

Cursos públicos de Serviço Social: limites e possibilidades da formação em tempos de pandemia Covid-19

Public Social Work Courses: limits and possibilities of training in times of pandemic Covid-19

Larissa Dahmer Pereira^{*}
Andreza Telles dos Santos Ferreira^{**}

Resumo: O trabalho objetivou-se conhecer, por meio do envio de formulários às Coordenações de Cursos, como os Cursos de Graduação presenciais enfrentaram, no ano de 2020, o período da pandemia do Coronavírus. Por meio das respostas das/os Coordenadoras/es dos cursos públicos de Serviço Social, buscamos apreender como foram (ou não) realizadas as atividades formativas nos meses de março a dezembro de 2020. Como resultados gerais da pesquisa realizada, as Coordenações de Curso indicaram, majoritariamente, que as atividades de ensino, pesquisa e extensão permaneceram, sendo realizadas por meio remoto e com limites e diferenças entre as instituições de ensino. Dentre as dificuldades apresentadas pelas Coordenações de Curso, relacionadas à pandemia e ao ERE, destacamos a preocupação com o perfil profissional formado remotamente, ainda que de forma parcial; o adoecimento docente e discente, tanto físico quanto mental; e as dificuldades relacionadas ao uso das TIC's e às condições domésticas para a realização, com a devida qualidade, do ERE. Destaca-se, por fim, que há de se acompanhar o que nos restará no pós-pandemia relativo às atividades de gestão (como reuniões virtuais), acadêmicas (bancas, encontros, seminários, intercâmbio docente nacional e internacional, dentre outras) e pedagógicas (orientações, reuniões de pesquisa e/ou extensão), visto que o período contraditoriamente trouxe novas possibilidades, tais como indicadas por algumas Coordenações.

Abstract: The aim of this study was to find out, by sending forms to the Coordination of Courses, how the on-site Undergraduate Courses faced, in 2020, the period of the Coronavirus pandemic. Through the responses of the Coordinators of the Public Social Work courses, we sought to learn how the training activities were (or not) carried out in the months from March to December 2020. As general results of the survey carried out, the Course Coordinations indicated, mostly, that teaching, research and extension activities remained, being carried out remotely and with limits and differences between educational institutions. Among the difficulties presented by the Course Coordinations, related to the pandemic and the ERE, we highlight the concern with the professional profile formed remotely, even if partially; the illness of teachers and students, both physical and mental; and the difficulties related to the use of ICTs and the domestic conditions for carrying out the ERE, with due quality. Finally, it is noteworthy that we must monitor what will remain for us in the post-pandemic related to management activities (such as virtual meetings), academic (banks, meetings, seminars, national and international teacher exchange, among others) and pedagogical activities (guidance, research and/or extension meetings), since the period contradictorily brought new possibilities, as indicated by some Coordinations

* Docente da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional (PPGSSDR/UFF). Doutora em Serviço Social (UFRJ). Coordenadora e pesquisadora do TEIA - Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre Trabalho, Educação e Serviço Social. Pesquisadora do CNPq (bolsista PQ-2). Contato: larissadahmerpereira@gmail.com.

** Mestre pelo PPGSSDR/UFF e pesquisadora do TEIA. Bolsista TCT/FAPERJ. Contato: andreza.telles@gmail.com.

Palavras-chave: pandemia do Coronavírus; ensino remoto emergencial; cursos públicos de Serviço Social; formação em Serviço Social.

Keywords: Coronavirus pandemic; emergency remote teaching; public courses in Social Work; training in Social Work.

Recebido em: 24/10/2021
Aprovado em: 28/11/2021



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

Introdução

O trabalho é resultado parcial de pesquisa mais ampla sobre a formação em cursos públicos de Serviço Social, com enfoque nos cursos criados entre os anos de 2003 a 2016,¹ período em que houve um crescimento importante do setor público – por meio da criação de novos cursos, campus e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) -, ainda que o setor privado mercantil tenha crescido substancialmente, orientado por políticas governamentais de incentivo ao crescimento de matrículas no ensino superior, vide os Programas Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)² e Universidade Para Todos (PROUNI)³.

A abertura de vagas e o crescimento de matrículas no setor público foram orientados por Programas como o Universidade Aberta do Brasil (UAB),⁴ o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),⁵ e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010). De acordo com pesquisa recente realizada pela ANDIFES/FONAPRACE (2019), o número de matrículas das IFES quase dobrou no

¹ Trata-se do projeto de pesquisa “Ensino superior brasileiro e expansão dos cursos públicos de Serviço Social: análise do processo formativo”, financiado pelo CNPq por meio do Programa de Bolsa em Produtividade (PQ-2).

² O FIES, criado a partir da lei 10.260/2001 (BRASIL, 2001), é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES privadas e foi significativamente ampliado nos anos 2000.

³ O PROUNI foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

⁴ O sistema UAB foi instituído pelo decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de Ensino a Distância (EaD) nas instituições públicas. Cf. <https://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Para a análise crítica da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cf. texto de Mancebo, Vale e Martins (2015).

⁵ Cabe lembrar que, anterior ao REUNI (BRASIL, 2007), o governo federal criou o Programa Expandir (2003-2006): “[...] as pressões sociais induzem à ação do governo federal na direção de maiores investimentos no processo de expansão das universidades federais. A primeira fase do Programa Expandir (2003-2006), denominada ‘Expansão com interiorização’, que objetivava incentivar a expansão da educação superior por meio da criação de novas universidades e de criação e/ou fortalecimento de campi no interior dos estados brasileiros” (JEZINE; TRINDADE; MARTINS; FERNANDES, 2014, p. 154).

período de vigência do REUNI (2007-2012) (ANDIFES/FONAPRACE, 2019),⁶ originando, associado à Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012),⁷ um novo perfil discente nas IFES.⁸

No contexto de expansão do ensino superior público brasileiro, há que se destacar, na área do Serviço Social, a criação de mais da metade dos cursos públicos hoje existentes no país no período localizado entre os anos de 2003 a 2016. Em recente trabalho (PEREIRA, 2018), analisamos os dados referentes a tais cursos (períodos e subperíodos de criação, categoria administrativa, organização acadêmica, região e localização geográfica) e propomo-nos à realização da pesquisa “Ensino superior brasileiro e expansão dos cursos públicos de Serviço Social: análise do processo formativo”, cujo início ocorreu em março de 2020, exatamente no mesmo período em que se decretou a pandemia do Coronavírus, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Naquele cenário pandêmico – que permanece em curso - consideramos necessário reorientar a pesquisa, que desencadeou e aprofundou crises sob diversos aspectos da vida social. A Educação foi uma das áreas mais afetadas e, no ensino superior, as Instituições de Ensino Superior (IES) se depararam, especialmente as públicas, com a necessidade de utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s), por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Destaca-se que as IES estão – em tempos diferenciados – realizando, a partir do decreto da pandemia, praticamente todas as atividades remotamente: de ensino, pesquisa, extensão, além de atividades de cunho administrativo/de gestão, ou seja, há cerca de 1 (um) ano e meio desenvolvem-se atividades pedagógicas e administrativas remotamente.⁹

⁶ Sguissardi (2015) analisa o processo de expansão do ensino superior brasileiro e o caracteriza como um processo de massificação mercantil (ao invés de uma real democratização), visto a predominância do setor privado mercantil no ensino superior do país, a relação com o setor financeiro e a ação do Estado, via programas focais como FIES e PROUNI, para o incentivo ao setor. Aqui cabe ressaltar que a insuficiência de recursos para o crescimento com qualidade do setor público guarda relação com a insistente ação estatal de manter incentivos e isenções fiscais ao setor privado, o que fragiliza sobremaneira a concepção de ensino superior como direito social e o coloca no quadro dos serviços mercantilizáveis. Sobre a desigualdade estrutural brasileira e a desigualdade na Educação, cf. Sguissardi (2020).

⁷ As cotas são aplicadas para estudantes de baixa renda, estudantes que têm renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa, para PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência Cf. FONAPRACE/ANDIFES (2019).

⁸ Cf. a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior: FONAPRACE/ANDIFES (2019).

