

**O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA NA EXPROPRIAÇÃO DE DIREITOS:
UM ENFOQUE SOBRE O ENSINO REMOTO NA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

**THE USE OF TECHNOLOGIES AS A TOOL IN THE EXPROPRIATION OF RIGHTS: A
FOCUS ON REMOTE LEARNING IN UNDERGRADUATE SOCIAL WORK.**

Géssica Tamires da Silva Anselmo¹

Mônica Barros da Nóbrega²

Resumo: O presente artigo aborda o conceito de "capitalismo de plataforma" e sua influência na exploração capitalista, destacando a transformação nos padrões de acumulação e organização do trabalho através das plataformas digitais. Trata-se de um ensaio teórico pautado em estudos bibliográficos. A análise enfoca o período da pandemia de Covid-19, que trouxe consigo a necessidade de adotar o ensino remoto como medida emergencial para substituir as aulas presenciais. A pandemia intensificou uma série de contradições que já vinham sendo evidenciadas pela crise sistêmica a que o capitalismo está submetido na atualidade. Discutimos o uso de plataformas privadas e a possibilidade de comercialização de dados que suscitam preocupações sobre a mercantilização do ensino superior e a desigualdade educacional. O ensino remoto representou desafios significativos para estudantes e professores, afetando a vivência acadêmica, as interações e trocas de conhecimento que ocorrem no ambiente presencial, além de estar na contramão do projeto de educação e formação defendido pelo Serviço Social, que preza por um ensino superior democrático, que considere a diversidade social e econômica dos que frequentam a universidade pública.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Ensino Remoto. Direitos Sociais.

Abstract: This paper addresses the concept of "platform capitalism" and its influence on capitalist exploitation, highlighting the transformation in patterns of accumulation and organization of work through digital platforms. It is a theoretical essay based on bibliographic studies. The analysis

¹ Assistente Social, graduada e mestra em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Proteção Social (GETRAPS) da UEPB. ORCID: [0000-0003-2038-8498](https://orcid.org/0000-0003-2038-8498). E-mail: gessica_anselmo@hotmail.com

² Assistente Social, graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestra em Sociologia pela UFPB, doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora efetiva da UEPB, membra do GETRAPS da UEPB. ORCID: [0000-0002-2981-4353](https://orcid.org/0000-0002-2981-4353). E-mail: monicabnobreaga@yahoo.com.br

focuses on the period of the Covid-19 pandemic, which brought with it the need to adopt remote learning as an emergency measure to replace in-person classes. The pandemic intensified a series of contradictions that had already been evidenced by the systemic crisis to which capitalism is currently subjected. We discuss the use of private platforms and the possibility of commercializing data that raises concerns about the commodification of higher education and educational inequality. Remote learning posed significant challenges for students and teachers, affecting the academic experience, interactions, and knowledge exchanges that take place in the in-person environment, as well as going against the education and training project advocated by Social Work, which values a democratic higher education that considers the social and economic diversity of those who attend public universities.

Keywords: Digital Technologies. Remote Learning. Social Rights.

INTRODUÇÃO

A presente discussão é fruto dos estudos realizados durante a pesquisa “Implicações do ensino remoto na formação acadêmico-profissional dos(as) estudantes de graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba no contexto da pandemia da Covid-19”, apresentada em 2023 à UEPB. Realizamos pesquisa bibliográfica através de *e-books*, artigos e periódicos que abordam a temática do ensino remoto emergencial e a formação acadêmico-profissional em Serviço Social no contexto da crise estrutural do capital e de intensificação da exploração do trabalho por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A precarização do trabalho no contexto do capitalismo de plataforma é abordada, ressaltando a falta de regulamentação e proteção trabalhista para os trabalhadores das plataformas digitais. A pandemia da Covid-19 intensificou ainda mais a precarização, exacerbando a incerteza, a instabilidade de remuneração e os custos suportados pelos trabalhadores. O trabalho também aborda o impacto das tecnologias digitais no acesso a políticas sociais, como o auxílio emergencial, e na educação, destacando a exclusão e as desigualdades geradas pela falta de acesso e de habilidades digitais. Por fim, ressalta-se a utilização capitalista da tecnologia para substituir trabalhadores e aumentar os lucros, em detrimento do potencial de contribuição da tecnologia em benefício da sociedade.

O uso de plataformas privadas e a comercialização de dados também suscitam preocupações sobre a mercantilização do ensino superior e a desigualdade educacional. As

condições materiais e psicológicas dos alunos, como acesso à internet e equipamentos tecnológicos, também são fatores determinantes para o sucesso do ensino remoto. No entanto, é importante considerar que o ensino remoto restringe as formas de ensinar e aprender, limitando as possibilidades de construção de vínculos, diálogos e reflexões conjuntas proporcionadas pelo ambiente presencial. A formação acadêmico-profissional também vai além da sala de aula, envolvendo experiências e interações em diferentes espaços educativos.

