



ERIKA MARA NOGUEIRA DE SANTANA TICLE

**PERCEÇÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
DESMONTE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

**LAVRAS-MG
2023**

ERIKA MARA NOGUEIRA DE SANTANA TICLE

**PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL: DESMONTE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Ticle, Erika Mara Nogueira de Santana.

Percepção de docentes de um curso de Pedagogia sobre o Ensino Remoto Emergencial : desmonte e precarização do trabalho em tempo de pandemia / Erika Mara Nogueira de Santana Ticle. - 2022.

105 p.

Orientadora: Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões.
Dissertação (Mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Ensino Superior. 3. Neoliberalismo. I. Bulhões, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. II. Título.

ERIKA MARA NOGUEIRA DE SANTANA TICLE

**PERCEÇÃO DE DOCENTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL: DESMONTE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

**PERCEPTION OF PROFESSORS OF THE PEDAGOGY PROGRAM ON
EMERGENCY REMOTE EDUCATION: DISMANTLING AND PRECARIOUSNESS
OF WORK DURING PANDEMICS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental, área de concentração em Educação Científica e Ambiental, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 de dezembro de 2022.

Prof^ª. Dr^ª. Marina Battistetti Festozo

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Aparecida Gonçalves Oliveira

UFLA

UNILAVRAS

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões
Orientadora

**LAVRAS-MG
2023**

*À minha família, por apoiar a minha caminhada,
Aos meus professores de hoje e de outrora, por tudo que tem sido ensinado
e, por me inspirarem na luta,
A todas aquelas e aqueles que comigo caminham.*

AGRADECIMENTOS

Não há como construir um caminho, seguir por ele, e não manifestar gratidão às companheiras e companheiros de estrada. Para alguns pode parecer pieguice, porém penso que é necessário.

De maneira bem ampla, sei que muitos sentiram satisfação, ao me verem dedicar esforços para mais aprendizado científico. Meu agradecimento segue, então, a todos os corações que me desejam o bem e se alegram com as minhas conquistas.

Na sequência, agradeço ao meu marido Leandro, a minha filha Helena e ao meu filho João Alfredo. Vocês estão sempre presentes, na caminhada, de forma espantosamente especial. Não só torcem, são cúmplices, pacientes, colaborativos e aceitam o desafio de aprender junto comigo. Minha gratidão por tudo que vivemos e construímos juntos, pela compreensão nas ausências e apoio incondicional. Gratidão, também, a Chloèzinha, por estar sempre perto e trazer paz nos momentos de aflição.

Aos demais familiares, mãe, sogra, sogro, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinhos, tias, tios, primas e primos, também expresse o meu agradecimento, por tornarem minha caminhada mais agradável, pelo apoio, compreensão e paciência.

Gratidão a Natalie, por me dar forças para mergulhar no encontro de minhas aspirações. Gratidão a Tatiane que, por inúmeras vezes, me substituiu em inúmeras tarefas, sempre com alegria e generosidade incomparáveis. Gratidão aos meus amigos mais próximos e às minhas amigas mais íntimas, os quais aceitaram, pacientemente, o meu afastamento.

Gratidão eterna à minha orientadora Professora Larissa! Além das contribuições para o desenvolvimento do meu olhar científico para o mundo, me acolheu com paciência, soube compreender, generosamente, as minhas inseguranças e me apoiou nos desafios impostos durante um mestrado vivido em tempo de pandemia. Seus apontamentos para o desenvolvimento da minha pesquisa, os ajustes sugeridos, as reflexões instigadas, contribuíram não só com meu olhar científico, mas me convidaram a uma nova e melhor forma de viver em sociedade. Do primeiro, até nosso último encontro, presencial ou a distância, tudo que refletimos juntas tornou-se pensamento vivo. É, agora, parte de quem sou.

Ao meu estimado Prof. Antônio, também manifesto minha profunda gratidão. Sabemos que o universo conspirou para nosso encontro, encontro de mestre e aprendiz. Gratidão, por me acolher, me mostrar o caos, me fazer enxergar luz através da arte, por me desafiar e apoiar, por me encorajar a enfrentar medos e inseguranças, por me fazer caminhar adiante, sem culpa, arrependimento, sem qualificar minhas escolhas. Se cheguei ao fim desse desafio, foi porque

me amparou no início, e porque estivemos juntos, trabalhando, estudando, ensinando e aprendendo, em plena Pandemia.

