DOI: 10.5433/1679-4842.2026.v29.52396

Formação profissional em Serviço Social e pandemia: rebatimentos no ensino e no estágio supervisionado

Luciana Gonçalves Pereira de Paula*
Ana Carolina do Nascimento Rodrigues**
Kamille Oliveira Gonçalves***

Resumo:

O presente artigo trata da formação profissional em Serviço Social, no contexto da pandemia de COVID-19. Possui objetivo de analisar as tendências nas produções sobre formação profissional através dos trabalhos apresentados no eixo *Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional*, no XVII ENPESS. O foco destas análises é o processo de ensino-aprendizagem e o estágio supervisionado em Serviço Social. Para isso, busca contextualizar projetos de formação profissional em disputa no campo do Serviço Social, na atualidade. Em seguida aborda pontos centrais das *Diretrizes Curriculares*, elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 1996 e apresenta alguns desafios para a sua defesa e implementação. Posteriormente, traz breves reflexões sobre a pandemia e seus impactos no âmbito da educação superior. E, por fim, apresenta algumas análises de pesquisa, colocando em destaque os processos de ensino e o estágio em contexto de pandemia. Realizamos, ainda, considerações que demarcam a relevância do posicionamento responsável e rigoroso da ABEPSS na defesa do projeto de formação profissional alicerçado nas *Diretrizes Curriculares* de 1996, entendendo que tal postura da entidade criou barreiras para que os processos de flexibilização ocorridos durante a pandemia de COVID-19 não se tornassem hegemônicos no Serviço Social.

Palavras-chaves: Serviço Social; formação profissional; pandemia; estágio supervisionado.

* Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Professora na graduação e na pós-graduação na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6744-4234 E-mail: lugppaula@ufjf.br.

** Especialista em Atenção Hospitalar na modalidade Residência Integrada Multiprofissional pelo Hospital Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-9592 7373 E-mail: carolinanascimento15@hotmail.com.

*** Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-4585-169X E-mail: kamilleoliveira008@gmail.com.

BY-NC-ND

Professional training in Social Work and pandemic: impacts on teaching and supervised internship

Abstract:

This article deals with professional training in Social Work in the context of the COVID-19 pandemic. It aims to analyze trends in productions on professional training through the works presented in the Social Service: Fundamentals, Training and Professional Work axis, at the XVII ENPESS. The focus of these analyses is the teaching-learning process and the supervised internship in Social Work. To this end, it seeks to contextualize professional training projects currently in dispute in the field of Social Work. It then addresses central points of the Curricular Guidelines, prepared by the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Work (ABEPSS) in 1996 and presents some challenges for their defense and implementation. Subsequently, it brings brief reflections on the pandemic and its impacts on higher education. And, finally, it presents some research analyses, highlighting the teaching processes and the internship in the context of the pandemic. We also made considerations that highlight the relevance of ABEPSS's responsible and rigorous positioning in defending the professional training project based on the 1996 Curricular Guidelines, understanding that such an entity's stance created barriers so that the flexibilization processes that occurred during the COVID-19 pandemic did not become hegemonic in Social Work.

Keywords: Social Work; professional training; pandemic; supervised internship.

Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisa intitulada "Mapeamento sobre o debate dos Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional no Serviço Social", realizada entre os anos de 2023 e 2024, buscando realizar uma análise qualitativa dos principais debates que vêm sendo construídos na área do Serviço Social, sobre os fundamentos da profissão, bem como seu processo de formação e a realização do trabalho profissional.

Alicerçada no método materialista-histórico-dialético[1], de natureza quanti-quali[2], a pesquisa envolveu levantamento bibliográfico; coleta de dados nos anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), realizado em 2022, no Rio de Janeiro; e nas teses e dissertações publicadas no catálogo da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (MEC), entre 2019 e 2022.

Para este artigo, especificamente, será apresentado um recorte desta pesquisa, com foco no debate do processo de formação profissional em Serviço Social, buscando

analisar as principais tendências nos trabalhos apresentados no eixo temático *Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional*, no XVII ENPESS.

Observando os trabalhos publicados nos anais do XVII ENPESS, encontramos um total de 25 mesas coordenadas – somando 102 artigos nelas apresentados; 73 pôsteres; e 619 apresentações orais – totalizando 794 trabalhos. Dentro deste total, identificamos 63 artigos que possuem como tema central a formação profissional em Serviço Social – correspondendo a 7,95% do total de publicações nos anais do XVII ENPESS.

Dentro destes 63 artigos que compõem o subeixo temático de *Formação Profissional*[3] encontramos as temáticas: extensão universitária; residência multiprofissional; debate étnico-racial; ensino superior; pós-graduação; internacionalização; movimentos sociais; saúde mental; entre outros. Entretanto, verificamos que os temas mais recorrentes foram: pandemia de COVID-19 – incluindo o ensino remoro emergencial (em um total de 18 artigos) e estágio supervisionado (aparecendo em 11 artigos). Portanto, tomamos esses debates como centrais para o desenvolvimento das análises que serão aqui apresentadas. E com isso delimitamos a principal intenção deste artigo: compreender os impactos da pandemia de COVID-19, por meio do ensino remoto emergencial (ERE), no processo de formação profissional em Serviço Social, especialmente no estágio supervisionado.

O artigo apresenta quatro sessões. A primeira procura contextualizar os projetos de formação profissional em disputa no campo do Serviço Social. A segunda aborda pontos centrais das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social e apresenta alguns desafios para a sua defesa e implementação. A terceira traz breves reflexões sobre a pandemia e seus impactos no âmbito da educação superior. A quarta apresenta a análise dos dados coletados em nossa pesquisa realizando algumas considerações sobre os resultados obtidos.

Apresentamos ao final algumas considerações que demarcam a importância do posicionamento responsável e rigoroso da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) na defesa do projeto de formação profissional alicerçado nas *Diretrizes Curriculares* de 1996. Entendemos que tal postura da entidade criou barreiras para que os processos de flexibilização ocorridos durante a pandemia de COVID-19 não se tornassem hegemônicos no Serviço Social.