O "CAPITALISMO DE PLATAFORMA"

De acordo com Neto (2022), a expressão "capitalismo de plataforma" foi cunhada em 2017 pelo canadense Nick Srnicek. Tal expressão vem sendo utilizada para descrever uma nova forma de exploração capitalista, ancorada nas plataformas digitais. O capitalismo de plataforma envolve alterações nos padrões de acumulação e organização do trabalho, com uma dinâmica de trabalho via aplicativos que vem se disseminando em diversos setores da economia, como no transporte de pessoas e nas entregas.

Muitas empresas vêm passando por um crescente processo tecnológico em sua produção e funcionamento, de modo que a automação reduz muitos postos de trabalho. Obviamente, as empresas não vão introduzir mais maquinaria para preservar os empregos. Dessa forma, temos uma redução quantitativa de postos de emprego, uma vez que o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, ampliando a subsunção real do trabalho.

Assim como a substituição da manufatura pela maquinofatura acabou provocando desemprego, estamos, nos tempos atuais, ingressando em uma era em que o trabalho humano está sendo substituído por algoritmos, o que também amplia o desemprego.

Salientamos que não estamos atribuindo a culpa do desemprego às inovações tecnológicas. Apesar de a inovação tecnológica implicar em uma economia de trabalho vivo, diminuindo a quantidade de empregos, concordamos com Netto (2012) quando afirma que o crescimento da força de trabalho excedentária é funcional para a lógica do capital. O desemprego é funcional para o capitalismo a partir do momento em que a força de trabalho excedente é desvalorizada pelo capital e termina por influenciar no barateamento de salários, no aumento da taxa de mais-valia e na aceitação por parte dos trabalhadores de condições precárias de trabalho.

Em 2021, em plena pandemia, o faturamento combinado de apenas cinco grandes empresas de tecnologia (Alphabet, Amazon, Apple, Meta e Microsoft) atingiu US\$ 1,4 trilhão (THE SECRETS [...], 2022). Nesse mesmo ano, os trabalhadores de uma dessas empresas - a Amazon - fizeram uma série de greves e protestos. Através de uma ação coordenada, os trabalhadores da Amazon de pelo menos 20 países promoveram o "*Make Amazon pay*" (Faça a Amazon pagar), exigindo melhoria nos salários e condições de trabalho dignas. Esse é um caso ilustrativo do descompasso que gira em torno do capitalismo de plataforma, no qual verifica-se o aumento da lucratividade apoiada no vilipêndio do trabalho.

Conforme aponta o relatório produzido pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD, 2021), os Estados Unidos e a China, sozinhos, representam 90% da capitalização de mercado das maiores plataformas digitais do mundo. Vale salientar que o domínio e a concentração da exploração de dados por essas nações aumentam a submissão e dependência econômica e tecnológica de países como o Brasil, pois, os que não possuem capacidade de processar os próprios dados tornam-se apenas fontes de conteúdo bruto e meros clientes na compra de serviços digitais.

Como já indicamos antes, na esteira da economia de plataformas, está a precarização do trabalho. Sem que haja regulamentação estatal que defina as bases em que devem se dar as relações de trabalho nesse meio, muitas empresas se colocam apenas como intermediadoras que prestam serviços de tecnologia. Para evitar vínculo com os trabalhadores, estes são convidados a se tornarem "parceiros" autônomos que irão usufruir das plataformas. Assim, as plataformas servirão apenas como uma ponte entre a oferta de serviços (motoristas, entregadores etc.) e a captação de clientes. Mas e se esses "parceiros" necessitarem de indenizações ou auxílio-previdenciário? Não terão, afinal, não existe proteção trabalhista que os cubra, pois o trabalho é feito sem a necessidade de formalização das relações com as empresas.

É certo que já faz alguns anos que o mundo do trabalho convive com a precarização. Quando a pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil, já existia um cenário com alta taxa de desemprego e informalidade. Em 2019, por exemplo, a taxa média de desemprego era de 11,7% e a informalidade atingia 41,6% dos trabalhadores (IBGE, 2020). E foi em meio a esse contexto de enorme desemprego, onde já convivíamos com o trabalho informal, terceirizado e intermitente, que acabamos desembocando no trabalho "plataformizado".

A pandemia intensificou ainda mais a precarização das relações de trabalho. Além da falta de proteção trabalhista, no trabalho exercido através das plataformas digitais, os trabalhadores convivem com uma constante incerteza, pois podem ser descadastrados da plataforma a qualquer momento, sem prévia justificativa formal que os comunique.