Meu especial agradecimento, também, aos Professores Gustavo e Villarta. Ambos promoveram espaços de reflexão e aprendizado, sorrisos nervosos, gargalhadas de alívio e de contentamento, na compreensão de que alcançava uma parte a mais de conhecimento. Percebo, agora, o quanto nossos encontros foram importantes, tanto para a realização da presente dissertação, quanto para minha compreensão do mundo. Gratidão imensa!

Gratidão à Professora Marina, quem me levou às reflexões sobre a prática docente que pretendo desempenhar adiante, e também, pela dedicação, carinho e generosidade com que participou da minha banca de qualificação. Suas palavras de incentivo foram essenciais para vencer os desafios que se sobrepuseram em meu caminho, numa verdadeira luta contra o tempo e o inconsciente. Gratidão, ainda, por possibilitar o meu convívio com sua família, o atencioso colega Ricardo e os encantadores Benjamim e Martin, por meio dos nossos encontros virtuais e presenciais.

Também estendo meu agradecimento à Professora Luciana Soares que, atenciosamente, participou de minha banca de qualificação e promoveu apontamentos necessários para a melhoria da minha pesquisa.

A todos os demais docentes PPGECA-UFLA, em especial, Professoras Rosângela e Karen, e Professores Takayama, Nogales, Celso e Breno, manifesto gratidão. Foram inúmeros os momentos em que iluminaram a minha formação, oferecendo o que trazem de melhor como professores, pesquisadores e cientistas.

À Professora Laíse e ao Professor José, estendo meu sincero agradecimento, pelo apoio, pelas reflexões sobre minhas propostas de estudo, pelas brilhantes sínteses realizadas em inúmeras oportunidades de discussão e reflexão científicas, na concretização de trabalhos científicos.

Aos discentes do PPGECA-UFLA, das turmas que me precederam, das que me acompanham e que me sucedem, gratidão por permanecerem comigo na jornada e tornarem o caminho mais brando. Aos colegas do grupo de estudos que resistem, bravamente, aos encontros de sábado à tarde, gratidão! A Andiará, nossa irretocável representante discente, responsável por descomplicar as complicadas informações das quais precisamos, gratidão.

Meu sincero agradecimento à Professora Ellen, quem primeiro me estendeu generosas mãos e ao Professor Eduardo que me socorreu, quando eu nada compreendia sobre a pesquisa.

Gratidão à Universidade Federal de Lavras, por existir e resistir aos incontáveis períodos de turbulências que colocam em risco a continuidade da educação superior pública brasileira.

Registro, ainda, especial agradecimento às professoras e aos professores participantes da pesquisa. Todas e todos foram extremamente respeitosos, amáveis, colaborativos, atenciosos e generosos comigo. Abriram-se para a entrevista de modo gentil, trazendo, tanto reflexões críticas quanto aspectos positivos e negativos da experiência vivida. Enquanto docentes serão sempre espelho para minha prática; como pesquisadoras e pesquisadores, guiarão meus passos no exemplo coerente entre o que se pronuncia e se vive.

Gratidão, incomensurável, às professoras e doutoras que compuseram minha banca de defesa! Minha orientadora, professora Larissa, professora Luciana Oliveira e professora Marina são, agora, parte muito especial na minha história. Debruçaram-se sobre minha pesquisa e sobre minha trajetória, trouxeram reflexões importantes para a melhoria da presente dissertação e para a minha formação como pesquisadora. Serão sempre lembradas com respeito, admiração, carinho e gratidão.

Também, ao meu amado pai e ao universo que permitiu esse momento, gratidão!

Provérbios e cantares

XXIX

*Caminante, son tus huellas
el caminho, y nada más;
caminante, no hay caminho,
se hace camino al andar.
Al andar se hace caminho,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay caminho,
sino estelas en la mar.*

XLIV

*Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es passar,
pasar haciendo caminhos,
caminos sobre la mar.*

(Antônio Machado)