Os diferentes projetos de formação profissional em disputa no Serviço Social brasileiro

As Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, mais conhecidas como *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS, do ano de 1996, são a expressão material do legado crítico do Processo de Renovação[4] do Serviço Social no âmbito da formação profissional. Junto de outros marcos normativos importantes como a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e o Código de Ética Profissional de 1993, as *Diretrizes Curriculares* representam o amadurecimento e a consolidação do Projeto Ético-Político ancorado na vertente marxista como hegemônico no Serviço Social brasileiro.

Segundo Iamamoto (2014), as *Diretrizes Curriculares* foram precedidas pelo *Currículo Mínimo* aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1982. Tal documento proposto pela então ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço social)[5], em 1979, representou um processo de ruptura com a trilogia composta pelo Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade.

> No currículo aprovado pelo MEC em 1982, a matriz do ensino do Serviço Social centra-se nas ementas voltadas para *História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social, além do estágio supervisionado* -, o que representou um enorme desafio teórico e de pesquisa no sentido de dar sustentação a estes conteúdos (Iamamoto, 2014, p. 614 – grifos da autora).

Ainda conforme Iamamoto (2014), as atuais *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS são o resultado do esforço acadêmico de reflexão e produção, realizado por meio de oficinas locais, regionais e nacionais, no início dos anos de 1990 em todo o Brasil. Este processo teve por objetivo revisar e qualificar o então *Currículo Mínimo* na direção social e política que a profissão estava se propondo. Além disso, as *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS, de 1996, representam a superação da tricotomia entre História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social, "na medida em que as dimensões históricas, teóricas e metodológicas tornam-se orgânicas e imanentes, diluídas no conjunto de atividades pedagógicas no decurso da formação profissional" (Goin, 2019, p. 2).

Esforço concomitante também foi realizado pela entidade no sentido de abrir espaços de diálogo com o MEC na criação da Comissão de Especialistas em Serviço Social que tinha como um de seus objetivos apreciar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as *Diretrizes Curriculares* da área de Serviço Social, como forma de assegurar a manutenção de sua proposta original. Entretanto, a proposta apresentada se deparou com o processo de contrarreforma do ensino superior, estimulado pelos orga-

nismos multilaterais. A proposta original acabou dando lugar a orientações mais flexíveis e voltadas para a definição de competências e habilidades técnico-operativas, seguindo a lógica dos interesses do mercado.

O texto legal/formal, homologado pelo MEC em 2001, foi descaracterizado em aspectos importantes no que se refere à direção social da formação profissional que havia sido apontada pelo documento da ABEPSS. Há a substituição de trechos que sinalizavam o compromisso com os valores éticos por "utilização de recursos da informática", por exemplo. Segundo Iamamoto (2014, p. 617 – grifos da autora):

> Também os *tópicos de estudos* foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular: *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira* e *núcleo de fundamentos do trabalho profissional.* Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país. O conteúdo da formação passa a ser submetido à livre-iniciativa das unidades de ensino condizente com os ditames do mercado, desde que preservados os referidos núcleos.

Com isso evidencia-se a disputa que se trava entre a direção social e política hegemônica em nossa categoria profissional e aquela que se regulamenta legalmente pelo Estado, através do MEC. Evidencia-se a existência de distintos projetos de formação profissional em disputa – o primeiro comprometido com a leitura crítica da realidade e a sua potencial transformação, e o segundo submetido aos interesses do mercado e à lógica do capital.

Cabe destacar que as *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS de 1996 representam um compromisso político da categoria, mas não uma obrigatoriedade legal quanto ao seu cumprimento. O que impôs a necessidade das vanguardas da categoria se organizarem politicamente para lutarem pela manutenção da direção crítica da formação profissional calcada no Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social. Disto resulta a defesa das *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS enquanto um projeto de formação profissional organicamente articulado a um projeto de profissão (Iamamoto, 2014).

A lógica das diretrizes curriculares da ABEPSS e os desafios para sua implementação

A lógica das *Diretrizes Curriculares* está alicerçada na concepção materialista histórico-dialético da realidade social. Compreende que somente por meio do método em

Marx[6] a profissão pode desvelar a realidade e compreender que assistentes sociais se inserem na divisão social, racial, sexual e técnica do trabalho no âmbito da reprodução das relações sociais, atendendo a interesses antagônicos de classes sociais radicalmente distintas (Escurra; Iamamoto, 2020). Através deste entendimento é possível pensar a construção e a defesa de um projeto coletivo de profissão que fortaleça a conservação da ordem do capital ou a sua superação. Portanto, a defesa das *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS em sua integralidade, está no rol de estratégias do Projeto Ético-Político do Serviço Social, pois coaduna com os interesses históricos da classe trabalhadora, da qual assistentes sociais são parte (Paula, 2016).

Dentro desta lógica merece destaque a existência dos três núcleos temáticos na organização do conteúdo proposto pelas *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS. São eles (ABEPSS, 1996): Núcleo dos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo dos fundamentos do trabalho profissional.

Segundo Iamamoto (2014, p. 620), "tais núcleos, ainda que por vezes tratados como uma tricotomia e independentes uns dos outros, foram concebidos enquanto *diferentes níveis de abstração necessários, complementares e interdependentes* para decifrar o Serviço Social inscrito na dinâmica societária".

Como já mencionamos, essa proposta extremamente sofisticada para o processo de formação em Serviço Social sofreu interferências. Segundo Iamamoto (2014), as transformações na acumulação capitalista em decorrência da crise da década de 1970 trouxeram rebatimentos diversos à classe trabalhadora. No entanto, para este artigo, trataremos especificamente de como esse processo rebate na política de educação, especialmente no ensino superior, palco de disputas estratégicas entre diferentes projetos societários.

Nesse sentido, conforme Iamamoto (2014, p. 625),

> Sabe-se que a tendência predominante tem sido imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade, estimulando a sua privatização: o que Chauí (1995, 1999) denomina de universidade operacional ou "universidade de resultados e serviços", condizente com as recomendações dos organismos multilaterais. O propósito é compatibilizar o ensino superior com a financeirização da economia, fazendo com que as descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meio de obtenção de lucros excedentes, o que justifica a orientação de submeter a universidade aos interesses empresariais, explícita nas políticas de ciência, tecnologia e inovação, em tempos de mundialização do capital presidida pelas finanças.