⁹ Salienta-se a diferença importante entre ERE e Ensino a Distância (EaD): o primeiro, como a própria denominação explícita, é remoto, emergencial e utilizado em cursos presenciais. Já o segundo, EaD, é uma modalidade de ensino, com recursos didático-pedagógicos, plataformas, recursos humanos específicos para a sua realização. Cabe destacar que, em outros textos, abordamos criticamente o EaD e demonstramos que o mesmo, mais do que uma modalidade, é uma estratégia utilizada pelos conglomerados empresariais que exploram o ensino superior para a otimização de custos e aumento da taxa de lucratividade. Ainda que ambos se utilizem de recursos tecnológicos para a realização do ensino-aprendizagem em espaços e tempos diferenciados, as Instituições que adotaram o ERE em cursos estritamente presenciais tiveram muita dificuldade para a consecução de tal modalidade de atividade pedagógica, visto a urgência exigida frente às condições sanitárias e necessidade de isolamento social e, também, porque os cursos presenciais não tinham, de forma geral, proximidade com o uso das TIC’s.

Tendo em vista o contexto supracitado, reorientamos a pesquisa, com vistas a compreender como os cursos públicos presenciais de Serviço Social enfrentaram esse primeiro ano da pandemia, cujos resultados serão apresentados no item a seguir.

Pandemia do Coronavírus e formação em cursos públicos de Serviço Social: alguns achados da pesquisa

A pesquisa apresentada no presente trabalho foi desenvolvida no segundo semestre de 2020 e apresenta dados relativos especificamente aos cursos públicos de Serviço Social.¹⁰ Objetivou-se conhecer, por meio do envio de formulários às Coordenações de Cursos, como os Cursos de Graduação presenciais enfrentaram, no ano de 2020, o período da pandemia do Coronavírus.

Na primeira fase da pesquisa foram coletados os contatos das Coordenações de Curso por meio dos *sites* das Instituições de Ensino Superior (IES) e também via contato telefônico e/ou e-mail das instituições. Foi realizado, ainda, contato com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) de todos os estados do país, com o objetivo de acessar os contatos das Coordenações de Curso, geralmente disponíveis junto às Comissões de Formação dos CRESS.¹¹ Cabe ressaltar que o processo de busca pelos contatos das Coordenações de Cursos e o envio dos e-mails foi constante durante todo o trabalho. O contato com as Coordenações dos cursos públicos de Serviço Social foi, de forma geral, fluido e conseguimos alcançar um retorno satisfatório, considerando o universo de cursos públicos de Serviço Social e o quantitativo de respondentes ao questionário.¹²

Na primeira etapa do trabalho foi elaborado um formulário, cujo objetivo foi conhecer como os referidos cursos enfrentaram o período da pandemia do Coronavírus no ano de 2020. Isto é, por meio das respostas das/os Coordenadoras/es dos cursos públicos de Serviço Social, buscamos apreender como foram (ou não) realizadas as atividades formativas nos meses de março a dezembro de 2020. Quais foram as estratégias implementadas pelas Coordenações de Curso para que os cursos continuassem em funcionamento a partir de março de 2020 quando a OMS decretou o isolamento social como uma medida obrigatória e preventiva para conter a

¹⁰ A pesquisa foi direcionada às Coordenações dos cursos públicos e privados presenciais de Serviço Social. Os resultados que abrangem todos os cursos presenciais (públicos e privados) estão publicados em Pereira, Telles, Lopes (2021).

¹¹ Agradecemos desde já à ABEPSS e às Comissões dos CRESS de todo o país, que nos possibilitaram o acesso aos contatos das Coordenações de Cursos.

¹² Gostaríamos de registrar nosso agradecimento à disponibilidade das Coordenações de Curso, que gentilmente aceitaram participar de nossa pesquisa e muito enriqueceram o debate com suas colocações.

disseminação do Coronavírus? Compreende-se como atividades formativas a inserção de discentes em projetos de pesquisa, extensão e ensino (disciplinas, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, dentre outras).

Na segunda etapa do trabalho, realizamos contato com as Coordenações dos Cursos de Serviço Social. Inicialmente, foi enviado um e-mail apresentando a pesquisa e, ao mesmo tempo, buscou-se saber a disponibilidade e interesse de cada Coordenação de Curso em participar do presente estudo. Assim, mediante o aceite de participação na pesquisa – sendo garantido às/aos participantes o sigilo tanto em relação à identificação individual, quanto em relação às IES e cursos - a cada retorno o formulário foi enviado para as Coordenações de Cursos. Os formulários foram dirigidos às/aos Coordenadoras/es dos Cursos de Graduação de Serviço Social por e-mail, o que ocorreu entre os meses de outubro de 2020 a março de 2021.

Apresentamos, nas tabelas a seguir, o quantitativo de cursos públicos informado na Plataforma E-Mec, o quantitativo de cursos com os quais conseguimos contato (telefônico e/ou e-mail) e, por fim, o quantitativo de cursos que nos retornou, com a resposta ao formulário enviado por e-mail e dirigido às Coordenações de Cursos públicos presenciais de Serviço Social. Apresentamos, na tabela 1, os dados nacionais: ao buscar os cursos públicos de Serviço Social na plataforma E-MEC, encontramos o universo de 63 (sessenta e três) em efetivo funcionamento.¹³ Consideramos o retorno de 33 (trinta e três) cursos públicos de Serviço Social, o que equivale a 52,4% do universo pesquisado.¹⁴

Na tabela 2, os dados por região geográfica nos informam um menor retorno nas regiões Sul (28,6%) e Nordeste (37,5%). Nas regiões Sudeste, Norte e Centro-Oeste obtivemos retornos bastante satisfatórios, de 65,2%, 71,4% e 100%, respectivamente.

¹³ A busca realizou-se da seguinte forma: inserimos “serviço social” em “curso”; “sim” na opção “gratuidade do curso”; “presencial” em “modalidade”; “em atividade” em “situação”. Apareceram 66 (sessenta e seis) registros. Ao conferir cada curso, verificamos que, do total registrado, 1 (um) curso aparece com registro duplicado (o curso da Universidade de Brasília – UnB, que tem 2 (dois) registros, relativos ao curso em período integral e ao curso noturno. Nessa situação, o que difere são os turnos, mas o projeto pedagógico e o corpo docente são os mesmos. Desse modo, contamos como somente 1 (um) curso. Sobrariam então 65 (sessenta e cinco) cursos. Retiramos ainda 2 (dois) cursos – o da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e o da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que aparecem como cursos com situação “em atividade”, mas não foram efetivamente iniciados. Desse modo, o universo pesquisado é de 63 (sessenta e três) cursos públicos de Serviço Social, em atividade e iniciados.

¹⁴ Obtivemos o retorno de 34 (trinta e quatro) cursos. Porém, tivemos que descartar um formulário, visto que as respostas não estavam coerentes e não conseguimos obter novo contato com a Coordenação do Curso.

Tabela 1 – Quantitativo de cursos públicos presenciais de Serviço Social na plataforma E-Mec: cursos contatados e cursos que retornaram à pesquisa:

Quantitativo de Cursos – E-Mec ¹⁵	Quantitativo de cursos contatados ¹⁶	Quantitativo de cursos que retornaram à pesquisa	% de retorno à pesquisa ¹⁷ por região
63	63	33	52,4%

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados disponibilizados pela plataforma E-Mec.

Tabela 2 – Quantitativo de cursos públicos presenciais de Serviço Social na plataforma E-Mec: cursos contatados e cursos que retornaram à pesquisa – por região geográfica

Região	Quantitativo de Cursos - e-Mec ¹⁸	Quantitativo de cursos contatados ¹⁹	Quantitativo de cursos que retornaram à pesquisa	% de retorno à pesquisa ²⁰ por região
Sul	14	14	4	28,6%
Sudeste	23	23	15	65,2%
Centro-Oeste	3	3	3	100%
Nordeste	16	16	6	37,5%
Norte	7	7	5	71,4%

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados disponibilizados pela plataforma E-Mec.

A primeira parte do formulário, apresentada a seguir, traçou um perfil dos mesmos, buscando conhecer: a) a localização geográfica (região e se localizados na capital e/ou em cidades do interior); b) a categoria administrativa (se inseridos em públicas municipais, estaduais ou federais) e a organização acadêmica (se inseridos em IES universitárias ou não-universitárias); c) o período de criação do curso;²¹ d) se o curso é filiado à ABEPSS.

¹⁵ Cursos de Serviço Social cadastrados na plataforma E-Mec. Buscamos em “consulta avançada”, curso: Serviço Social; presencial; situação “em atividade”; cursos por Unidade Federativa.