RESUMO

A presente dissertação é resultado do estudo científico sobre o modelo do ensino remoto emergencial-ERE, colocado em prática, em todas as Universidades Federais do Brasil, a partir da implantação do distanciamento social decorrente das estratégias de enfrentamento da pandemia de Covid-19. Tendo como fundamento teórico o Materialismo Histórico-Dialético e estudos críticos que avaliam os efeitos da ideologia neoliberal na contemporaneidade, e conscientes do cenário de desmonte da educação nacional e precarização do trabalho docente, traçou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual a percepção de docentes do ensino superior de um curso de Pedagogia de uma instituição pública brasileira, sobre a implementação do modelo de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia do Coronavírus? Como objetivo geral, fixou-se analisar, criticamente, o impacto das políticas neoliberais aceleradas pela pandemia do Covid-19 para a Universidade pública brasileira, a partir da percepção de docentes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública, sobre a implementação do ensino remoto emergencial. Para tanto, considerou-se uma abordagem qualitativa, com metodologia que combinou uma etapa de revisão sistemática de literatura e outra etapa de entrevistas com docentes que atuaram no curso de Pedagogia em uma Universidade pública brasileira, no período de vigência do ensino remoto emergencial. A revisão de literatura levantou produções científicas que trouxeram como tema a realidade enfrentada por docentes do ensino superior no modelo de ensino remoto emergencial e possibilitou uma visão geral do tratamento científico, em razão do assunto. A entrevista permitiu conhecer a percepção das e dos docentes frente à implementação e atuação no modelo de ensino remoto emergencial. A análise das transcrições das entrevistas se deu pela metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016), obtendo-se, por análise de frequência e agrupamento de temas, 4 categorias, a saber: Entraves do ERE, Problemas do ERE, O que fica do ERE, Consequências do ERE. De modo geral, observou-se que o ensino remoto emergencial desagradou as e os docentes entrevistados. Como maiores problemas apontou-se a falta de contato visual nos encontros remotos, a falta de integração discente e a falta de ambiente domiciliar adequados para trabalho e estudo. Atribuiu-se ao modelo problemas de redução na qualidade da educação ofertada e na aprendizagem das e dos estudantes, além de precarização do trabalho docente. Apontou-se que algumas adaptações necessárias à atuação no ERE são passíveis de aproveitamento mesmo após o encerramento do modelo emergencial. Como consequência, ao retorno do ensino presencial, observou-se perda na capacidade de leitura, concentração e foco de discentes. Apontou-se, em conclusão, para necessidade de discussões políticas amplas, visto que a naturalização da racionalidade neoliberal em nossa sociedade tem interferido na oferta de educação de qualidade e colocado em risco a existência de instituições públicas e gratuitas de educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This thesis results from the scientific study on the emergency remote education model - ERE, put into practice in all federal universities in Brazil from the implementation of social distancing resulting from strategies to cope with the Covid-19 pandemic. The following question was drawn as a research problem having as a theoretical foundation the historical-dialectical materialism and critical studies that evaluate the effects of neoliberal ideology in contemporaneity and considering the scenario of the dismantling of national education and precariousness of education work: What is the perception of higher education professors of the pedagogy program of a Brazilian public institution on the implementation of the emergency remote education model in the context of the coronavirus pandemic? The general objective was to critically analyze the impact of neoliberal policies accelerated by the Covid-19 pandemic on the Brazilian public university from the perception of professors of the pedagogy program of a public higher education institution on the implementation of emergency remote education. A qualitative approach was considered, with a methodology that combined a systematic review of the literature and a stage of interviews with professors of the pedagogy program at a Brazilian public university during emergency remote education. The literature review raised scientific productions addressing the reality faced by higher education professors in the emergency remote education model. It enabled an overview of the scientific treatment given to the subject. The interview provided the professors' perceptions regarding the implementation and performance of the emergency remote education model. The interview transcripts were analyzed through content analysis described by Bardin (2016), four categories were obtained through frequency analysis and grouping: Barriers of the ERE, Problems of the ERE, What remains of the ERE, and Consequences of the ERE. In general, emergency remote education displeased the professors interviewed. The most significant problems were the lack of eye contact in remote meetings, student integration, and a home environment suitable for work and study. The model was attributed to a reduction in the quality of the education offered and student learning, in addition to the precariousness of education work. Some necessary adaptations to work in the ERE are usable even after the end of the emergency model. Consequently, there was a loss in students' ability to read, concentrate, and focus upon the return to on-site education. In conclusion, there is a need for broad political discussions since the naturalization of neoliberal rationality in our society has interfered with the provision of quality education and put the existence of public and free higher education institutions in Brazil at risk.