Passa-se a exigir "um novo perfil do ensino superior *centrado na formação por competências"* (Iamamoto, 2014, p. 625). E instituições, como o Banco Mundial, assumem de forma explícita que o compromisso do ensino superior deve ser com a inovação, o desenvolvimento e as necessidades da economia e do mercado. Nesta lógica, o conhecimento passa a ser centrado nas capacidades instrumentais.

Segundo Iamamoto (2014, p. 627 – grifos da autora),

> O discurso que fundamenta a formação por competência pode encontrar na cultura profissional do Serviço Social uma ambientação favorável à sua difusão em decorrência de seus vínculos com a empiria e certa mistificação da "prática profissional". Considerando a dimensão teórico-prática da profissão, é fácil associar as competências específicas por ela requeridas à integração entre o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Acompanha-as a valorização das experiências vividas e da própria subjetividade no exercício cotidiano. Pode-se resvalar no perfil conservador das "tecnologias voltadas ao desenvolvimento", em detrimento de uma formação acadêmica de maior solidez, discurso este favorável aos reclames do "mercado" num contexto de crise.

Consideramos fundamental explorar esta reflexão, pois a mesma clarifica a contraposição existente entre o projeto de formação presente nas *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS e aquele que se oficializa através do MEC, contaminado pela lógica acima exposta. Apesar da resistência oferecida por setores importantes da categoria profissional, através de suas entidades representativas, quanto à essa proposta mercadológica de formação, tem sido difícil assegurar a qualidade do processo formativo explicito nas *Diretrizes Curriculares*, uma vez que elas não são requisitos mínimos para a abertura e manutenção de cursos de graduação em Serviço Social, que vêm se expandindo exponencialmente nas últimas décadas principalmente através do ensino privado e à distância, segundo Goin (2019).

A expansão privada de cursos de graduação em Serviço Social tem como uma de suas características mais marcantes a prevalência da oferta de vagas em instituições de ensino superior não universitárias e, portanto, sem a garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão como base da formação profissional (Iamamoto, 2014), o que por si só, contraria um dos princípios das *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS.

A expansão dos cursos de Serviço Social via modalidade de ensino à distância (EAD), ocorrida nas últimas décadas, vem sendo historicamente criticada pelas entidades representativas da categoria e se consubstancia no documento "Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social", organizado e publicado em dois volumes entre 2010 e 2015, pelo Conjunto CFESS-CRESS[7], ABEPSS e ENESSO[8].

Guerra (2018, p. 43) também traz apontamentos importantes sobre a problemática envolvendo o EAD:

> É preciso reafirmar sempre que docentes e estudantes, como seres de relações, só se realizam em relações recíprocas, externas, objetivas, presenciais e que é somente nessas relações que se expressa o saber na formação do ser. É exatamente essa objetividade na construção da essência humana e a socialidade como elemento definidor do ser, entre outros atributos, que são negadas a docentes e discentes por uma determinada modalidade de ensino que não forma, na medida em que a necessária interação entre os sujeitos, que se constitui nas suas próprias condições de existência, do que decorre sua consciência e capacidade de liberdade, muitas vezes lhe são tiradas exatamente no processo educativo. Refirimo-nos aqui à formação virtual, ao chamado ensino a distância.

Tal pensamento é ímpar para a defesa do projeto de formação crítica em Serviço Social, que se alicerça no referencial teórico-metodológico e no método marxista como forma de desvendar a realidade (Guerra, 2018). A autora entende que somente este projeto de formação é capaz de assegurar o ambiente acadêmico "como espaço da formação integral, humanista e crítico e de produção do conhecimento socialmente relevante" (Guerra, 2018, p. 43).

Iamamoto (2014), menciona o aligeiramento no trato da teoria e a ênfase no treinamento também como problemas da modalidade EAD. Tais características contribuem com a construção de um perfil profissional de assistentes sociais submetidos às demandas do mercado.

Segundo o CFESS, em seu balanço sobre a expansão de cursos de Serviço Social na modalidade EAD (2015, p. 30):

> Os documentos apresentados pelos CRESS, dos quais recolhemos as situações mais graves, nos trazem elementos suficientes, factuais e analíticos, para sustentar o posicionamento contrário e lutar pelo fim da oferta da graduação à distância em Serviço Social no Brasil. Longe de ser uma posição meramente ideológica, trata-se da firme defesa da densidade teórico-prática que deve orientar a formação do/a profissional de qualidade que o país requer.

Uma das principais fragilidades do EAD apontadas pelo CFESS é a dificuldade da garantia da realização do estágio com supervisão acadêmica e de campo articuladas. O estágio supervisionado é considerado uma atividade indispensável integradora nas *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS de 1996. Conforme a ABEPSS (2010), alguns princípios são indispensáveis para nortear essa atividade: indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; articulação entre formação e

exercício profissional; indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo; articulação entre universidade e sociedade; unidade teoria-prática; interdisciplinaridade; articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O estágio supervisionado, segundo a ABEPSS (2010, p. 14-15).

> Caracteriza-se pela atividade teórico-prática, efetivada por meio da inserção do(a) estudante nos espaços socioinstitucionais nos quais trabalham os(as) assistentes sociais, capacitando-o(a) nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para o exercício profissional [...] impulsionando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional, bem como a construção do perfil profissional pretendido: crítico, criativo, propositivo, investigativo, comprometido com os valores e princípios que norteiam o projeto ético-político profissional.

Compreendendo a importância deste momento ímpar da formação profissional, não é admissível flexibilizá-lo, seja na modalidade EAD, ou em situações emergenciais, como foi o caso do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na pandemia. O estágio supervisionado precisa ser protegido como espaço de formação, de desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, não podendo ser apreendido como uma mera formalidade para que se possa concluir o curso de bacharel em Serviço Social, tampouco colocar os estudantes em uma situação onde funcionem como reforço da mão-de-obra precarizada que atua nas políticas sociais.

A pandemia de covid-19 e seus impactos para a política de educação superior no Brasil

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus (COVID-19)[9] como emergência de saúde pública de importância internacional. Diante disso, a população global passou a enfrentar um vírus de rápida disseminação que resultou em medidas de distanciamento social com efeitos profundos na saúde, educação, economia, cultura e na vida cotidiana dos sujeitos.