¹⁶ Os contatos foram realizados de diversas formas (e-mail, telefone, whatsapp), com o objetivo de verificar se o curso funcionou no ano de 2020 e de solicitar o contato com o/a Coordenador/a do Curso em Serviço Social.

¹⁷ O percentual de retorno à pesquisa foi calculado em função dos cursos que estiveram em efetivo funcionamento no ano de 2020, de forma remota e/ou presencial.

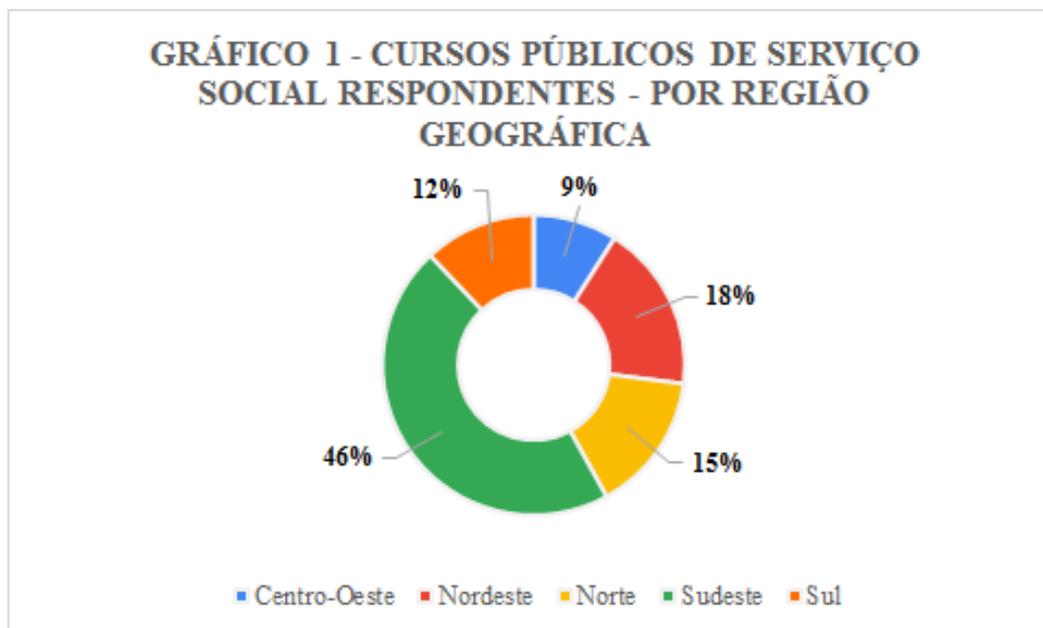
¹⁸ Cursos de Serviço Social cadastrados na plataforma E-Mec. Buscamos em “consulta avançada”, curso: Serviço Social; presencial; situação “em atividade”; cursos por Unidade Federativa.

¹⁹ Os contatos foram realizados de diversas formas (e-mail, telefone, whatsapp), com o objetivo de verificar se o curso funcionou no ano de 2020 e de solicitar o contato com o/a Coordenador/a do Curso em Serviço Social.

²⁰ O percentual de retorno à pesquisa foi calculado em função dos cursos que estiveram em efetivo funcionamento no ano de 2020, de forma remota e/ou presencial.

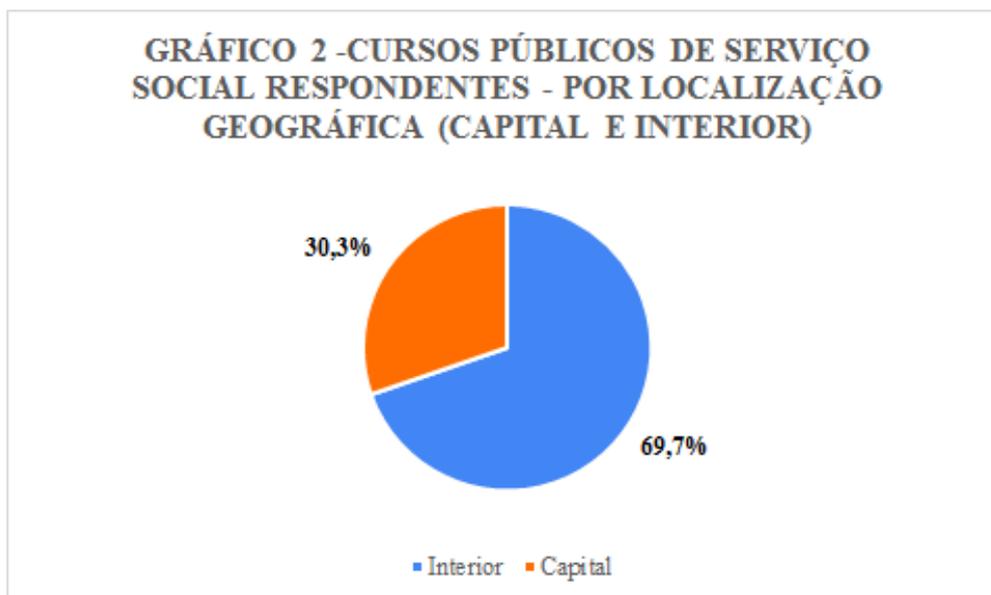
²¹ Estabelecemos, para fins de pesquisa, a periodização de acordo com governos/períodos históricos marcantes: assim, o período 1930 a 1945 relaciona-se ao primeiro momento de criação de cursos de Serviço Social no país, majoritariamente pela Igreja Católica e no contexto dos governos Vargas; o segundo momento, de 1946 a 1963, tratamos como o período liberal-democrático e, ainda, da presença majoritária da Igreja na criação de cursos de Serviço Social no Brasil. A fase ditatorial e de modernização conservadora no país, localizada entre os anos 1964 a 1985, trouxe mudanças importantes no ensino superior brasileiro e, particularmente, no Serviço Social, com um processo de empresariamento da formação profissional. O período seguinte, de 1986 a 1989, foi marcado pela Constituinte e luta pela redemocratização do país, mas não houve, no período, criação significativa de novos cursos de Serviço Social. Por fim, o pós-1990 a 2002 (com dois subperíodos – 1990 a 1994 e 1995 a 2002) foi marcado pela implantação de políticas de corte neoliberal, por governos civis e o avanço/aprofundamento da mercantilização do ensino superior brasileiro. Cf. tal periodização e problematização da política educacional de nível superior e a formação em Serviço Social em: Pereira (2007). O último período, localizado entre os anos de 2003 a 2016 – governos Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2016) – combina políticas que aprofundaram a mercantilização e políticas que possibilitaram a expansão do ensino superior público, ainda que com uma série de limites, em um contexto de governos marcados pela presença do Partido dos Trabalhadores (PT) e um arco de alianças controverso. O pós-2016, marcado pelo golpe contra o governo Dilma Rousseff e sua consequente

Dos 33 (trinta e três) cursos públicos respondentes, a maioria encontra-se na região Sudeste (15 cursos = 45,5%), seguidos das regiões Nordeste (6 cursos = 18,2%), Norte (5 cursos = 15,2%), Sul (4 cursos = 12,1%) e Centro-Oeste (3 cursos = 9%) (gráfico 1).