No que diz respeito à remuneração, esta também é um entrave para os trabalhadores, pois recebem apenas uma parcela do trabalho realizado. As taxas de pagamento não são repassadas integralmente aos trabalhadores, já que parte é direcionada à plataforma. Um levantamento feito com as maiores plataformas digitais em atuação no Brasil revelou que, na maioria delas, os trabalhadores não conseguem alcançar sequer um salário mínimo. Apenas uma das empresas (a 99) conseguiu evidenciar que os trabalhadores ganham pelo menos o salário mínimo, de R\$ 5,50 por hora, o que resulta em R\$ 1.212 por mês (2021), descontados os custos para a realização do trabalho (Fairwork, 2022).

Ademais, os trabalhadores ainda precisam assumir para si todos os custos de manutenção de seu trabalho: veículo, combustível, dispositivos eletrônicos, internet, alimentação etc. Além disso, a remuneração é instável. Também é preciso destinar uma parcela do que foi ganho à própria realização do trabalho. Ou seja, é um verdadeiro “pagar para trabalhar”.

Com as proposições do discurso empreendedor – que é um discurso subjacente ao neoliberalismo –, as empresas que operam as plataformas digitais buscam inculcar a retórica de que o trabalhador é o seu próprio chefe, possui vantagens em ter flexibilidade, liberdade em fazer seu próprio horário e escolher se vai querer executar tal tarefa ou não. Mas, na prática, essas supostas vantagens caem por terra. O que se tem é um tipo de relação instável e enorme esforço ativo do trabalhador, que termina realizando jornadas exaustivas e recebendo baixas remunerações.

E não é apenas o setor privado que se utiliza das plataformas digitais para solapar direitos: o Estado também vem se utilizando dessas ferramentas. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se insere no contexto de contrarreformas do Estado, trazendo impactos diretos nas políticas sociais, principalmente nos setores mais pauperizados da população. De acordo com Valentim e Paz (2022), a política de saúde já contava com sistemas de informação desde 1990; a Assistência Social introduz a informatização a partir de 2008; e a Previdência Social, apesar de possuir base de dados anterior, promoveu

incremento tecnológico importante a partir de 2016. A adoção da tecnologia pelo Estado está vinculada à redução dos gastos, sobretudo na esfera da reprodução social, em face dos interesses do capital.

O acesso ao Auxílio Emergencial foi feito por meio das plataformas digitais - os requerentes precisavam baixar um aplicativo e se cadastrar para solicitar o benefício. Além de tornar a população refém dos serviços digitais e do capital financeiro, quando o governo federal resolve centralizar a operacionalização do benefício por meio de um aplicativo, deixou de utilizar o importante acervo de conhecimento acumulado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que dispõe de dados sobre os territórios, perfis e demandas do público prioritário para o benefício.

Alinhado aos mecanismos de acumulação do capital, a engrenagem entre a TIC e a financeirização do auxílio emergencial ofuscou a perspectiva da segurança de rendimento enquanto um direito mediado pela política pública e fortaleceu a concepção de cidadão consumidor inserido no circuito do capital por meio dos serviços bancários (Lopes; Silva, 2021, p. 11).

Dessa forma, em meio a uma grave crise humanitária, o capital se utiliza da tecnologia para expropriar a classe trabalhadora, ao estabelecer um aplicativo - recurso ao qual parcela significativa da população não possui acesso ou tem pouca ou nenhuma habilidade em utilizar - como meio de requerer um benefício social. Conforme levantamento realizado pelo Centro de Estudos de Microfinanças e Inclusão Financeira da Fundação Getúlio Vargas, 23% dos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora incluídos nas classes D e E não conseguiram acessar o Auxílio Emergencial por terem limitações de acesso à internet. Em relação aos motivos, 28% não conseguiram usar o aplicativo, 18% não sabiam baixar o aplicativo, 22% tinham limitação de internet e 20% não tinham celular (Gonzalez; Araujo, 2021).

No âmbito da Previdência Social, durante a pandemia de Covid-19, os requerimentos de Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Auxílio-Doença passaram a ser feitos de forma virtual. As perícias médicas presenciais também foram suspensas. Dessa forma, os usuários que precisassem solicitar a prorrogação do Auxílio-Doença teriam que baixar o aplicativo "Meu INSS" e prosseguir com a solicitação de forma virtual, caso contrário, o benefício seria encerrado. Nos casos em que fosse necessário realizar a prova de vida, os beneficiários tiveram que utilizar a câmera do celular para fazer a captação das imagens de seu rosto e

fazer a prova de vida por meio de biometria facial. Não é difícil imaginar que grande parte da população foi duramente penalizada por não possuir acesso a esses recursos digitais.