Keywords: Education. Higher Education. Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento por palavras-chaves	53
Quadro 2 - Levantamento por palavras-chaves (refinado)	54
Quadro 3 - Levantamento com análise de título e resumo	55
Quadro 4 - Textos analisados – Parte 1 (continua).....	55
Quadro 5 - Textos analisados – Parte 2 (continua).....	58
Quadro 6 - Perfil das(os) entrevistadas(os)	65
Quadro 7 - Manifestações iniciais que apontam visão do problema	68
Quadro 8 - Percepção geral sobre o ensino remoto emergencial (continua).....	69
Quadro 9 - Categorias à partir da percepção docente sobre o ERE.....	76

LISTA DE ABREVIACOES

CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
DOC	Documento
EAD	Ensino a distância
ERE	Ensino remoto emergencial
FECOMERCIOSP	Federação do Comércio de Bens, Servios e Turismo do Estado de São Paulo
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1	Breve resgate histórico da Educação formal no Brasil.....	25
2.2	Influências do Neoliberalismo na Educação Brasileira.....	30
2.3	Ensino Remoto Emergencial.....	33
2.4	Uma educação com qualidade.....	37
3	METODOLOGIA	41
3.1	Caracterização da pesquisa.....	41
3.2	Objetivos, sujeito e objeto de investigação.....	42
3.3	Etapas da investigação.....	45
3.3.1	Do método de levantamento sistemático bibliográfico.....	45
3.3.1.1	Protocolo - fase 1.....	46
3.3.1.2	Protocolo – fase 2.....	47
3.3.2	Do método da entrevista.....	48
3.3.2.1	Roteiro para entrevista.....	49
3.3.2.2	Esclarecimentos adicionais.....	50
3.3.3	O método de análise do conteúdo.....	50
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1	Da revisão da literatura científica.....	52
4.2	Das entrevistas.....	64
4.2.1	Dos apontamentos sobre o perfil das e dos docentes participantes.....	64
4.2.2	Dos registros iniciais sobre o problema de pesquisa – avaliação geral do ERE.....	67
4.2.3	Da percepção geral docente sobre o ERE.....	69
4.2.3.1	Da decisão autoritária de implantação do ERE.....	70
4.2.3.2	Da naturalização da ideologia neoliberal observada no contexto do ERE.....	71
4.2.3.3	Dos apontamentos falaciosos contra docentes críticos ao ERE.....	73
4.2.4	Do tratamento dos registros e construção de categorias.....	75
4.2.4.1	Categoria A – Entraves no processo de adoção do ERE.....	76
4.2.4.1.1	Tema A.1. Discentes não interagem.....	76
4.2.4.1.2	Tema A.2. Ambientes eram inadequados.....	80
4.2.4.2	Categoria B – Resultados insatisfatórios do ERE.....	82
4.2.4.2.1	Tema B.1. Aprendizagem precária.....	82
4.2.4.2.2	Tema B.2. Trabalho e saúde.....	84
4.2.4.3	Categoria C – O que fica do ERE.....	85
4.2.4.3.1	Tema C.1. Algo a ser aproveitado.....	86
4.2.4.4	Categoria D – Consequências do ERE.....	87
4.2.4.4.1	Tema D.1. Dificuldade com leitura e concentração.....	88
4.2.4.4.2	Tema D.2. Dificuldade de não acessar o celular durante a aula.....	89
4.2.4.4.3	Tema D.3. Ensino híbrido para a educação superior.....	89
5	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	97
	ANEXO A – Lista dos artigos analisados a partir do levantamento sistemático bibliográfico.....	101
	ANEXO B – Carta de apresentação da pesquisa.....	102
	ANEXO C – Modelo do termo de consentimento da pesquisa.....	103

APRESENTAÇÃO

O foco da pesquisa proposta, na presente dissertação, por convicção de que a realidade objetiva nos impõe a necessidade do olhar cuidadoso quanto aos fenômenos ocorridos nos anos de 2020 e 2021, foi o ensino remoto emergencial-ERE.

Antes mesmo de iniciarmos as reflexões científicas que fundamentaram o trabalho e se direcionam a elucidar referido tema, cumpre-nos, para melhor entendimento das inclinações que resultaram em escolhas, um breve apontamento da nossa trajetória de vida.

A década de 1970 trouxe significativas mudanças políticas, econômicas e sociais para o mundo e para o Brasil. No entanto, o processo educativo na sociedade capitalista, que tem a escola como mais uma das instituições que reproduzem a ideologia dominante, não permite a compreensão da realidade objetiva em suas múltiplas determinações. A nossa vida não destoou, então, da grande maioria das crianças daquela época e daquele contexto histórico.