A pandemia de COVID-19 representou um momento de calamidade pública e crise sanitária, interferindo na forma como a sociedade se organizava, em especial no mundo do trabalho. O Brasil, neste momento vivenciava o sufocamento das políticas sociais, fruto da Emenda Constitucional 95/2016[10]. Além disso, o governo Bolsonaro manteve uma postura de negação da ciência, de minimização dos riscos do novo coronavírus e de disseminação de desinformação. “A campanha, contrária ao isolamento social recomendado pela maioria dos governos no mundo e pelo Ministério da Saúde, criou um ambiente de controvérsia e contribuiu para a transformação da pandemia em ‘infodemia’[11]” (Kalil;

Santini, 2020, p. 07). Tais condições negacionistas, fortaleceram o crescimento dos casos e o número de mortes[12] em nosso país.

No entanto, faz-se mister destacar que para que a reprodução do capital aconteça, por meio do seu mecanismo de coerção, as crises são necessárias e inerentes ao sistema. Assim,

> [...] a culpa da crise não é do vírus. Trata-se da maior crise capitalista da história, tendo, portanto, múltiplas determinações e expressões. É o próprio capitalismo que explica todas as dimensões da crise, não apenas econômica e social, mas também sanitária (Irineu *et al*, 2021, p. 8).

Crise esta que foca na reestruturação das relações produtivas, acelerando as transformações sociais, resultando em um aumento significativo do uso de tecnologias e na intensificação dos esforços para expandir as bases de extração de mais-valia. A consequência é um cenário de subemprego e relações frágeis de trabalho, provocadas pela financeirização do capital que impulsiona e fortalece o neoliberalismo e seu papel no capitalismo (Irineu *et al*, 2021). Nesse sentido, Netto (2012) afirma que diante das exigências imediatas do capital, o neoliberalismo resume-se no tripé "flexibilização", "desregulamentação" e "privatização"; estrutura que marca o projeto hegemônico de sociedade.

Os impactos da política neoliberal na esfera da educação superior podem ser nitidamente percebidos por meio do Projeto de Lei (PL) n. 3076/2020, que dispõe sobre o "Future-se", enquanto tentativa de fortalecer o campo das privatizações, incentivando "fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais" (BRASIL, 2020).

Além disso, no contexto da pandemia, na esfera da educação vivenciamos a rápida inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em substituição ao processo de ensino-aprendizagem realizados de forma presencial.

> No Brasil, o ERE foi utilizado como forma de garantir a continuidade junto aos processos educativos. Definido em 18 de março de 2020, por meio da publicação no Diário Oficial da União, mediante a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, dispôs-se sobre a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais, em plataformas digitais, nas instituições de ensino superior, o que permitiu a transição do ensino presencial para o ensino remoto enquanto durasse a situação de pandemia provocado pelo novo coronavírus – COVID-19 (Fernandes *et al*, 2024, p. 405 e 406).

As ferramentas digitais e as plataformas de comunicação simultânea exerceram o papel fundamental para dar a continuidade ao ensino, no contexto de fechamento das instituições educacionais com o intuito de respeitar o isolamento social necessário no

momento pandêmico. Entretanto, sob a lógica neoliberal, o funcionamento dos processos educacionais por meio do ERE fortalece os projetos de educação à distância defendidos pelas instituições privadas de ensino.

Com base nisso, cabe salientar que o ERE foi instituído em um momento excepcional de calamidade pública como forma de garantir a continuidade do ensino. E, por isso, se faz diferente da modalidade de ensino à distância que continua sendo defendida e utilizada pelas instituições privadas.

A proposta do ERE indicava, em tese, apenas a substituição do ambiente da sala de aula pelo ambiente digital. Com isso, deveriam ser mantidas as dinâmicas das aulas, os mesmos professores e as atividades em sua maioria síncronas. Esse formato difere-se do modelo de educação à distância, que apresenta um real distanciamento físico e temporal entre professores e alunos. Esta última modalidade se apresenta com o discurso da utilização das novas tecnologias digitais para apoiar e facilitar o processo de aprendizagem (Moreira; Schlemmer, 2020) de forma hegemônica e definitiva.

Apresentadas tais distinções, concluímos que o ERE foi um mecanismo encontrado para a continuação das atividades de ensino diante da conjuntura da pandemia que exigia novas estratégias de socialização. Entretanto, diversos foram os impactos no processo de formação dos sujeitos em todos os setores da educação. É imprescindível reconhecer que numerosas foram as suas limitações. Algumas delas iremos trabalhar a partir da análise de dados coletados em nossa pesquisa sobre a formação profissional em Serviço Social.

Análise do subeixo *formação profissional* nos anais do XVII ENPESS

Para a construção deste artigo foram distribuídos entre os integrantes do grupo de pesquisa os títulos dos 63 trabalhos publicados nos anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) do ano de 2022, que se propuseram a debater a *Formação Profissional* – incluindo as mesas temáticas coordenadas, apresentações orais e pôsteres.

Dentre estes 63 artigos, foram selecionados aqueles que, dentro do subeixo de *Formação Profissional*, localizado no eixo *Serviço Social: Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional*, apresentavam e/ou correlacionavam as seguintes temáticas: estágio supervisionado; ensino remoto emergencial; e pandemia. Tal recorte foi definido após a leitura dos títulos dos trabalhos do subeixo de *Formação Profissional*, onde as temáticas de Estágio e Pandemia apresentaram maior incidência (como indicado na introdução deste

artigo). Chegamos, assim, ao número de 13 trabalhos. E após a leitura dos mesmos, na íntegra[13], 02 foram excluídos por tratarem de Extensão Universitária e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), escapando do escopo deste artigo.

Dessa forma, compõe o recorte de pesquisa para as análises que aqui serão expostas o total de 11 trabalhos, que seguem elencados abaixo.