O direito à educação durante a pandemia também foi duramente abalado. Há um grande abismo entre ter equipamentos, ter serviço de internet e ter disponibilidade para acompanhar as atividades propostas pelas escolas e professores. A precariedade da infraestrutura de *home office* e a falta de domínio de recursos e competências digitais para projetar ou aprender no ensino digital se apresentaram como grandes obstáculos.

Como as atividades não estavam sendo realizadas presencialmente, em decorrência da exigência do isolamento social, houve uma redução das despesas provenientes da não utilização das instalações físicas das instituições de ensino e, nesse sentido, as despesas com pacote de dados de acesso à internet e com conta de energia elétrica, entre outras, passaram a onerar os profissionais e estudantes que tiveram que arcar com esses aumentos em suas despesas.

Mesmo em meio às incertezas e angústias relacionadas às questões sanitárias, algumas universidades privadas reduziram o quadro de docentes através de demissões em massa, como foi o caso de universidades como as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), a Universidade Nove de Julho (Uninove) e a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), que até o terceiro trimestre de 2020 haviam demitido mais de 1.600 professores. (Vieira, 2020).

Em meio a tantas demissões, a rede de ensino Laureate começou a testar um programa de inteligência artificial para corrigir provas dissertativas dos alunos. O teste foi realizado sem que eles soubessem e os professores foram instruídos a não compartilhar essa informação com os alunos (Domenici, 2020). O *software* utiliza ferramentas de *Learning Tools Interoperability* (LTI), que permitem, por meio de um banco de dados, identificar quais aspectos deveriam estar presentes nas respostas (uso de palavras-chave, por exemplo), e a partir daí estabelecer uma nota a ser atribuída.

Assim, podemos perceber a utilização capitalista da tecnologia para substituir trabalhadores, diminuir custos e aumentar lucros, em detrimento do seu potencial de contribuição para a realização das atividades educacionais no contexto da pandemia. A tecnologia poderia estar sendo mais bem empregada se o objetivo fosse diferente da mercadorização da educação.

ENSINO REMOTO E FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: E O DIREITO À EDUCAÇÃO?

Em 16 de julho de 2020, foi publicada pelo Ministério da Educação, a Portaria nº 544, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia de Covid-19. Nesse documento, ficou autorizada, excepcionalmente, a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (Brasil, 2020, art. 1º).

Com a adoção do Ensino Remoto Emergencial, a vivência acadêmica foi prejudicada. As discussões e trocas de conhecimento que são proporcionadas pela interação direta e presencial foram inviabilizadas. As Diretrizes Gerais para os cursos de Serviço Social de 1996 sugerem a importância de “uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade” (ABEPSS, 1996, p. 9). Nesse sentido, o ensino remoto representa uma perda no que diz respeito à dimensão pedagógica que a relação presencial possibilita no processo formativo.

Tendo em vista a excepcionalidade da crise pandêmica, o ensino remoto tornou-se um desafio tanto para docentes quanto para discentes, que tiveram que aprender a lidar com ferramentas virtuais independentemente de prévio treinamento tecnológico. De acordo com Alves (2020), a educação remota foi realizada predominantemente por meio da adaptação do ensino presencial ao ensino remoto, tendo sido mantidos, por exemplo, os mesmos horários convencionais para as aulas *online* que eram praticados nas aulas presenciais, com os docentes responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais. Os professores precisaram ainda se desdobrar para organizar o material de apoio a ser disponibilizado aos alunos, buscando PDFs para compartilhar, criando *slides* e *vídeos*, entre outros recursos.

As diretrizes que orientam o projeto de formação em Serviço Social miram na pedagogia crítico-dialética, que deve ser apoiada em uma bibliografia densa, centrada nos clássicos. Isso demonstra a importância de oferecer as condições objetivas de acesso a essa bibliografia. Com o ensino remoto, não foi possível assegurar o acesso dos estudantes a estruturas como bibliotecas, que são tão importantes para que os alunos possam ampliar o

conhecimento em geral e ter contato com a bibliografia prevista nos programas das disciplinas e também com o processo de pesquisa.

A ausência de formação pedagógica (inicial e continuada) sobre as famigeradas TDIC foi mais uma das dificuldades a serem enfrentadas por discentes e docentes no contexto do ensino remoto. Apesar de tanto as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social³ em 1999 recomendarem o “acesso aos recursos de informática como instrumento de trabalho acadêmico e profissional” (Brasil, 1999, p. 9), quanto as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC em 2002 apontarem a utilização dos recursos da informática como um requisito para o exercício de atividades técnico-operativas, inserido no quadro das habilidades e competências gerais, a adoção repentina do ensino remoto impôs que professores e alunos tivessem que lidar com um universo tecnológico ao qual nem todos estavam habituados.