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

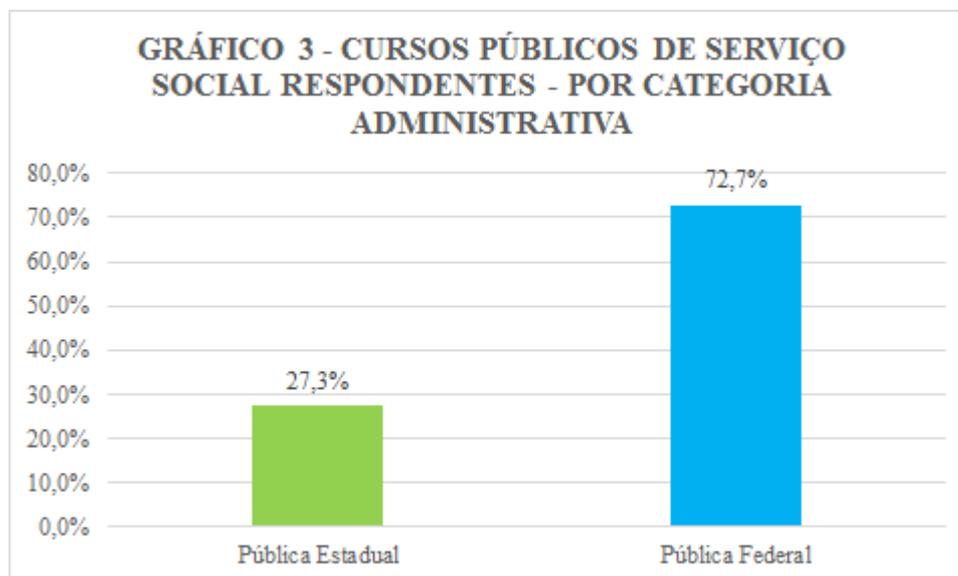
Em relação à localidade, a maioria dos cursos públicos respondentes encontra-se no interior do país (69,7%) e, o restante, 30,3% dos cursos públicos respondentes está localizado em capitais do país.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

destituição da Presidência da República (com o *impeachment*) não criou nenhum curso público de Serviço Social e significou o completo retrocesso no que havia sido conquistado, com cortes profundos no orçamento das políticas públicas sociais, em especial, a Educação, Ciência e Tecnologia.

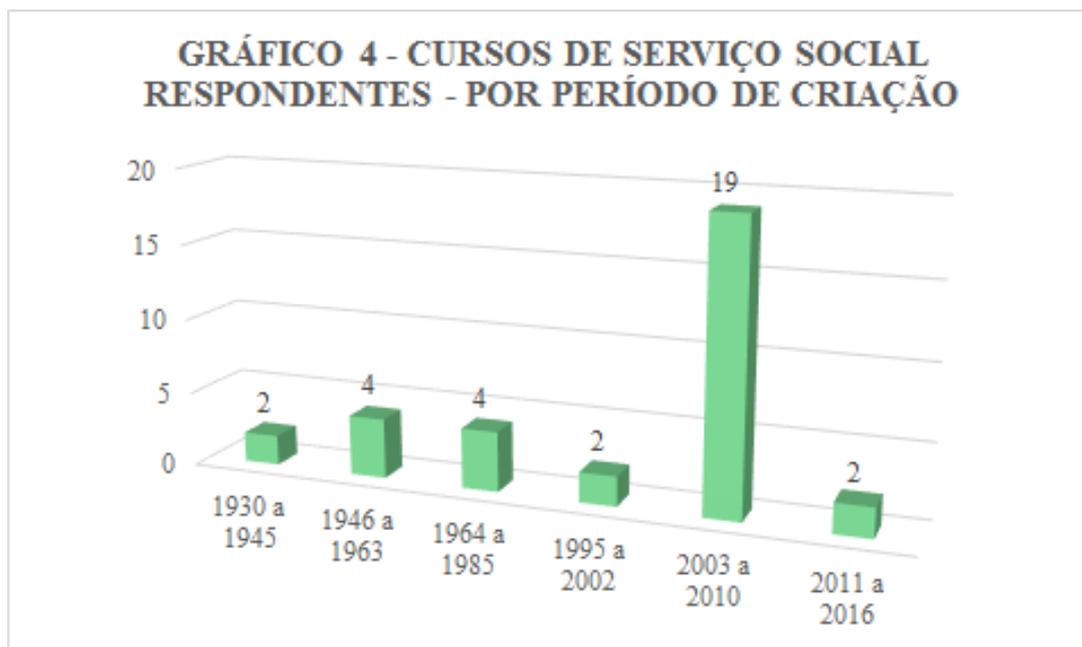
Quanto à categoria administrativa, 24 (vinte e quatro) – 72,7% - respondentes são cursos inseridos em IES públicas federais e, 9 (nove) – 27,3% - estão em IES públicas estaduais. Todos os cursos que participaram da pesquisa são IES universitárias, isto é, obrigadas à realização do tripé ensino, pesquisa e extensão, o que é um desafio ainda maior se considerado o Ensino Remoto Emergencial.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Teles e Lopes (2021).

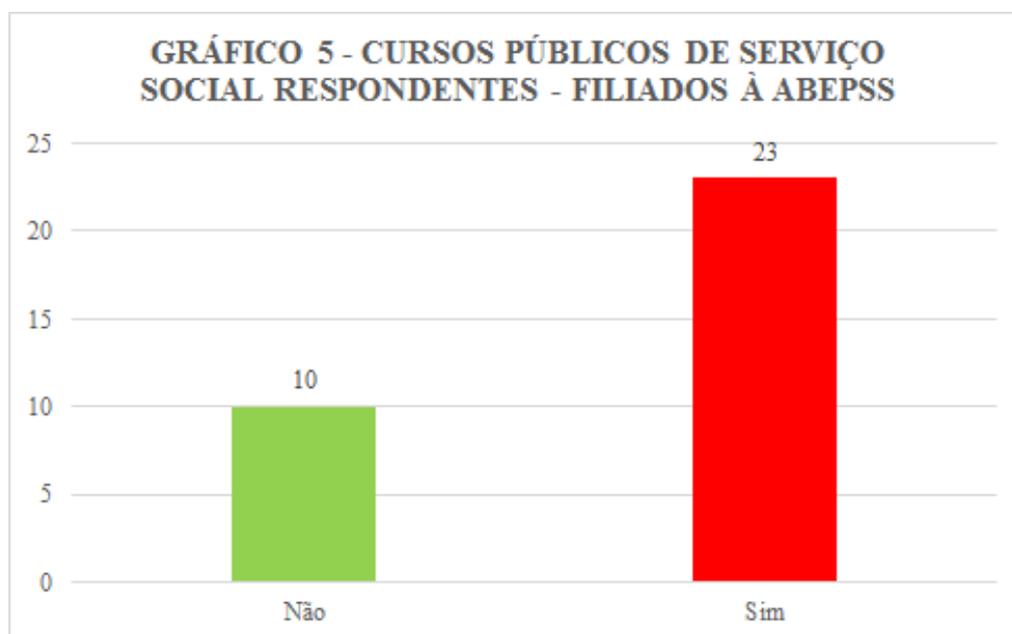
Quando questionados quanto ao período de criação, 63,6% foram criados no período localizado entre os anos de 2003 e 2016, seguidos dos cursos mais antigos, criados entre os anos de 1930 a 1994 (30,3%) e os anos de 1995 a 2002 (6,1%). A expansão do ensino superior público nos anos 2003 a 2016 (governos Lula a Dilma) teve como uma de suas características o processo de interiorização das IFES: desse modo, como a maior parte dos cursos respondentes foi criada no referido, o dado relativo à localização geográfica é coerente, demonstrando que a maior parte foi criada em cidades do interior do país, no contexto do REUNI. Cabe destacar aqui a importância de acompanhar tais cursos: como os mesmos, inseridos em IES públicas federais, estão realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, no contexto de cidades do interior e de *campus* com, supostamente, infraestrutura mais fragilizada do que os cursos mais antigos, criados nas sedes das IES e localizados nas capitais? Tal contexto agrava-se, ainda mais, no pós-2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, que congelou gastos/investimentos na área social.²²

²² A aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016 – conhecida pelos setores críticos como “PEC do Fim do Mundo” e principal “feito” do governo interino de Michel Temer (2016/2017) - efetivou uma mudança constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país e congela, por 20 (vinte) anos, nos valores de 2016, o Novo Regime Fiscal (NRF). Válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

O gráfico 5 nos indica a importância do trabalho cotidiano político-acadêmico da ABEPSS, ao revelar que ainda há um quantitativo importante de cursos sem filiação à entidade. Dos 33 (trinta e três) cursos participantes da pesquisa, 10 (dez) ainda não possuem filiação à entidade: um dado importante, a ressaltar, é que 09 (nove) deles foram criados no período pós-2003.



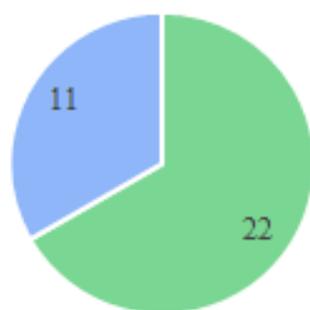
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU), o que atinge substancialmente áreas como Saúde e Educação. Cf. análises de Amaral (2016 e 2017) e Sguissardi (2020).

A segunda parte do formulário abordou questões relativas a como as Coordenações de Cursos enfrentaram o período da pandemia.