Quadro 1 – Trabalhos analisados no sub-eixo de Formação Profissional

Trabalho 1	As implicações do ensino remoto emergencial no processo de organização e operacionalização do estágio supervisionado e da supervisão de estágio do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.
Trabalho 2	A formação em Serviço Social no pós-pandemia: dilemas e potencialidades da inter-relação com a comunicação.
Trabalho 3	Estágio supervisionado e pandemia: desafios e estratégias para o fortalecimento de uma formação profissional crítica em Serviço Social.
Trabalho 4	Desafios da permanência dos discentes no contexto do ensino remoto em Serviço Social na UFRB.
Trabalho 5	Estágio e supervisão no contexto da pandemia: um estudo da região Sul I do país.
Trabalho 6	Retratos da pandemia e do ensino remoto na formação em Serviço Social.
Trabalho 7	Serviço Social Trabalho-Formação-Estágio: uma relação indissociável, agudizada no contexto pandêmico.
Trabalho 8	O estágio sob fogo cruzado: contribuições ao debate do "estágio híbrido" em Serviço Social no cenário da pandemia de covid-19.
Trabalho 9	O estágio como experiência estruturante da formação da assistente social: a ousadia do Serviço Social em tempos de precarização e de pandemia.
Trabalho 10	Pandemia, Educação e Serviço Social: fetiche do diploma.
Trabalho 11	O estágio supervisionado em Serviço Social: estratégias frente ao contexto de pandemia e pós-pandemia de covid-19.

Fonte: elaboração das próprias autoras.

Nestes 11 artigos procuramos observar: a concepção de formação profissional apresentada e defendida; os impactos da pandemia de COVID-19 no processo formativo em Serviço Social; e as suas implicações no estágio supervisionado.

Desse modo, dentre os 11 trabalhos analisados, observamos que 9 deles mencionaram as *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS. Tal documento, como já apresentado, representa um esforço coletivo da categoria profissional de consolidação de projeto crítico no

âmbito da formação em Serviço Social. Com isso, destacamos a importância de a grande maioria dos trabalhos analisados terem mencionado o referido documento como norteador para a formação profissional (como veremos nos trechos apresentados abaixo), pois como abordamos em tópico anterior, existem projetos em disputa também no campo da educação superior. E os projetos conservadores, que existem desde o surgimento do Serviço Social, vêm se reatualizando e ganhando força nas últimas décadas com o aumento acelerado da criação de cursos privados de Serviço Social (GOIN, 2019).

> Cabe salientar que as diretrizes curriculares reafirmam a direção do processo ensino-aprendizagem que assegure a construção de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional no contexto sócio-histórico (Trabalho 04).
>
> Há perfis profissionais em disputa entre a lógica perversa de mercado e o projeto ético-político profissional, portanto, o perfil profissional da/o assistente social deve ser crítico e desempenhar capacidades de inclusão no conjunto das relações sociais e de trabalho, que nesse contexto, deve ser/estar constantemente comprometido com valores e princípios norteadores do Código de Ética da/o Assistente Social (1993), assim como, com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) que estabelecem um perfil ao bacharel em Serviço Social (Trabalho 06).
>
> Tal momento, exigiu-se posicionamentos contrários à flexibilização das diretrizes curriculares do Curso de Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996, sustentada na indissociabilidade dos três núcleos de fundamentação da formação da/o assistente social [...] (Trabalho 07).

O Trabalho 06 aponta a existência de projetos de formação distintos, tal como já sinalizamos. Os autores reforçam ainda, a relevância da defesa das *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS como uma das estratégias para o fortalecimento do projeto crítico de vertente marxista no interior da profissão.

No que tange às particularidades vivenciadas no período pandêmico, o Trabalho 07 aborda o quão fundamental foi a defesa das *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS em sua completude. Os autores sustentam que apesar de o momento em questão ter exigido a regulamentação do ERE, foi acertada a decisão pela não flexibilização dos direcionamentos oferecidos pela ABEPSS, que historicamente vem se posicionando contra o EAD.

Cabe ressaltar que com a efetivação da portaria do MEC Nº 544, de junho de 2020, foi disposta a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto permanecesse o contexto pandêmico. Possibilitando, assim, que as intuições de ensino realizassem suas atividades por meio remoto. Mantendo seu posicionamento crítico, a ABEPSS (2020) ratificou em nota os desafios e fragilidades postas na realidade do ERE:

> Com diferentes nomenclaturas e narrativas, as propostas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentadas nas universidades do Brasil possuem visíveis fragilidades, em suas bases legais e em seus pressupostos pedagógicos e de planejamento das atividades de ensino, acentuando as tendências à improvisação e à desqualificação do processo, responsabilizando individualmente a docentes e discentes por garantir o processo de aprendizagem. Aqui se abre um campo de debate sobre as contradições que envolvem esse processo, na medida em que universidades privadas levaram docentes e discentes a praticarem essa modalidade, como forçosa condição de manutenção do trabalho (ABEPSS, 2020).

Diante disso, com base nos 11 artigos selecionados, o segundo ponto analisado voltou-se para os impactos diretos da pandemia no processo de formação profissional. Em face disso, observamos que 9 trabalhos apresentaram o debate da relação entre formação, estágio e pandemia.

A maior preocupação, com a implementação do ERE, identificada nos trabalhos, refere-se à fragilidade do processo de ensino-aprendizagem. A formação profissional pautada nos princípios norteadores das *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS conta, em um de seus itens, com o "rigoroso tratamento teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social" (ABEPSS, 1996, p .6), que requer um ensino qualificado. Tal proposição, na realidade pandêmica, é atravessado por dificuldades tanto relacionadas às condições materiais quanto subjetivas do ensino, que nessa modalidade afasta os discentes das instituições, enfraquecendo as relações necessárias ao processo formativo. As citações abaixo demonstram alguns impactos enfrentados na pandemia:

> A estratégia encontrada pela política de educação superior foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Esta estratégia afasta os alunos do ambiente universitário, enfraquece os vínculos e fragiliza o processo de ensino-aprendizagem [...] (Trabalho 01).
>
> Considerando a complexidade do processo formativo, pode-se inferir que adoção do ensino emergencial que acarretou o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto coloca em questão a materialização do projeto de formação profissional e consequentemente pode fragilizar a dimensão do ensino-aprendizagem e a permanência dos discentes (Trabalho 04).
>
> Outra defasagem que recaiu sobre o desempenho em decorrência de defasagem de ensino pauta-se na saída espontânea de muitos/as professores/as que deixaram o curso por decisões particulares ou por contratos que não foram renovados pela instituição, pois tratavam-se de vínculos considerados frágeis via PSS – Processo Seletivo Simplificado [...] (Trabalho 06).