Colmán (2004) aponta que alguns cursos de Serviço Social do país possuem em seus currículos uma disciplina, uma oficina ou um tópico de conteúdo sobre informática. Porém, o ensino dessa matéria se limita ao treinamento em alguns programas mais populares, como editores de texto e planilhas eletrônicas. Dessa forma, muitos alunos e professores tiveram pouco ou insuficiente contato com as novas tecnologias digitais durante a sua formação.

Há que se mencionar também os empecilhos “técnicos” enfrentados durante as aulas remotas. Eventualmente surgem problemas de conexão com a rede de internet, que acaba “travando” o áudio e o vídeo de quem está falando, comprometendo a qualidade da chamada e o entendimento do que está sendo dito.

Vale salientar que, apesar de ser interessante saber manejar as ferramentas tecnológicas - levando em consideração que elas podem, sim, ser vistas como um recurso a serviço da prática profissional e da formação -, o(a) assistente social necessita de outras competências (teóricas, políticas, técnicas e éticas), estas, de fato, fundamentais e imprescindíveis para a prestação de serviços de qualidade em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

³ Conforme Iamamoto (2014), a ABEPSS empreendeu esforços para a criação da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social na Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério de Educação (MEC), responsável, entre outras funções, por apreciar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as diretrizes curriculares da área, expressando uma articulação política importante para a preservação da proposta original da ABEPSS.

É preciso reconhecer que as TDIC podem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, servindo como ferramentas que subsidiam e dinamizam esse processo. Dessa forma, as ferramentas tecnológicas na formação e prática profissional são bem-vindas, desde que utilizadas de forma articulada com as competências fundamentais do fazer profissional. Caso contrário, corre-se o risco de se cair no tecnicismo.

Para a realização das aulas remotas, grande parte das instituições de ensino não utilizou plataformas de *softwares* livres, preferindo estabelecer parcerias com plataformas digitais privadas. Alternativas como Google Meet, Classroom, Microsoft Teams, Zoom e Slack tiveram grande adesão. Quando as universidades públicas optaram por essas plataformas, acabaram contribuindo com o processo de mercantilização do ensino superior, pois, apesar de a contratação dos serviços ser gratuita, essas plataformas, na maioria das vezes, recebem em troca "a coleta, tratamento, utilização e comercialização de dados comportamentais de seus usuários" (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019, p. 1).

Assim, os dados dos usuários servem como uma espécie de pagamento. Com a permissão de coletar dados e utilizando ferramentas de *Big Data*⁴, as empresas de tecnologia podem comercializar informações dos usuários para diversos segmentos do mercado que querem obter dados sobre tendências e desejos de consumo dos usuários para direcionar suas ações de *marketing*. Dessa forma, o ensino remoto abre espaço para a iniciativa privada, que está sempre buscando obter vantagens em todos os lugares e de todas as formas. As universidades públicas, ao estabelecerem parcerias com empresas privadas no fornecimento de plataformas, aplicativos e equipamentos, entre outros recursos, fortalecem o movimento de tornar a educação um nicho de exploração mercantil e favorecem a lógica do capital. Isso levanta uma tensão entre o projeto de formação do Serviço Social, que cultiva a razão crítica e o compromisso com valores universais, e uma formação que é limitada e submetida aos interesses particulares da classe dominante.

Este é um contexto propício para que as desigualdades educacionais se sobressaiam, tendo em vista a exigência de se adequar a um formato de ensino que traz enormes desafios relacionados às condições materiais (acesso a equipamentos de informática e à internet,

⁴ *Big Data* é um processo de análise e interpretação de um grande volume de dados armazenados remotamente. Pode ser utilizado, por exemplo, para obter percepções sobre as tendências de mercado e o comportamento dos consumidores (Rabello, 2022).

espaço adequado para a realização das atividades remotas) e psicológicas de professores e alunos que se viram imersos no cenário de uma doença que matou mais de 700 mil pessoas no Brasil.

Algumas condições básicas precisam ser oferecidas para que o ensino remoto seja viável nessa situação de excepcionalidade. Uma das condições imprescindíveis é o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos. Uma pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da Unesco (CETIC.BR), com o objetivo de mapear o acesso às tecnologias nos domicílios brasileiros, demonstrou que 71% dos lares possuem acesso à internet. O acesso à internet nas residências com menor faixa de renda corresponde a 50%. Sobre a utilização de equipamentos tecnológicos, a pesquisa apontou que o telefone celular é o principal meio de conexão com a rede, e 85% dos usuários com menor faixa de renda acessaram a rede exclusivamente pelo telefone celular (CETIC.BR, 2020). Desconsiderar os alunos que não possuem condições de acesso à internet e equipamentos é solapar o direito à educação. Os estudantes residentes em áreas rurais, indígenas e quilombolas - onde o sinal de internet é precário ou inexistente - sentem o prejuízo de forma ainda mais intensa.