Nascida na cidade de Lavras, a educação por nós recebida, misturou a tradição da religiosidade do povo mineiro, permeada por toda a ideologia dominante e uma dose significativa de repreensão a cada ousadia de questionamento à ordem “regular” das coisas. As oportunidades para um olhar crítico da realidade foram poucas. Família, escola, sociedade caminharam juntas na construção de um ideal: por meio do estudo e trabalho árduos, progressos pessoais seriam alcançados, contribuindo com progressos sociais que viriam quase que naturalmente, por efeito dos esforços que fossem realizados, em uma perspectiva meritocrática. Se não viessem, no entanto, seria consequência única e exclusiva da falta de competência do indivíduo, nunca da ordem econômica e social vigentes.

Os primeiros efeitos da implantação da ideologia neoliberal na educação, vale lembrar, foram sentidos por nós ainda nos anos da educação básica. Foram muitas as mudanças na escola pública frequentada. As greves de docentes por melhores condições de trabalho foram lutas presenciadas, mas que, de fato, não foram compreendidas, na extensão e complexidade que eram essenciais ao momento histórico em curso, muito provavelmente, em razão de nossa pouca idade à época.

Outro ponto de destaque, que talvez não se destoe da realidade de muitas brasileiras e brasileiros, foi a presença de muitas professoras na nossa família. Com avó diretora numa escola pública de educação básica, várias tias professoras distribuídas entre a educação básica e o ensino superior, a escola permeou conversas informais e debates calorosos em encontros de família, em que éramos espectadores curiosos.

Na fase adulta, a graduação alcançada foi na ciência do Direito. A experiência proporcionou o contato com teorias, conceitos e conteúdos voltados, essencialmente, à justificativa de aplicação das leis pela força do Estado, com o objetivo de manutenção da paz e da ordem social. Numa instituição católica de ensino superior, discussões filosóficas acabaram, muitas vezes, reduzidas pelo direcionamento objetivo, técnico, visando, essencialmente, à formação de operadores do direito.

Na atuação profissional, o rigor, as exigências por competência, produtividade, eficiência, dedicação, comprometimento, foram enfrentados com coragem e perseverança. Mas o viver automatizado, prático, voltado à busca de satisfação pelo reconhecimento da excelência de serviços executados ou pelo acúmulo de bens materiais, traz consigo a inevitável fruição do tempo. Na luta diária em que competição supre a cooperação, o individual abafa o social e a vida se torna escassa. Evidencia-se, assim, o preço da ideologia neoliberal dominante e escancara-se a realidade concreta de nossas vidas.

Considerando, então, o tempo de formação e o de efetivo exercício profissional ligado ao direito, somamos, agora, 27 anos de estudos e trabalho. Desse total, é relevante destacar que 25 anos envolveram atuação no direito, voltada ao atendimento de instituições de ensino de todos os níveis da Educação. Houve, ainda, oportunidade de trabalho como professora do ensino superior em curso de Direito e também em curso de formação técnica, ousadia de uma mente jovem e inquieta, mas também um tanto inocente. Tal experiência trouxe a compreensão de que a Educação oferece muitas possibilidades de atuação profissional, incluindo uma visão de cooperação com a coletividade, mas faltava um olhar crítico para o cenário da Educação brasileira.

A experiência concreta que sufoca, oprime e tende a forçar uma vida automática, traz consigo experiências de angústia, descontentamento, incredulidade, deixando espaço para a inquietação, a curiosidade e o questionamento daquelas e daqueles que se mostram mais inconformados. Do inconformismo, aliado a certa parcela de coragem, decorre o impulso para clarear o que fica encoberto pela força da ideologia dominante. E, para compreender a realidade de maneira mais ampla e profunda, há que se esforçar na compreensão de conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, adotando-se um olhar crítico diante das novas descobertas.

Portanto, na decisão pela ampliação do olhar sobre o mundo, caminhamos em direção ao conhecimento científico na área da Educação, e encontramos no mestrado em Educação Científica e Ambiental muito mais do que respostas às aflições cotidianas.

Encontramos o lugar da Ciência que apoia o questionamento, o debate e a crítica, que incentiva pessoas que se sentem um tanto curiosas e cétricas frente às verdades apresentadas

como incontestáveis, levando-as à busca pelo saber e fazer científicos. Encontramos um olhar crítico frente ao mundo, nos impelindo a buscar respostas mais completas para os complexos problemas observados.