Retomamos aqui a citação extraída do Trabalho 06, que menciona a saída espontânea de professores da instituição de ensino. Em nossos estudos, observamos que esse

não foi um movimento isolado, mas comum e retratado na bibliografia por autores que se dispuseram a analisar o período, como Maciel (2024). O principal motivo para o desligamento dos professores foi a precarização das condições de trabalho e excesso de demandas.

O ERE fortaleceu as desigualdades, principalmente em relação aos aparatos tecnológicos como condição de permanência nas instituições. Compreende-se que a pandemia, apesar do seu caráter biológico, apresentou rebatimentos que tem cor, idade, gênero e classe social. E que a formulação e a forma de aplicação do ERE foram materializadas na realidade de forma desigual, colocando o mesmo modelo de ensino para todos sem considerar os diferentes aspectos sociais e as condições de saúde – tanto mental como físicas – aprofundadas pela pandemia.

Em um dos trabalhos apresentados no XVII ENPESS, com base em uma pesquisa sobre o perfil discente, foi demonstrado que, "com relação a questão tecnológica, pode-se frisar que os discentes relataram as dificuldades de condições objetivas para ter acesso à boa rede de internet, aliado à falta de ambiência a ausência de condições adequadas para a realização do estudo" (Trabalho 05). Relacionado a isso, o aumento do número de evasão dos discentes, levando em conta as condições objetivas que o contexto exigia, foram evidenciados na maior parte dos trabalhos.

Tal conjuntura e a forma como ela se desenvolveu, afetou os diferentes âmbitos que garantem um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Nos trabalhos analisados, os principais impactos da crise sanitária em relação à formação foram: baixo índice de aprendizagem; falta de apoio àqueles que não possuíam condições materiais; agravamento de quadros de sofrimento/adoecimento mental; crescente abandono dos discentes; dificuldade de compreender a necessidade de uma formação crítica.

A universidade pública assume caráter liberal em que os discentes que não possuem condições materiais, ambiente adequado, aparelhos eletrônicos funcionais ou plena saúde mental são indicados ao trancamento de matrícula [...] (Trabalho 01).

A preocupação com este processo é a eminente permanência destas tecnologias e os seus impactos negativos sobre a formação profissional, visto que já conhecemos a sua incompatibilidade com uma formação de perspectiva crítica, comprometida com os valores e princípios do projeto profissional em Serviço Social (Trabalho 05).

O grande impacto desse formato educacional aos estudantes provocou o baixo índice de aprendizagem, grande número de evasão de acadêmicos nos cursos, deixando grande lacuna na educação para as voltas presenciais (Trabalho 06).

É necessário perceber que, apesar dos esforços governamentais empreendidos para o crescimento da mercantilização do ensino superior, houve resistência ao ERE que

foi utilizado em muitas instituições apenas como uma estratégia emergencial. O Trabalho de nº 09 nos traz uma reflexão importante, nesse sentido, dizendo que o ERE "[...] foi concebido para responder às urgências e prover aulas diante de uma doença contagiosa que impedia o convívio social. [...] O nome emergencial traduz bem o formato adotado [...]".

No que se refere especificamente ao estágio supervisionado, foram muitos os desafios enfrentados pelos discentes e pelas Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) em Serviço Social durante a pandemia.

Segundo a ABEPSS (1996, p. 19), o estágio supervisionado:

> É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional de campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade de Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética Profissional (1993).

Uma vez que o contexto pandêmico trouxe a necessidade de isolamento social, o estágio supervisionado, enquanto atividade interventiva, foi um dos elementos mais prejudicados da formação profissional no período. Manifestando sua preocupação com a segurança dos discentes e com a qualidade do processo formativo em questão, a ABEPSS divulgou uma nota oficial no dia 03 de abril de 2020, recomendando a suspensão das atividades de estágio com manutenção dos respectivos "Termos de Convênio" e a manutenção das bolsas de estágios.

Os principais impactos ocasionados pela pandemia na realidade do estágio supervisionado em Serviço Social relatados nos trabalhos analisados foram: precarização das condições de estágio não-obrigatório; estágio remoto e híbrido; relevância das bolsas para manutenção financeira dos estudantes; fechamento de campos de estágio; ausência da garantia de supervisão de estágio; disciplina de supervisão de estágio sendo ministrada em período distinto da realização do estágio; retenção e evasão de alunos devido a suspensão das atividades. Destacamos os seguintes trechos:

> Um dos desafios específicos da modalidade remota é a falsa percepção do processo remunerado de estágio, onde por muitas vezes é perdida sua dimensão pedagógica devido à equivocada concepção da atividade do estagiário, desqualificando e atribuindo aos demais setores do campo não pertencentes ao Serviço Social (Trabalho 01).

> No que tange o **Estágio Supervisionado Não-Obrigatório,** esta atividade de ensino não teve suspensão imediata para 39% dos cursos, ou seja, mesmo no período pandêmico, as atividades do estágio não-obrigatório continuaram ocorrendo sem nenhuma interrupção. Para 61% das UFA a suspensão do estágio não-obrigatório foi temporária. É importante demarcar que estes estágios foram desenvolvidos no ano de 2020, durante o período de pandemia em que ainda não havia vacina para a covid-19, expondo os estudantes ao risco de contaminação (Trabalho 05 – grifos do autor).
>
> Diante disso, no currículo de Serviço Social da UFRN, a disciplina de Seminário de Estágio que antes era co-requisito da atividade de Estágio, foi desmembrada e passou a ser ofertada como uma disciplina obrigatória, podendo ser cursada anteriormente ao estágio. Muitas(os) alunas(os) que haviam completado carga horária de disciplinas obrigatórias, restando apenas estágio, optaram por cursar a disciplina antes de iniciar o processo de estágio, ainda no semestre de 2020.1, o que quebra a lógica de compreensão da realidade profissional (Trabalho 08).