Antes de iniciar a implantação do ensino remoto, grande parte das universidades realizou pesquisas com a intenção de identificar as condições de acesso e uso de ferramentas digitais entre professores e alunos. O grande problema é que essas pesquisas foram realizadas por meio de questionários *on-line*, o que é uma grande contradição, pois como o aluno poderia informar se possuía condições de acesso à internet se para isso ele precisaria de internet? Após realizar os levantamentos sobre as condições de acesso digital que subsidiaram ações para implementação do ensino remoto, universidades públicas de todo o país lançaram editais de auxílio para aquisição de internet e equipamentos eletrônicos. Porém, as seleções possuíam um caráter excludente, tendo em vista o número limitado de auxílios ofertados e os critérios de renda estabelecidos.

Com tantos desafios que limitaram o acesso às aulas, para onde foi o direito à educação? Esse formato de ensino está na contramão do projeto de educação e formação defendido pelo Serviço Social, que preza por um ensino superior democrático, que considere a diversidade social e econômica dos que frequentam a universidade pública, bem como a necessidade de condições que favoreçam a garantia de acesso e de permanência.

Segundo Saviani e Galvão (2021), é necessário levar em consideração a singularidade que cada indivíduo possui na apropriação do conhecimento, sendo importante organizar formas que facilitem sua apropriação. E as formas - procedimentos, tempos, espaços - que podem ser adotadas dependem muito das condições objetivas de sua efetivação. Os autores destacam que as aulas remotas restringem muito as formas de ensinar e de aprender, pois oferecem poucas alternativas ao trabalho pedagógico, concentrando-se nas atividades síncronas (que ocorrem de forma simultânea, nas quais professores e alunos precisam estar conectados em tempo real no mesmo ambiente, através de ferramentas de webconferência e *chats*, por exemplo) e assíncronas (que dispensam a simultaneidade, não sendo necessário que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo, como, por exemplo: leitura das referências bibliográficas indicadas, sínteses das aulas e estudos dirigidos). Para Saviani e Galvão (2021, p. 42):

O esvaziamento do ensino remoto [...] se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Na sala de aula presencial, há uma maior possibilidade de construção de vínculos e diálogos entre docentes e discentes, mais espaço para as reflexões conjuntas, mais opções de formas de exposição de conteúdos, de condução de debates e de espaço para a socialização de conhecimentos, tendo em vista que todos possuem conhecimentos e experiências para compartilhar, ensinar e aprender. Executar essas tarefas em um ambiente virtual torna-se ainda desafiador, porque exige que fiquemos expostos a uma tela por longos períodos. Manter-se atento e concentrado nesse ambiente é uma tarefa difícil.

Vale ressaltar que a formação acadêmico-profissional ocorre para além da sala de aula. Ela acontece também a partir do convívio com os/as professores/as em grupos de estudo, na realização de pesquisas e atividades de extensão, na inserção em movimentos estudantis, na participação em eventos etc. Concordamos com Mészáros (2008, p. 10), quando afirma que "a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo". O simples fato de estar no ambiente acadêmico oportuniza ganhos extremamente relevantes em vários aspectos da

vida. A formação acadêmico-profissional é também “[...] um dos muitos espaços de formação cultural, política e de exercício e luta pela cidadania” (Santos, 2006, p. 60).

Para realizar as atividades remotas de forma adequada, seria necessário que todos possuísem equipamentos tecnológicos e um espaço reservado para a execução das atividades educacionais ou profissionais. Como as atividades não estavam sendo realizadas presencialmente, houve uma redução das despesas provenientes da não utilização das instalações físicas das instituições de ensino. Nesse sentido, os custos com o pacote de dados de acesso à internet e com a conta de energia elétrica, entre outros, passaram a onerar os profissionais e estudantes, que tiveram que arcar com esses aumentos em suas despesas.

Cabe destacar que não atribuímos à educação a função de ser a alavanca da transformação social, tendo em vista que ela não tem, em sua essência, a função de construir uma nova realidade social. Porém, entendemos que, mesmo a educação sendo utilizada para a manutenção da reprodução capitalista, ela também cria elementos para a negação desse sistema.