Vale destacar que, na execução dos estudos e trabalhos científicos, mestres generosos e pacientes nos apoiaram na delimitação do assunto que sempre permeou nossas inquietações: a Educação Escolar Brasileira, sua história e, o porquê de o Brasil encontrar-se no caminho de desmonte de direitos e ataque à ciência, à educação, à saúde e à vida da imensa maioria da população, situação intensificada sobremaneira nestas primeiras décadas do século XXI.

Portanto, o assunto abordado, na presente pesquisa científica, relaciona-se com a nossa trajetória de vida, vinculando-se ao olhar daquelas e daqueles que reconhecem na Educação um meio de transformação social e que, portanto, defendem-na como elemento essencial para a superação de opressões e desigualdades.

Dada por concluída a fase de esforços científicos para o término da presente dissertação, pensamos que as abordagens críticas instigadas na Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental nos possibilitou a apropriação de conhecimentos essenciais para nossa compreensão da ciência, do mundo, da vida em sociedade, de maneira mais consciente. Os contornos ambientais, econômicos, sociais e humanos que se atrelam à história da vida humana em sociedade e nas escolhas ideológicas que interferem e direcionam as condutas de homens e mulheres, podem, agora, serem observados, questionados, inqueridos e refletidos, enfim, pensados, cientificamente, com melhor criticidade e apoiados em sólida base teórica, contribuindo, sobremaneira, em nossa formação como docente e pesquisadora, e no constante aprimoramento de nossas futuras pesquisas.

1 INTRODUÇÃO

O afastamento social decorrente da pandemia de Covid-19, iniciado no mês de março de 2020, ocasionou a implantação da modalidade de ensino remoto emergencial em muitas Universidades públicas brasileiras. Inicialmente, foi anunciada pelo discurso hegemônico como novidade para a educação, apresentado como uma oportunidade de alcance de modernização da educação superior pública brasileira. Contudo, pesquisadoras e pesquisadores da educação alertaram sobre os perigos dessa modalidade para a qualidade do ensino, apontando-a como desdobramento e ampliação da agenda precarizante e mercadológica do ensino à distância (SAVIANI, 2020). O fato, no entanto, é que ainda que considerado como um modelo “paliativo” para o momento pandêmico, o ensino remoto emergencial dominou o cenário da educação pública no ensino superior, ao longo dos anos de 2020 e 2021. Vale registrar que não havia, até o início do ano de 2022, perspectivas de quando seria plenamente encerrado, dado o cenário epidemiológico mundial que sinalizava e, ainda hoje, sinaliza, o perigo das novas variantes do coronavírus.

Recordando a realidade enfrentada nos anos de 2020 até 2021, é importante destacar a atuação desconcertante do Governo Federal que atrasou com a compra de vacinas, instruiu a população a fazer uso de medicamentos sem comprovação científica quanto à eficácia frente ao vírus causador da Covid-19, e acabou por desencorajar a população a fazer uso das vacinas, situações que somadas resultaram em gradativa, porém lenta vacinação da população brasileira.

No decorrer do tempo, já no final de 2021 e início de 2022, observamos um esforço engendrado, especialmente pela ideologia dominante, de impor a continuidade das relações sociais e a reabertura dos espaços escolares, como se a pandemia estivesse vencida e o vírus erradicado. Infelizmente, não era esse o quadro real. As vacinas demonstraram eficácia, permitindo que, pessoas acometidas pela Covid-19, se recuperassem, na maior parte dos casos. Contudo, não foram poucos os casos de seres humanos que tiveram acelerada a morte, ainda que vacinados. No início do mês de dezembro de 2022, o Brasil já somava mais de 690.000 (seiscentos e noventa mil) casos de pessoas que perderam a vida em decorrência da Covid-19 (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE - CONASS, 2023). Para tais realidades, registramos, por ora, nosso profundo respeito e solidariedade. Todas as vidas importam. Não compactuamos com aquelas e aqueles que consideram aceitável o descarte de pessoas idosas ou acometidas por qualquer doença.

Feita esta última ressalva, registramos, ademais, que a urgência na retomada da rotina suspensa em março de 2020 contribuiu para significativo adoecimento da população,

demonstrando que a pandemia estava longe do controle racional almejado. Somou-se a esse quadro, a possibilidade real de mutações do vírus que, numa hipótese catastrófica, poderia se mostrar resistente às vacinas já desenvolvidas.