Assim como as *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS, que não possuem um caráter legislativo, mas de posicionamento político em favor de um projeto de formação profissional comprometido com o legado crítico do Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, a recomendação de suspensão das atividades de estágio pela ABEPSS não representava uma determinação a qual todas as UFAs em Serviço Social estariam obrigadas a seguir. Tratava-se de um direcionamento no sentido de assegurar a supervisão acadêmica e de campo, a segurança sanitária dos estudantes e o seu papel como sujeito em formação – não como mão-de-obra precarizada dos serviços essenciais.

Entretanto, a análise dos trabalhos selecionados mostra que tal recomendação não foi seguida de forma unívoca pelas instituições de ensino. Em muitos casos o estágio foi completamente descaracterizado de sua função precípua que é o processo de ensino-aprendizagem; em outras situações atividades que não possuem nenhuma relação com o estágio supervisionado – na concepção defendida pela ABEPSS – foram consideradas para o simples cumprimento de créditos curriculares; e existem relatos inclusive de momentos em que os discentes não foram efetivamente afastados dos campos de estágio, permanecendo em risco no grave contexto da pandemia.

Enfim, depois de passar por tudo o que vivemos em um período tão atípico, o que fica de aprendizado é que nossas entidades representativas, mais uma vez, mantiveram-se firmes, coerentes e assertivas em seus posicionamentos, fazendo as críticas necessárias às tendências mercantilistas que buscaram aproveitar-se de um momento de calamidade sanitária internacional para impor suas diretrizes no campo da educação. Portanto, tivemos instituições de ensino que, no momento mais crítico da pandemia de COVID-19, sentiram-se pressionadas a ceder aos processos de flexibilização do ensino.

No entanto, passado este momento episódico, constatamos que não ceder totalmente a estes processos ainda faz do Serviço Social um espaço de resistência em nossa sociedade.

Considerações finais

Retomando o caminho que foi percorrido para a construção deste artigo, compreendemos como foi importante o posicionamento firme da ABEPSS pela não flexibilização das *Diretrizes Curriculares*, no período da pandemia. Esta foi uma estratégia fundamental para a defesa do projeto de formação profissional crítico no campo do Serviço Social.

A onda neoliberal avança, por meio dos processos de precarização do ensino superior, que rebatem diretamente no Serviço Social, visto ser este um dos maiores cursos ofertados na modalidade à distância no Brasil (Goin,2019).

Esse cenário que já se conformava no período pré-pandemia foi adensado pela necessidade de isolamento social emergencial que a crise sanitária provocada pela COVID-19 demandou. A exigência do isolamento social forçou a regulamentação do ERE. E as consequências deste processo poderiam ter reverberado de maneira muito mais forte, atingindo o projeto de formação profissional hegemônico no Serviço Social de forma irreversível, não fosse a brava e dura resistência de nossas entidades representativas.

Diante do exposto, compreendemos, a partir dos princípios anunciados pelas *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS, a importância da defesa intransigente de um projeto de formação crítico e qualificado. Com base na análise de dados entendemos que o ERE, na formação profissional em Serviço Social, não se coloca enquanto forma de ensino capaz de conseguir manter a criticidade necessária que o processo exige (Maciel, 2024). Tal modelo se conformou de maneira desigual, sem levar em conta particularidades relacionadas às condições materiais e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem e aspectos sociais e de saúde que envolviam o cenário pandêmico.

Quanto ao estágio supervisionado, apesar da recomendação de suspensão completa das atividades feita pela ABEPSS não ter sido seguida de forma unânime nas UFAs, todos os artigos por nós analisados posicionaram-se contra o formato de estágio remoto ou híbrido. E mesmo em instituições onde permaneceram as atividades, construíram-se críticas que apontaram as dificuldades e os problemas enfrentados pela condução do estágio nessas modalidades.

Nesse sentido, a análise dos trabalhos sobre formação profissional publicados no XVII ENPESS nos forneceu, em suma maioria, materiais para verificar como as instituições

de ensino presenciais e públicas buscaram assegurar a perspectiva hegemônica de nossa categoria ao considerar o ERE enquanto medida emergencial, não sendo favoráveis a presença permanente deste modelo pós-pandemia. Esse contexto evidenciou o papel e a importância da ABEPSS em manter um posicionamento contrário ao ERE e à sua continuidade como formato contínuo no processo formativo, demonstrando a complexidade e seriedade que envolve a lógica das *Diretrizes Curriculares* de 1996 e a necessidade da defesa do ensino presencial. Assim, entendendo as grandes limitações que o modelo EAD tem no curso da formação dos discentes de Serviço Social e a estrutura acrítica e precarizada que esse formato carrega, faz-se oposição a essa lógica. Resistência que se apresenta como uma estratégia de fortalecimento e de defesa as *Diretrizes Curriculares* da ABEPSS, estando diretamente alinhada ao Projeto Ético-Político da profissão.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_20160331113816637721O.pdf. Acesso em: 04 de agosto de 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **POLÍTICA NACIONAL DE ESTÁGIO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL.** 2010. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_20160331114536819823O.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Nota da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social Referente ao Estágio Supervisionado no Período de Isolamento Social Para o Combate ao Novo Coronavírus (COVID-19).** 2020. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/nota-final-estagio_abepss-03-de-abril-de-2020-20200403180922476118O.pdf. Acesso em: 04 de agosto de 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Trabalho e ensino remoto emergencial**. 23 de junho de 2020. Disponível em: https://www.abepss.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386. Acesso em: 05 agosto 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **História.** Disponível em: https://www.abepss.org.br/historia-7. Acesso em: 21 de setembro de 2024.

BAPTISTA, D. M. T. **O debate sobre o uso de técnicas quantitativas e qualitativas de pesquisa.** In: MARTINELLI, M. L. (Org.). Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

BRASIL. **Projeto de Lei 3076/2020,** de 2 de junho de 2020. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2 jun. 2020b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2020/msg302-maio2020.htm Acesso em: 22 de setembro 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.662 de 7de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 22 de setembro 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** Brasília**,** Vol. 1., 2015. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf. Acesso em: 22 de setembro de 2024.

ESCURRA, M. F; IAMAMOTO. M. V. **Serviço Social e trabalho da (o) assistente social:** revisitando o debate histórico-critico. In: MELO, A, I, S. C; CARDOSO, I. C. e FORTI , L; V.(Orgs.) Trabalho, Reprodução Social e Serviço Social: desafios e utopias. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FERNANDES, F. D.; FRANÇA, C. M.; MÉLLO, D. E. **Ensino superior, trabalho docente e pandemia:** reflexões necessárias. In: Revista Sustinere, v. 12, n. 1, p. 404-429, 2024.