A desigualdade de gênero também atravessa a questão do ensino remoto. No cenário da pandemia, as mulheres foram desafiadas a encarar jornadas duplas e triplas como trabalhadoras, estudantes e mães. Em uma sociedade patriarcal, na qual incumbe às mulheres os cuidados com os seus filhos e os afazeres domésticos, é preciso levar em conta que, devido à necessidade de distanciamento social, houve a interrupção do funcionamento de creches e escolas, fazendo com que as mulheres não pudessem contar com uma rede de apoio. Além disso, muitas mulheres tiveram que aderir ao trabalho e ensino remotos. Todo o acúmulo dessas tarefas de trabalho, estudo e cuidados familiares passou a se concentrar em casa, deixando as mulheres ainda mais sobrecarregadas. Como concentrar-se nas atividades acadêmicas tendo que administrar tantas tarefas ao mesmo tempo?

Vale salientar que o perfil discente do curso de Serviço Social é historicamente eminentemente feminino. Conforme informações fornecidas pelas instituições de ensino superior de todo o Brasil, o número de discentes do sexo feminino concluintes de Serviço Social que participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2018 correspondeu a 91,0% (ensino presencial) e 91,6% (ensino a distância) do total (Brasil, 2019). No âmbito da pós-graduação, um levantamento realizado em 2018 acerca do perfil discente em Serviço Social revelou que 83% dos pós-graduandos eram mulheres (ABEPSS, 2018).

Em maio de 2021, a ABEPSS divulgou um levantamento realizado nas Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) a ela filiadas, com o objetivo de identificar como essas instituições avaliavam o ensino remoto e quais os principais impactos para os processos de formação profissional. O levantamento está presente no documento intitulado "A formação em Serviço Social e o ensino remoto emergencial".

O levantamento apontou a pouca ou nula familiaridade com ferramentas e plataformas virtuais entre docentes e discentes, as desigualdades de acesso à internet e de aprendizado e a baixa participação discente nas atividades *online* como alguns dos impactos dessa modalidade de ensino.

Quando questionadas sobre os impactos do ensino remoto no projeto de formação defendido pela ABEPSS, 50,5% das UFAs responderam que houve prejuízos; 46,4% indicaram a ocorrência parcial de prejuízos e apenas 3,1% afirmaram não ter havido prejuízos. Entre os principais prejuízos apontados, estão perdas de diálogos e debates coletivos, de espaços de mobilização coletiva, de estratégias pedagógicas que ampliariam a interação entre docentes e discentes e da interlocução entre teoria e prática, além da falta de aprofundamento dos conteúdos das disciplinas, a redução do conteúdo programático e o aligeiramento da formação (ABEPSS, 2021).

Em relação à evasão, 59,4% dos respondentes identificaram esse tipo de ocorrência no curso e 40,6% não o identificaram durante a pandemia. No que diz respeito à oferta de estágio no período pandêmico, 36,1% responderam que não estavam sendo ofertados; 36,1% que estavam sendo ofertados nas modalidades obrigatória e não obrigatória; 18,6% revelaram a oferta somente na modalidade obrigatória e 8,2% apenas da alternativa não obrigatória. Ou seja, 62,9% dos cursos estavam realizando a oferta de estágio. Entre aqueles que estavam ofertando estágio, 47,3% dos cursos tinham oferecido de forma presencial; 18,1% de forma remota e 34,6% de forma híbrida - presencial e remota (ABEPSS, 2021).

Sobre as atividades de pesquisa e extensão, os respondentes alegaram que estavam sendo desenvolvidas em parte (45,8%); 41,7% indicaram que estavam sendo desenvolvidas e 11,5% que estavam paralisadas (ABEPSS, 2021).

Em relação às condições de trabalho docente, os respondentes destacaram: a intensificação do trabalho (86,5%); as dificuldades de conciliação com o ambiente doméstico (75%); dificuldades com o uso das tecnologias e de qualidade de internet, ambas sinalizadas

por 71,9% dos respondentes. Indicaram ainda a falta de: espaço e discussões coletivas (59,4%); mobiliário (37,5%) e computador adequado (36,5%) (ABEPSS, 2021).

O fato é que, apesar de todos esses limites, o ensino remoto foi adotado em nome do cumprimento do calendário letivo, mesmo que alunos e professores não possuíssem as condições mínimas para essa modalidade de ensino. Consideramos que a formação acadêmico-profissional não deveria estar à mercê do mero cumprimento de calendário, tendo em vista o importante papel da formação em contribuir para o desenvolvimento intelectual de uma profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto do grande capital avança sobre a sociedade e, em especial, sobre a educação, transformada efetivamente em mercadoria, viabilizando o aumento do lucro das grandes corporações nacionais e internacionais. É fundamental lutar pelos espaços coletivos onde a vida política se realiza e, neste aspecto, destacamos a importância que a universidade pública possui no processo de construção da consciência de classe na perspectiva de superação das mazelas impostas pelo capitalismo em direção a uma sociedade mais justa e menos desigual.