A primeira questão tratou da permanência e/ou suspensão das atividades acadêmicas após a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, sobre a pandemia mundial do Coronavírus: 22 (vinte e dois) Coordenações de Curso responderam que suspenderam imediatamente as atividades formativas presenciais, enquanto 11 (onze) mantiveram as atividades formativas presenciais até o decreto do governo municipal/estadual/federal indicar a necessidade de paralisação, para então suspenderem as atividades presenciais.

GRÁFICO 6 - CURSOS PÚBLICOS DE SERVIÇO SOCIAL - SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS

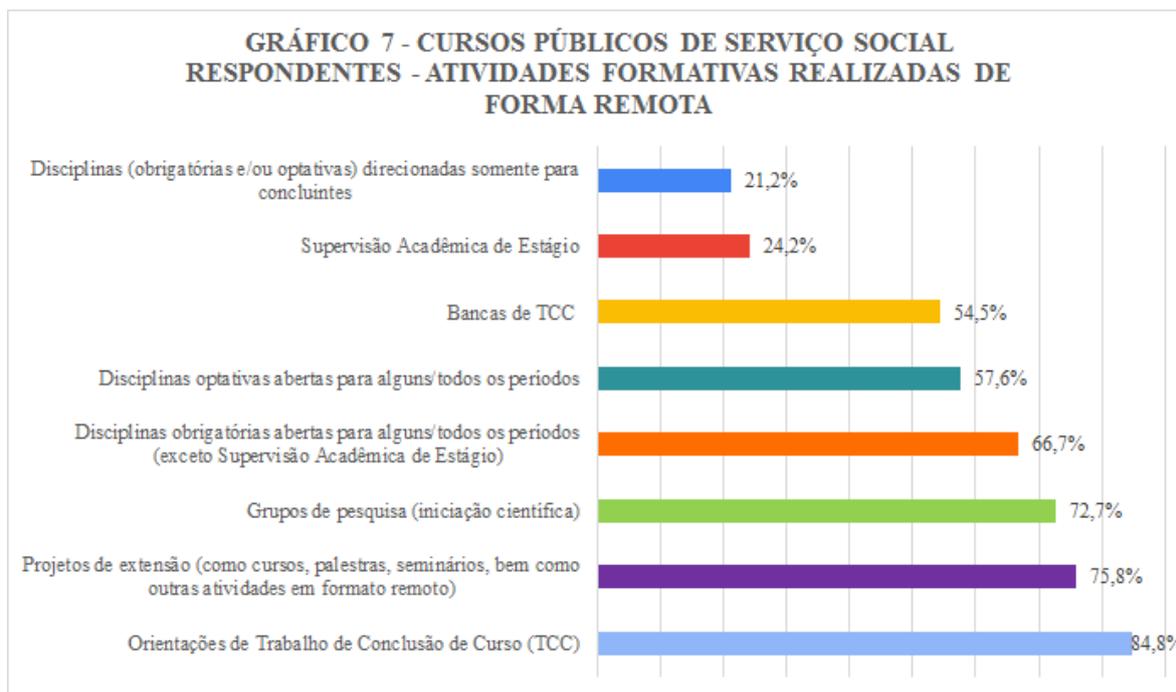


- Suspensão imediata das atividades formativas presenciais
- Suspensão imediata das atividades formativas presenciais após decreto

Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

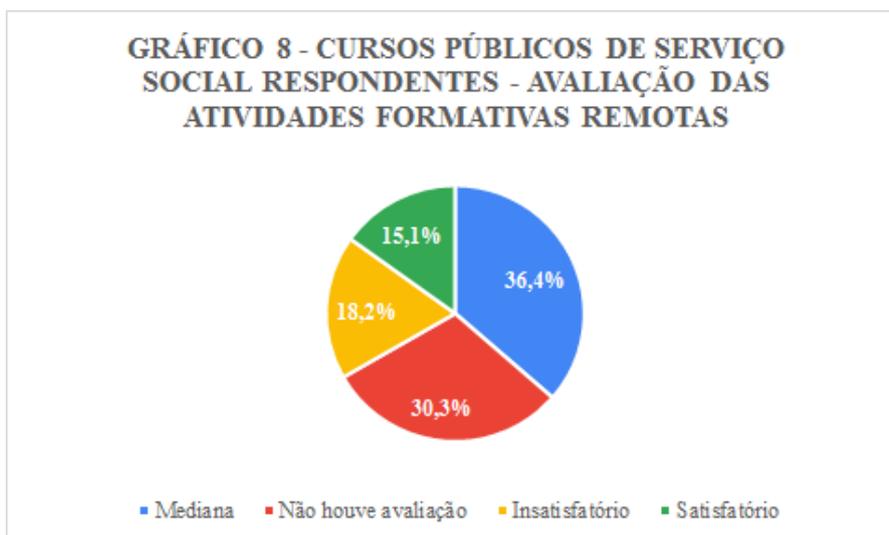
As respostas à pergunta relativa às atividades formativas que passaram a ocorrer de forma remota (gráfico 7) demonstraram que os cursos, ainda que com os limites do ERE, deram continuidade não somente a atividades de ensino (orientação de TCC; disciplinas obrigatórias e optativas; Supervisão Acadêmica de Estágio; bancas de TCC), mas também desenvolveram no período atividades de pesquisa (como grupos de Iniciação Científica) e projetos de extensão.²³

²³ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.



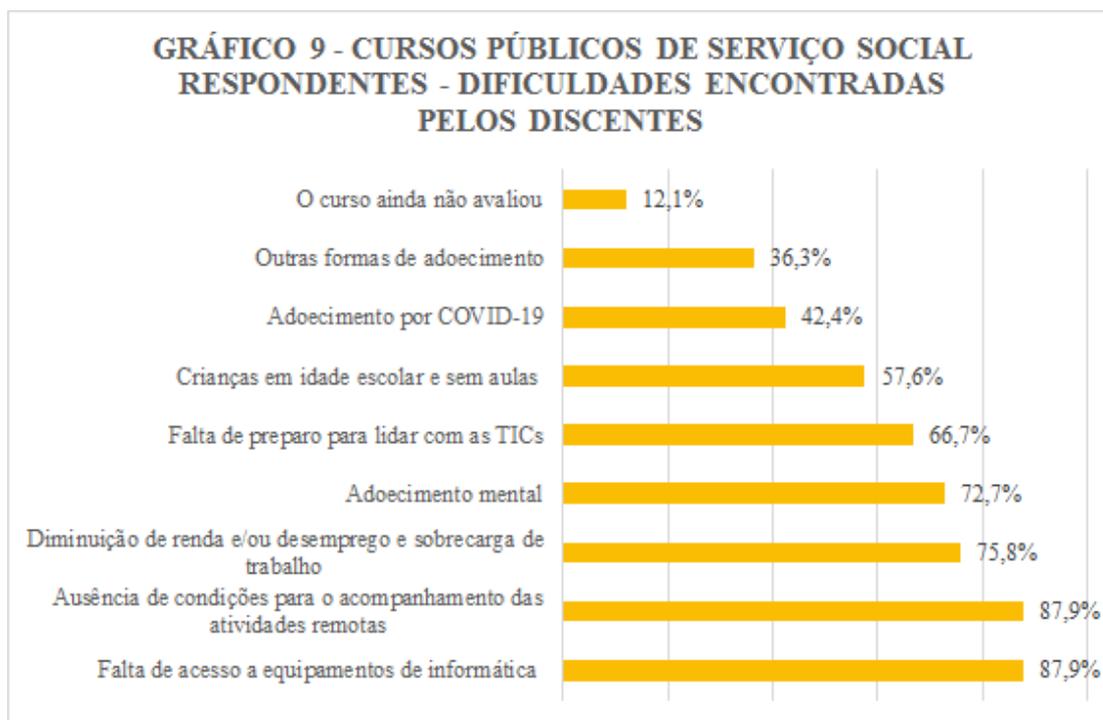
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

A pergunta seguinte diz respeito ao aproveitamento dos/as discentes nas atividades remotas: por se tratar de pesquisa realizada ainda no transcorrer do primeiro ano da pandemia (outubro/2020 a março/2021), boa parte dos/as respondentes (30,3%) indicou que ainda não foi realizada essa avaliação no curso. Mas cabe destacar que, somando aqueles(as) que consideraram o aproveitamento “mediano” (36,4%) e aqueles(as) que o avaliaram como “satisfatório” (15,1%), obtivemos mais da metade dos(as) respondentes com uma avaliação “mediana”/“satisfatória” relativa às atividades desenvolvidas no período. Ressalta-se que esse é um dado a se acompanhar, especialmente no 2º ano de pesquisa, quando a exaustão relativa à pandemia e ao trabalho remoto se intensificaram.