GOIN. M. **Tendências Atuais no Ensino dos Fundamentos em Serviço Social**. In: Textos e Contextos, Porto Alegre, v.18, n. 2, p.1-12, jul-dez. 2019.

GUERRA, Y. **Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafios:** os fundamentos de uma formação profissional crítica. In: Serviço social e seus fundamentos: conhecimento e crítica. Org: GUERRA, Y. et.al. Campinas: Papel Social, 2018. p.25-46.

IAMAMOTO. M. V. A **Formação Acadêmico-Profissional no Serviço Social Brasileiro**. In: Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

IRINEU, B. A. et al. **Crise do capital e pandemia:** impactos na formação e no exercício profissional em serviço social. In: Temporalis, v. 21, n. 41, p. 7-18, 2021.

KALIL, I.; SANTINI, R. M. **Coronavírus, Pandemia, Infodemia e Política**. Relatório de pesquisa. Divulgado em 01 de abril de 2020. 21p. São Paulo / Rio de Janeiro: FESPSP/UFRJ. Disponível em: https://www.fespsp.org.br/store/file_source/FESPSP/ Documentos/ Coronavirus-e-infodemia.pdf. Acesso em: 12/08/2020.

SILVA, J. J. L.; CORREIA, M. V. C.; SANTOS, V. M. dos. **Política de Saúde e Desmonte do SUS no Governo Temer.** In: SER Social, Brasília, v. 23, n. 48, p. 191–210, 2021.

MACIEL, A. L. S. **Impactos do ensino remoto emergencial na formação em serviço social**. In: Temporalis. Brasília, ano 24, nº 47, p.291-306, jan/jun. 2024.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. In: Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

NETTO, J.P. **Crise do capital e consequências societárias**. In: Revista Serviço Social & Sociedade, p. 413-429, 2012.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social:** Uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64**.** São Paulo: Cortez, 1991.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social.** In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

PAULA, L. G. P de. **Estratégias e Táticas**: Reflexões no Campo do Serviço Social. 1ª Ed. Lumen Juris, Rio de Janeiro: 2016.

Notas

1 Na análise desenvolvida a partir do método em Marx, três categorias são fundamentais: totalidade, contradição e mediação. “Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico” (Netto, 2009, p. 29). E esse caminho ele nos deixou como herança.

2 Estamos utilizando “os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar as técnicas de coleta ou tipo de dados obtidos” (Baptista, 1999, p. 38).

3 Sendo 02 artigos de mesas coordenadas; 08 artigos de pôsteres; e 53 artigos de comunicações orais.

4 Em meados da década de 1960, impulsionado pelo Movimento de Reconceituação da América Latina, o Serviço Social brasileiro iniciou seu Processo de Renovação, que não se deu de forma homogênea, mas foi atravessado por diferentes perspectivas que, de forma geral, defendiam uma modernização técnica da profissão sem questionar as suas bases conservadoras e o seu reforço à manutenção da sociabilidade do capital. Em contraponto a este bloco, havia também a perspectiva da Intenção de Ruptura, que trouxe o questionamento das bases teórico-práticas da profissão, a aproximação com a teoria social crítica de Marx e inserção de parte da categoria em movimentos sociais e sindicais. É na década de 1980 que a Intenção de Ruptura se fortalece na academia e começa a se expandir para a base da categoria profissional, o que só foi viável porque é nesse período que o regime ditatorial entra em decadência e é iniciado o processo de redemocratização no país. Nessas circunstâncias, o coletivo da categoria, através de suas entidades representativas, passou a repensar o projeto profissional do Serviço Social e gestou-se o chamado Projeto Ético-Político, que se relaciona com a superação da ordem do capital e para tanto, deve disseminar os valores necessários à construção de uma nova sociabilidade, como: democracia, liberdade e justiça social. Para mais informações sobre este processo, ver Netto (1991).

5 Mudança de nome ocorrida em 1996 “justificada em função da defesa dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre graduação e pós-graduação, aliada à necessidade da explicitação da natureza científica da entidade, bem como a urgência da organicidade da pesquisa no seu interior, hoje por meio dos Grupos Temáticos de Pesquisa e da Revista Temporalis” (ABEPSS, 2024).

6 Marx constrói seu método dialético partindo da realização de uma crítica à dialética de Hegel. Segundo Netto (2009), em Hegel o pensamento é o criador do real, sendo este a sua manifestação externa. Em oposição a Hegel, Marx defende que o ideal é somente o real pensado e interpretado pelo homem.

7 CFESS - Conselho Federal de Serviço Social; CRESS - Conselhos Regionais de Serviço Social.

8 ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.

9 A Covid-19 é uma doença respiratória nova, provocada por um tipo de coronavírus que ainda não havia sido identificado em seres humanos.

10 Foi aprovada ainda no governo Temer (2016-2019) e representou um novo regime fiscal no âmbito do orçamento e da Seguridade Social da União, projetando que para os próximos 20 anos as despesas primárias do ficam limitadas somente às alterações inflacionários, representando um esmagamento dos recursos financeiros destinados a todas as políticas públicas (Silva; Correia; Santos, 2021).

11 “A infodemia é caracterizada por uma quantidade e variedade excessiva de informações de diferente qualidade e credibilidade (algumas falsas, outras imprecisas, outras baseadas em evidências). A infodemia dificulta que as pessoas encontrem fontes e orientações confiáveis quando precisam, o que representa riscos para a saúde global” (Kalil; Santini, 2020, p. 05).

12 De acordo com os dados da plataforma Our World in Data (associada à Universidade de Oxford) e divulgados pela CNN, em 6 de março de 2021, a partir do mês de março de 2021 o Brasil foi o país em que mais se morreu por Covid-19.

13 A leitura dos trabalhos foi norteada por roteiro elaborado previamente, que permitiu a organização do conteúdo analisado à luz da produção bibliográfica crítica da profissão.

Recebido em:24 de fevereiro de 2025
Aprovado em: 01 de dezembro de 2025