O ensino remoto emergiu como uma solução temporária e necessária durante a pandemia da Covid-19. No entanto, as experiências e desafios enfrentados revelaram a complexidade e as limitações desse formato de ensino. A falta de preparo pedagógico, o acesso limitado a recursos tecnológicos e bibliográficos, a comercialização de dados e a desigualdade educacional são questões cruciais que precisam ser abordadas.

É necessário reconhecer que as interações presenciais desempenham um papel fundamental na construção de vínculos, no diálogo e na reflexão conjunta. Por fim, é importante lembrar que a formação acadêmico-profissional vai além da sala de aula. Experiências práticas, interações sociais e oportunidades de aprendizado fora do ambiente virtual são essenciais para o desenvolvimento completo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n. 1, p. 348–364, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: ABEPSS, 2021.

Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Relatório da Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social**. Brasília: ABEPSS, 2018. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/arquivo-2-pesquisa-abepss-202004021016188712970.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Relatório Síntese de Área: Serviço Social. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Servico_Social.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 15, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES15_02.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (Sesu). Coordenação da Comissão de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino (CCEE).

Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (CONESS). **Diretrizes Curriculares**: Curso de Serviço Social. Brasília: MEC, 1999. Disponível em:

http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de

pandemia do novo coronavírus – Covid-19. 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

Acesso em: 18 jan. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO SOB OS AUSPÍCIOS DA UNESCO (CETIC.BR). **TIC domicílios 2019**: principais resultados. 26 maio 2020. Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

COLMÁN, Evaristo. Notas sobre o ensino de “informática” nos cursos de Serviço Social.

Serviço Social em Revista, Londrina, v. 7, n.1, p. 187–208, jul./dez. 2004. Disponível em:

https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v7n1_colman.htm. Acesso em: 5 maio 2022.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; SARAIVA, Filipe de Oliveira; AMIEL, Tel. Coletando dados sobre o capitalismo de vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITS, 6., 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: LAVITS, 2019. Disponível em:

http://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Cruz_Saraiva_Amiel-2019-LAVITS-1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

DOMENICI, Thiago. Laureate usa robôs no lugar de professores sem que alunos saibam.

Agência Pública, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FAIRWORK. **Fairwork Brazil ratings 2021**: towards decent work in the platform economy.

Porto Alegre: Fairwork, 2022. Disponível em: <https://fair.work/wp-content/uploads/sites/17/2022/03/Fairwork-Report-Brazil-2021-PT-1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

For whom the data flow. New York: United Nations Publications, 2021. Disponível em:

https://unctad.org/system/files/official-document/der2021_en.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

GONZALEZ, Lauro; ARAUJO, Marcelo. Efeitos da exclusão digital no acesso ao auxílio emergencial. **Blog Impacto**, FGV, 27 maio 2021. Disponível em:

https://www.impacto.blog.br/site/wp-content/uploads/2021/05/Auxilio_InclusaoDigital_VersaoFinal_2505.pdf. Acesso em: Acesso em: 15 jun. 2022.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.

Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 120, p. 609–639, out./dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

LOPES, Robélia do Nascimento; SILVA, Vinicius Paulino Lopes da. Auxílio Emergencial e pandemia no Brasil: a utilização das tecnologias da informação e comunicação enquanto expressão da expropriação do direito à segurança de renda. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, Ambiente Virtual. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_1309_1309612ebed675c8c.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, Antônio Sales Rios. Capitalismo de vigilância e o novo ser-patriarcal. **Outras Palavras**, 2022. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/capitalismo-de-vigilancia-e-o-novo-ser-patriarcal/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

RABELLO, Guilherme. O que é Big Data e por que é tão valioso para sua empresa. **Siteware**, 2022. Disponível em: <https://www.siteware.com.br/gestao-estrategica/o-que-e-big-data>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Os instrumentos e técnicas**: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil. 2006. 309 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

THE SECRETS of big tech. **The Economist**, Londres, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://www.economist.com/business/the-finance-secrets-of-big-tech/21808956>. Acesso em: 4 jun. 2022.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (UNCTAD). **Digital Economy Report 2021**: Cross-border data flows and development:

VALENTIM, Erika Cordeiro do Rêgo Barros; PAZ, Fernanda Alves Ribeiro. Serviço Social e TICs: a prática profissional no contexto da Covid-19. **Revista Katálysis**. [S. /], v. 25, n. 1, p. 114-124, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82538/48240>. Acesso em: 15 set. 2022.

VIEIRA, Bárbara Muniz. Faculdades particulares de SP lotam salas virtuais com até 180 alunos e demitem mais de 1.600 professores durante pandemia. **G1 SP**, São Paulo, 2 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-lotam-salas-virtuais-com-ate-180-alunos-e-demitem-mais-de-1600-professores-durante-pandemia.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2021.