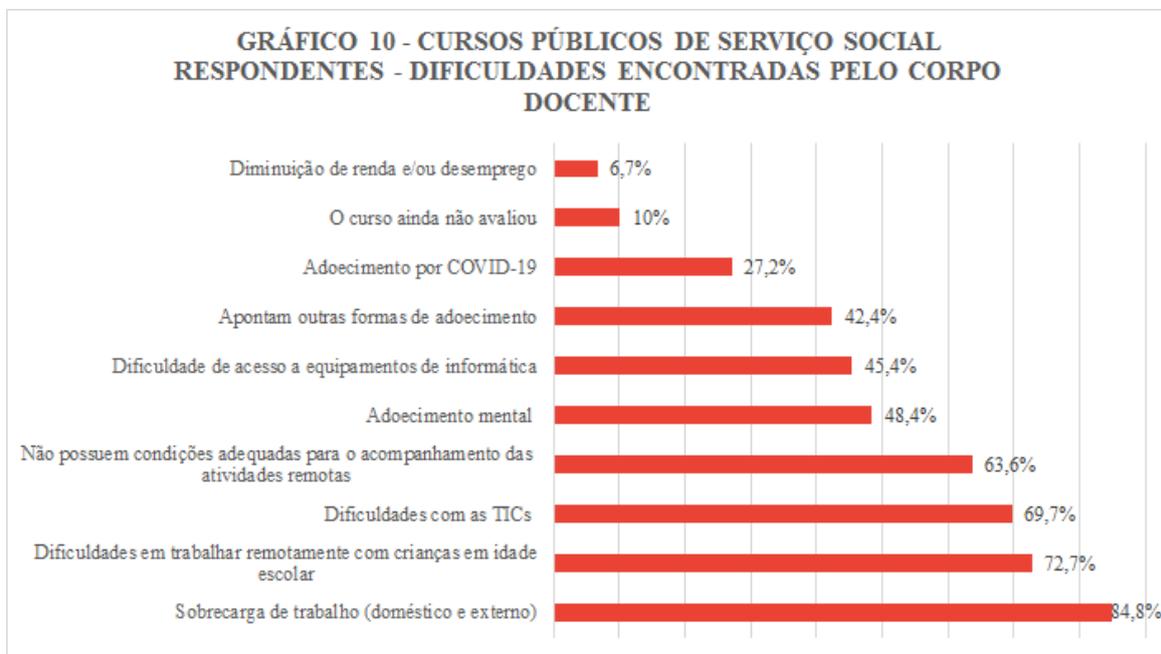
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Perguntados sobre “Caso o curso de Serviço Social tenha desenvolvido atividades formativas remotas, indique as dificuldades encontradas no processo pelos/as discentes”:²⁴



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Sobre as dificuldades encontradas pelo corpo docente,²⁵ as Coordenações apontaram:



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

²⁴ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.

²⁵ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.

A questão seguinte abordou as estratégias desenvolvidas pelas Coordenações de Curso para que as atividades formativas fossem realizadas.²⁶ De acordo com as Coordenações:



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Ainda relativas à pergunta anterior (gráfico 11), destacam-se as respostas de 7 (sete) respondentes, que compartilharam outras estratégias:

- i) Reuniões quinzenais de docentes com representação discente para avaliação e acompanhamento do ERE no curso;
- ii) Após o início do ensino remoto, o curso realizou um questionário para conhecer o perfil das/dos discentes (tanto a nível de graduação como pós-graduação), a fim de identificar quais atividades complementares poderiam ser desenvolvidas no momento. Também foi realizada uma Plenária Ampliada do curso e um seminário didático-pedagógico para pensar a oferta do curso, a partir de tais espaços foi deliberado por ofertar para o "semestre especial" (2020.1 - Ensino Remoto) apenas disciplinas optativas para todos estudantes e obrigatórias para estudantes finalistas. Não foram ofertadas disciplinas de estágio supervisionado, porque a universidade não possui seguro que preveja doenças infectocontagiosas;
- iii) Criação de uma política de interação sistemática com as/os estudantes. Atividade e acompanhamento aos estudantes com necessidades educativas especiais por parte da Comissão de Orientação Acadêmica (COA). A IES abriu editais para equipamento e bolsa de assistência;
- iv) Projeto de extensão que tem proporcionado o debate de questões centrais na formação e a formação de grupos de estudos.

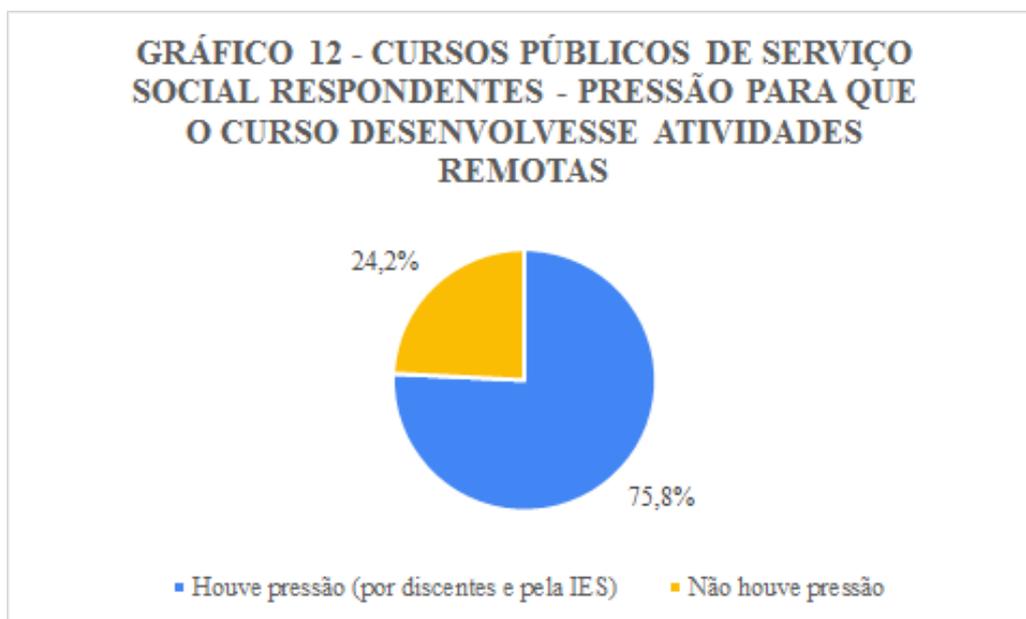
²⁶ Nesta questão, os respondentes puderam escolher várias dentre as opções. Dessa forma, a soma dos percentuais não se limita a 100%.

v) A abertura dos editais foi realizada pela Instituição. A Coordenação procurou estar próxima dos discentes do curso, ainda que remotamente, com a disponibilização do telefone pessoal da coordenadora, além do uso das redes sociais como aliadas para divulgação do maior número possível de informações;

vi) Diversificação do formato das disciplinas, através da realização de *lives*, indicações de vídeos no *YouTube*, filmes e flexibilização na presença;