Retornando nosso foco para a Educação, é certo que a pandemia de Covid-19 deixará marcas na experiência de docentes, discentes, corpo técnico-administrativo, famílias, e sociedade em geral. Portanto, conhecer em profundidade científica a extensão dos efeitos dessa que foi uma experiência inédita de adoção em massa de apoio tecnológico, através de encontros virtuais, para a continuidade da oferta do ensino na Educação Básica e Superior apresenta-se como relevante, especialmente frente à pretensão de compreensão da realidade que permeia a educação escolar pública brasileira na contemporaneidade.

O levantamento bibliográfico sobre o tema e a revisão sistemática realizada, na etapa inicial dos estudos, que culminam no presente trabalho científico, e que será detalhada mais adiante, demonstraram que, num primeiro momento, houve dedicação de inúmeros cientistas inclinados a conhecer a realidade enfrentada por docentes e discentes, no ensino remoto emergencial, em diversas áreas do conhecimento, com destaque para as áreas de enfermagem, ciências contábeis, psicologia, medicina e fisioterapia, dentre outros.

Também houve quem se voltasse à compreensão dos desafios docentes e discentes em conjunto, frente a realidades vivenciadas em instituições de ensino públicas e privadas. Dentre as escolhas metodológicas, grande parte se valeu de levantamentos, por meio de questionários distribuídos por plataformas de contato online ou levantamentos bibliográficos e visaram a levantar pontos positivos e negativos do ensino online. Desses estudos, dois fatores merecem destaque: a constatação de que o modelo gerou a exclusão de inúmeros discentes da educação pública e gratuita, bem como, a imposição de excesso de trabalho aos docentes.

Não obstante a produção acadêmica possa demonstrar o alto interesse da comunidade científica sobre o assunto, o que contribuiu na justificativa de relevância do presente trabalho, julgamos oportuno ressaltar que poucos estudos publicados, no período levantado, se direcionaram à reflexão crítica da realidade que foi imposta à educação superior pública brasileira, no contexto da pandemia de Covid-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021, reflexão que se configura parte das pretensões da presente pesquisa.

A educação escolar pode ser entendida como um conjunto complexo de atrizes, atores e fatores. Assim, compreendê-la envolve a necessidade de escolhas e recortes para que a tarefa seja possível de ser concluída, especialmente quando se tem prazo para a conclusão das investigações. Dentre as inúmeras possibilidades e assuntos possíveis e pertinentes, o foco de investigação da presente pesquisa é a compreensão científica sobre a realidade enfrentada por

docentes do ensino superior público brasileiro, nesse período de pandemia, especialmente na adoção e exercício profissional, no ensino remoto emergencial, estendendo as discussões, quando possível, para as experiências vivenciadas, também, no retorno gradual para as atividades presenciais.

Vale destacar que, apesar da euforia inicial com as possibilidades do uso da tecnologia na execução de atividades escolares, as desigualdades de classe foram se sobrepondo ao discurso imediato (SAVIANI; GALVÃO, 2021). A complexidade de causas e efeitos da implementação abrupta, para não dizer autoritária, na imposição de experiência inédita e generalizada de estudos online para uma sociedade extremamente desigual como a brasileira, foi ficando cada vez mais evidente, em decorrência do caráter excludente e precarizante do ensino remoto emergencial. E, no retorno às atividades presenciais, vimos a mesma falta de disposição ao diálogo. Com ou sem vacina, com ou sem segurança para a saúde de trabalhadores da educação ou para estudantes, decisões autoritárias saíram dos gabinetes de dirigentes e afetaram a vida de milhares de pessoas.

A partir de meados do segundo semestre do ano de 2021, presenciou-se uma insistente e irresponsável mudança de discurso, direcionando esforços para o retorno do ensino presencial em condições inseguras (LEAL, 2021; PORTO, 2021; SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS GERAIS – SINPRO MINAS, 2021), situação concretizada no ano de 2022, não obstante esforços de resistência de docentes e discentes. Agregado ao discurso da necessária continuidade da vida, nos mesmos parâmetros e moldes deixados, em 2020, vimos a retomada de atividades nas Universidades Federais enquanto o Governo Federal promovia, e ainda promove, significativos cortes de verbas para a manutenção dos campi universitários, cortes de bolsas e verbas para pesquisa científica (CASTRO, 2022; PORTO, 2021). Estaríamos presenciando o desenrolar da estratégia para reforçar uma ideia de colapso da educação superior nacional e justificar o acirramento do plano de privatização do ensino superior público no Brasil, como destacado por Dardot e Laval (2016) quando tratam dos mecanismos que geralmente antecedem privatizações de áreas essenciais para a sociedade? Seria o cenário de dificuldades para a promoção da vacinação massiva da população brasileira mera irresponsabilidade, ou seria parte de um projeto de sociedade?

