É importante compreender que as causas da pandemia não são somente de caráter biológico e invariavelmente naturais. A crise tem raízes históricas, sociais e políticas. A exploração da natureza pelos princípios e moldes do capital, que privilegia a extração de mais-valor de forma cada vez mais cumulativa e desigual, desconsidera o homem como pertencente à natureza, e reproduz desestruturações que colocam nossa existência em risco. A situação de crise pandêmica, econômica e social tem raíz na estruturação do modo de produção capitalista que se acentua na atualidade com o privilegiamento do mercado financeiro e oligopolizado. "O modo de produção capitalista é a crise" (SLAVOJ, 2020, p. 6).

Essas condições, e a imposição do ensino remoto na formação em Serviço Social, colocam entraves ainda maiores na atuação profissional ancorada na perspectiva do projeto ético político. Ao precarizar o trabalho docente, as condições de ensino e aprendizagem dos alunos, automaticamente, se fragiliza o trabalho profissional de assistentes sociais que é disputado, constantemente, por uma perspectiva acrítica, sobrecarregada e de viés flexível aos modos toyotistas de produção.

Ainda que esse seja o formato possível nessa fase de pandemia, para manutenção de vínculo com os estudantes e a construção, minimamente, de espaços de discussão coletiva, a experiência remota tem representado a vivência de um formato de ensino precarizado e aligeirado. E, ainda, tem sinalizado para possibilidades de efetivação como regra, ao invés de exceção e, já apresentando os dilemas em relação aos impactos negativos para a formação e trabalho profissional.

É urgente a necessidade de construirmos respostas coletivas junto à categoria de assistentes sociais, e outros profissionais do campo crítico, que defendem outras relações de trabalho e de educação para que possamos construir condições de vida mais justas, dignas e saudáveis.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, 2018.

ANTUNES, R. Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. recurso digital (Pandemia capital).

ANTUNES, R.; PINTO, G.A. A Fábrica da Educação: da especialização taylorista á flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

As 10 empresas que mais cresceram durante a pandemia do coronavírus. Época Negócios, São Paulo, 13 Set 2020. Empresas. Disponível em <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2020/06/10-empresas-que-mais-cresceram-durante-pandemia-do-coronavirus.html>. Acesso em 20/03/2021.

BEHRING, E. R. Crise do Capital, Fundo Público e Valor. In: Behring E. R. ET alli (Orgs.). Capitalismo em Crise, Política Social e Direitos. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BEHRING, E. Fundamentos de Política Social. In: Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: OPA, OMS, Ministério da Saúde, 2009.

BLYTH, M. Austeridade: a história de uma ideia perigosa. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Editora Saraiva. 51. ed. São Paulo, 2015.

CHESNAIS, F. (Org.). A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. Tradução Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

DARDOT, P. e LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESSO. Departamento e Serviço Social da UFOP. NOTA À COMUNIDADE ACADÊMICA E À SOCIEDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA / COVID-19. mimeo. 2020a

DESSO. Departamento e Serviço Social da UFOP. Sistematização das avaliações do PLE: docentes, discentes e Colegiado de Curso. mimeo. 2020b.

DOWBOR, L. A Era do Capital Improdutivo. 2. ed. São Paulo: Outras Palavras. Autonomia Literária, 2019.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

GONÇALVES, FH, A. G.; FARAGE, E. Educação superior pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita. Revista Em Pauta. Rio de Janeiro. n 44, v.17, p.33-49, 2019. Disponível em <https://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45210> Acesso em 18 de março de 2021.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social brasileiro em tempos de mundialização do capital. In Serviço Social na História: América Latina, África e Europa. Maria Carmelita Yazbek; Marilda Villela Iamamoto (Orgs). São Paulo: Cortez, 2019.

MARINI, R. M. A dialética da dependência. In Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, J. P. Capitalismo monopolista e serviço social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, L. D. Perfil expansionista do ensino superior brasileiro e impactos na formação profissional em Serviço Social. In Supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios. Claudia Mônica dos Santos; Alzira Maria Baptista Lewgoy; Maria Helena Elpidio Abreu (Orgs). Lumen Juris Serviço Social: Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, I. A. da C.; CARVALHO, M. C.; PAULA, E. B. B. Ensino Remoto no curso de Serviço Social da UFV: levantamento sobre a realidade dos discentes. Simpósio de Integração Acadêmica 2020. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em <https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2020/trabalhos/>. Acesso em 19 março 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SLAVOJ, Z. Pandemia, Covid-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Estrutura Organizacional. Organograma geral. Disponível em <https://www.ufv.br/organograma-geral/>. Acesso em 17 março 2021a.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. CEPE Resolução Nº 07/2020. Disponível em <https://www2.dti.ufv.br/noticias/files/anexos/1596148116.pdf>. Acesso em 19 março 2021b.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. CEPE Resolução Nº 17/2020. Disponível em <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/Resolu%C3%A7%C3%A3o-17-2020-CEPE-Calend%C3%A1rio-

Escolar-Gradua%C3%A7%C3%A3o-2020-Vi%C3%A7osa-PER-2.pdf>. Acesso em 19 março 2021c.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. CEPE Resolução Nº 17/2020. Disponível em http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16-2020-Cepe-PER-2-Revisada-Pollyanna.pdf>. Acesso em 19 março 2021d.