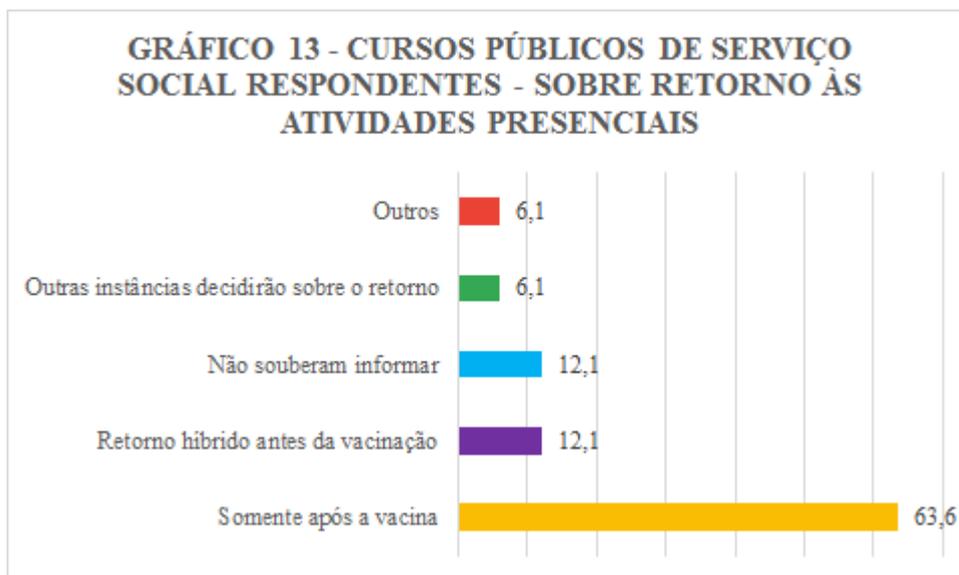
vii) Construção de estratégias de resistência por parte dos docentes, com intuito de estar em contato com outras instâncias da universidade. Participação em espaços de discussões da categoria docente e de assistentes sociais e uma nota que publicizou a posição do Departamento de Serviço Social de ser contrário ao formato do ERE obrigatório. Reuniões entre docentes com a presença de discentes para a avaliação e aprimoramento das estratégias de ensino a partir do formato remoto.

Questionada quanto à pressão por parte da IES para que o curso desenvolvesse atividades remotas, a maioria afirmou que houve pressão, seja por parte do corpo discente, seja por parte da IES:



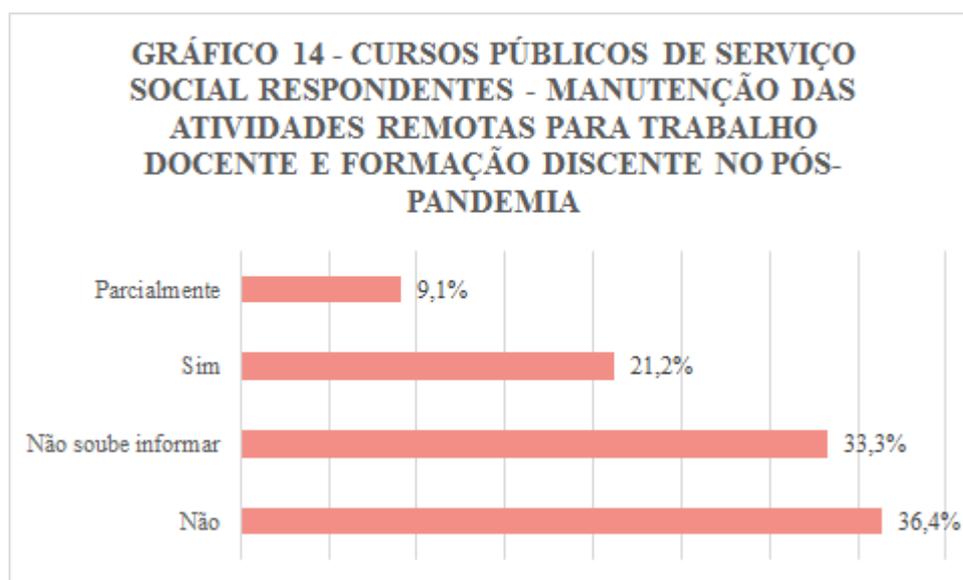
Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Questionados sobre o retorno às atividades presenciais estar ou não condicionado à criação da vacina, 21 (vinte e um) cursos responderam que a decisão institucional das IES é retornar presencialmente somente após a vacina; 4 (quatro) informaram que a IES objetiva o retorno híbrido mesmo antes da vacinação; 4 (quatro) não souberam informar; 2 (duas) indicaram que outras instâncias decidirão sobre as condições sanitárias de retorno, sem associarem tal situação à criação/disponibilidade ou não da vacina; e, 2 (duas), não foram claras ao responder à questão.



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

A penúltima questão diz respeito ao pós-pandemia e à manutenção de atividades remotas associadas a atividades presenciais (híbridas):²⁷



Fonte: Gráfico elaborado pelas autoras com base em pesquisa desenvolvida por Pereira, Telles e Lopes (2021).

Por fim, pedimos às Coordenações de Curso que indicassem os impactos da pandemia no curso e como avaliavam a realização das atividades formativas remotas. As respostas, muito ricas e detalhadas, foram agrupadas em blocos, para melhor visualização/compreensão do que foi apresentado.²⁸

²⁷ “Após a pandemia, você considera que a IES e/ou o Curso incluirão as atividades remotas como parte do trabalho docente e da formação dos/as discentes (como reuniões remotas, bancas remotas, aulas remotas, dentre outras)?”

²⁸ Não houve, aqui, a preocupação em quantificar as respostas: apresentamos as respostas com maior prevalência. Quando houve somente uma resposta, indicamos que a mesma apareceu somente uma vez, mas a apresentamos, visto que a preocupação, nesse momento do questionário, é a apreensão qualitativa, de como as Coordenações compreendem os impactos da pandemia no curso e na formação discente.

i) Sobre os impactos da pandemia no curso/na formação de Graduação em Serviço Social: todos/as os/as respondentes avaliaram como um período de enorme prejuízo, de perda substantiva da qualidade do ensino, visto a não equivalência entre a qualidade possível no ensino presencial - especialmente em virtude da interação proporcionada pela forma presencial - e aquela realizada em meio remoto. Em relação às aulas, houve a indicação de bastante dificuldade em garantir a qualidade das aulas; dificuldades em acompanhar a participação e aproveitamento discentes; dificuldades de realizar a avaliação e garantir sua processualidade (não pontual) e o aprendizado; dificuldade em garantir uma devolução sistemática das atividades assíncronas, devido ao excesso de trabalho e sobrecarga que esta modalidade implica; parcela das(dos) estudantes consegue participar dos encontros síncronos, mas apresenta dificuldades em dar conta de realizar também as atividades assíncronas; diminuição da carga horária das disciplinas; redução e/ou perda de convênios para realização de estágio supervisionado (estágios suspensos e a preocupação com as vagas no pós-pandemia); limites relativos ao acesso às bibliografias; dificuldades de concentração nas aulas síncronas (discentes trabalhando e assistindo aula ao mesmo tempo e/ou ligando o computador e “desaparecendo”); limite em relação à capacidade dialógica do conteúdo das disciplinas, devido ao formato remoto.²⁹

ii) Sobre os impactos nas condições do trabalho docente:³⁰ as respostas abordaram o adoecimento físico e mental de docentes em virtude da sobrecarga de trabalho associada às exigências domésticas; a privacidade exposta, com a entrada do trabalho dentro das suas casas; a ausência de condições ergonômicas para o trabalho remoto; consequente aumento da desigualdade de gênero (em virtude das duplas jornadas de trabalho, intensificadas com o trabalho remoto); precarização das condições de trabalho e ataques à estrutura universitária; necessidade de divisão do espaço e dos equipamentos eletrônicos quando se tem crianças em idade escolar; impossibilidade de realização de algumas atividades de pesquisa ou extensão que demandam o contato presencial ou estar em campo; pouco tempo para planejar um plano de curso adequado para o momento; plataformas muito limitadas e sem instruções qualitativas para operá-las; semestre extremamente curto para a realização de um trabalho com qualidade.

iii) Sobre o impacto do período de pandemia e do ensino remoto para o corpo discente: as respostas abordaram muitas preocupações relativas ao adoecimento discente (físico, por Covid-19 e mesmo outras doenças, além de problemas graves de saúde mental, como ansiedade, depressão e estresse, agudizados com a pandemia; cansaços físico e mental, decorrentes do uso excessivo de telas); desmobilização dos(as) discentes, com trancamento e aumento da evasão; retenção no curso, visto a não oferta de disciplinas obrigatórias, garantindo o fluxo de integralização curricular; falta de condições adequadas para o estudo remoto, como equipamentos e espaço na moradia; sobrecarga discente relativa à manutenção financeira do grupo familiar, exigindo o ingresso em atividades laborativas; maior dificuldade de acesso aos meios tecnológicos por parte de pessoas com deficiência; ampliação de demanda de cuidados

²⁹ Destacamos um registro de uma Coordenação de Curso sobre a relação pedagógica e seus limites no período de pandemia e de trabalho/ensino remotos: “A avaliação é de que a tecnologia desumaniza e distancia docentes e estudantes. Esse distanciamento dificulta ver as reações, a concentração e a disponibilidade das(os) estudantes durante os encontros síncronos, impossibilitando o acompanhamento da aprendizagem pelas(os) estudantes de forma ampliada”.

³⁰ Somente um(a) respondente abordou as condições de trabalho e da saúde física e mental dos técnicos-administrativos.

domésticos com filhos ou pais idosos e dificuldade de conciliar demandas da vida doméstica com a rotina do estudo remoto; constrangimento de parte dos discentes em socializar o âmbito privado (ao abrir a câmera), expondo ambiente doméstico, família, organização e condições de moradia.

Além dos três blocos de questões diretamente relacionadas à formação; ao trabalho docente e ao corpo discente, consequências mais amplas relativas ao período da pandemia e à necessidade do uso do ensino remoto foram apontadas por algumas Coordenações, tais como: (i) o desrespeito a valores da cultura de discentes de origens camponesa, quilombola e indígena, que não fazem uso de meios tecnológicos com instrumento hegemônico de seu modo de vida e (ii) o aumento da discriminação racial, visto que discentes de origem negra teriam menos condições de acesso aos meios tecnológicos.

Outra observação refere-se à colocação de algumas Coordenações relativa ao receio de pressão institucional futura para que o ensino remoto seja implementado no pós-pandemia, “[...] transformando o ensino presencial em à distância ou híbrido de forma permanente”.

Considerações finais

O texto buscou apresentar resultados parciais da pesquisa sobre os cursos públicos de Serviço Social no período da pandemia da Covid-19. Cabe destacar que, após 1 (um) ano e meio de pandemia, o contato com as Coordenações de Curso e Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) será realizado, como uma 2ª etapa da pesquisa. Dessa forma, os resultados são, conforme já destacado, parciais e não conclusivos.

Contudo, já nessa primeira aproximação, apreende-se uma série de limites e dificuldades para a realização de um processo formativo com a mínima qualidade, em um momento tão delicado, triste e de sofrimento como o de uma pandemia,³¹ que agudizou questões de ordem social, econômica, política e de saúde mental já existentes previamente.

As dificuldades inúmeras apresentadas pelas Coordenações de Curso foram sobremaneira ressaltadas com a asfixia econômica promovida pelo governo federal em relação ao orçamento das IFES, exatamente aquelas que mais precisam de recurso para permanecer produzindo Ciência nos diferentes ramos de conhecimento.

³¹ Aqui não nos será possível realizar uma análise de como a pandemia da Covid-19 foi trágica e desastrosamente – e sobretudo, irresponsavelmente – enfrentada pelo governo federal e parte dos governos estaduais e municipais do país. Mas é necessário registrar que tal política da morte, anticiência/negacionista, levou à morte desnecessária e dolorosa de mais de 600 (seiscentas) mil pessoas, majoritariamente aquelas que não tiveram condições sociais e econômicas de se protegerem do vírus: negras, das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora e moradoras das periferias.

Destacamos a preocupação apresentada por uma das Coordenações de qual perfil profissional será formado no período em tela, visto já estarmos encerrando o segundo ano de pandemia e as atividades acadêmicas – em decorrência da manutenção da segurança sanitária – estarem sendo realizadas remotamente. Ou seja, trata-se de apreender qual o “[...] impacto no perfil profissional, uma vez que não é possível precisar quando poderemos, de fato, retomar as atividades presenciais e quais serão as lacunas que não poderão ser supridas em razão das limitações que o próprio ensino remoto impõe”.

Por outro lado, destaca-se que há de se acompanhar o que nos restará no pós-pandemia relativo às atividades de gestão (como reuniões virtuais), acadêmicas (bancas, encontros, seminários, intercâmbio docente nacional e internacional, dentre outras) e pedagógicas (orientações, reuniões de pesquisa e/ou extensão), visto que o período contraditoriamente trouxe novas possibilidades, tais como indicadas por algumas Coordenações:

Houve uma ampliação do intercâmbio entre docentes de instituições diferentes para realização de atividades colaborativas de curta duração, mediado pelas ferramentas online.

Há no trabalho remoto alguns pontos facilitadores como a possibilidade de articulação, participação dos docentes principalmente em reuniões remotas, bancas, dentre outras, contudo os pontos negativos possuem maior peso, não oportunizam uma formação de qualidade aos discentes. A meu ver, as aulas remotas são um recurso a ser utilizado apenas em caráter de excepcionalidade.

A realização de atividades formativas remotas impacta de forma contraditória a formação profissional. Por um lado, nos possibilita a manutenção de vínculos com as/os estudantes, a produção e troca de conhecimento, além de fortalecer o papel social da universidade num contexto de pandemia, por meio de ações de extensão e pesquisa. Ao mesmo tempo, fragiliza a formação profissional no sentido de não possibilitar de forma igualitária as condições de acesso e acompanhamento por parte de estudantes; ter a qualidade do ensino atravessada por condições objetivas e subjetivas que ultrapassam a competência docente; interfere na relação ensino-aprendizagem e impacta na integralização curricular, provocando ansiedade e angústia em parcela das/os estudantes.

Portanto, considerando os limites pedagógicos e também de adoecimento decorrentes do contexto pandêmico e do uso excessivo de tecnologias para a consecução das atividades acadêmicas, sinalizamos para o necessário e cuidadoso acompanhamento da introdução e/ou ampliação do uso das TIC's nos cursos públicos presenciais, especialmente no pós-pandemia.

Urge tal acompanhamento, não no sentido de negar as facilidades e o aproveitamento do uso das TIC's, mas é fundamental não as romantizar, tendo clareza de que há um imenso “fosso social” existente em nosso país, campeão em desigualdades. Finalizamos o texto, pois, com o registro de uma das Coordenações respondentes, que analisou o trabalho/ensino remoto

como um detonador do aprofundamento de um “fosso social” pré-existente, “entre os que podem e os que não podem”:

A pandemia da Covid-19 expôs e agravou as desigualdades sociais. O isolamento social e/ou distanciamento social criou, pelo imperativo, adaptações de novos hábitos e de comportamentos mais seguros, mas, conseqüentemente, aumentou os números de docentes e discentes do curso com ansiedade, estresse e depressão. A necessidade do ensino remoto, a não interação humana, as limitações pedagógicas e o não acesso às tecnologias e à internet com qualidade, ampliaram o fosso entre os alunos que podem e os que não podem; impossibilitando assim, uma formação profissional com qualidade e de forma satisfatória.

Referências

- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a -morte- do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, p. 653, 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70262> Acesso em 20 de outubro de 2021.
- _____. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 1, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?lang=pt> Acesso em 20 de outubro de 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR/FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS (ANDIFES/FONAPRACE). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES. Uberlândia/SP, maio de 2019. Disponível em <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2021.
- BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 10 de outubro de 2021.
- _____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2012/lei/112711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,m%C3%A9dio%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 10 de outubro de 2021.

JEZINE, E.; TRINDADE, C. R.; MARTINS, I. C.; FERNANDES, J. G. Democratização do acesso à educação superior: a UFPB no período de 1990-2010. In ROTHEN, J. C.; SILVA, E. P. (Organizadores). Políticas públicas para a educação superior. São Paulo: Editora Xamã, 2014.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> Acesso em 10 de outubro de 2021.

PEREIRA, L. D. Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008. v. 01. 207p.

_____. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. Revista Katalysis, v. 21, p. 189-199, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n1p189> Acesso em 15 de outubro de 2021.

PEREIRA, L. D.; TELLES, A.; LOPES, G. de S. Formação em tempos de pandemia: análise das atividades formativas desenvolvidas pelos cursos presenciais de Serviço Social no ano de 2020. Revista Em Pauta, v. 19, p. 203-218, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.12957/rep.2021.60307> Acesso em 15 de outubro de 2021.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.133, pp.867-889. ISSN 1678-4626. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

_____. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In PEREIRA, L. D.; BARBOSA, D. R. (Org.). Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. 1ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020, v. 1, p. 195-236. Disponível em https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_29237a560da64e82a868aefbf8f5958e.pdf Acesso em 20 de outubro de 2021.

_____. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. In PEREIRA, L. D.; BARBOSA, D. R. (Org.). Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente. 1ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020, v. 1, p. 195-236. Disponível em https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_29237a560da64e82a868aefbf8f5958e.pdf Acesso em 20 de outubro de 2021.