Insensíveis aos riscos de morte e sequelas que a Covid-19 tem o potencial de causar, o Governo Federal e o sistema público educacional que dele decorre, por um lado, e os empresários ligados a grupos empresariais privados que se instalaram no Ministério da Educação, por outro, forçaram a volta do ensino presencial sob o argumento de que o modelo denominado híbrido, ou de bolhas, com rodízio entre os estudantes reduziria a possibilidade de

contágio e seria eficaz para proteger docentes, discentes e demais trabalhadores e trabalhadoras das escolas (VIDALE, 2020). Embora tenha ganhado nomes e formatos de execução distintos em locais e escolas diferentes, de modo geral, consistiu em separar grupos de estudantes, impor uso de máscara e distanciamento dentro do prédio escolar, manter grupos de estudantes em aulas online e outro grupo, simultaneamente, em aula presencial (TENENTE, 2021). Outra experiência inédita que, na realidade, não restringiu o contato de docentes com o número total de estudantes e agregou outro ponto extremamente relevante. Na prática, o modelo híbrido exigiu um duplo esforço de docentes, pois se viram obrigados a lidar, ao mesmo tempo, com a realidade do ensino presencial e do ensino remoto. Como se já não tivessem sido onerados o bastante nas adaptações para o ensino online, no começo da pandemia, docentes se viram em situação de conciliar as duas realidades, online e presencial. Tal modelo foi rapidamente abandonado, mas serviu de pretexto para as reiteradas investidas ao retorno do ensino presencial.

O assunto é, assim, amplo e rico em possibilidades de discussão. Tomando por atenção o pensamento de renomadas e renomados sociólogos, filósofos e pedagogos que dedicam parte de seus estudos à compreensão da Educação brasileira (CHAUI, 2013, 2018; FREITAS, 2018; SALLES, 2020; SAVIANI, 1982, 2013, 2019a, 2019b, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021), dentre os quais destacamos a Prof^a. Marilena Chauí, percebemos que o modelo de administração imposto às Universidades Nacionais silencia a voz de docentes, substituindo-as pelos posicionamentos das e dos ‘especialistas’, técnicos do Ministério da Educação e de Secretarias de Estado, que, na maioria das vezes, não conseguem refletir e apreender a realidade das salas de aulas (CHAUI, 2018). E a experiência de implantação do ensino remoto emergencial das Universidades públicas brasileiras acabou confirmando o que vem sendo denunciado à longa data pela Professora Chauí.

Assim, atentamos para a importância de que um país democrático necessita construir canais de diálogo e debate que permitam a participação ativa de todos os indivíduos nos processos decisórios pertinentes à sua vida cotidiana, com possibilidades de demandar e assegurar políticas públicas que levem em conta o atravessamento das desigualdades que permeiam a organização social vigente. Tais canais deveriam ser instituídos em todo o país, a partir do incentivo do povo na participação democrática das decisões. As discussões políticas não deveriam ficar restritas aos partidos políticos ou aos períodos de eleição. Instâncias de participação populares nas cidades, ou nas comunidades poderiam ser admitidas como uma rede de reflexão e debate. A participação ativa de trabalhadoras e trabalhadores, por meio de representação sindical, também poderia garantir maior participação democrática. Justifica-se a

necessidade da representação sindical no fato de que visa a superar a inegável coação dos donos dos meios de produção diante das demandas e críticas da classe trabalhadora. Temos consciência de que a instância sindical, por vezes, também tem sido atingida por tais coações, fato observável no advento da Lei nº13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), designada comumente de reforma trabalhista, fato este que reforça a importância de manter o debate na esfera da coletividade e não simplesmente em lutas isoladas. A política e os assuntos que permeiam a vida em sociedade necessitam fazer parte do rol de conteúdos da educação escolar, para alcance consciente da cidadania.

Contudo, no momento político atual observamos um movimento na contramão da participação democrática, de modo que perpetuam as decisões de gabinete, afastadas das reivindicações e necessidades da sociedade civil, como aconteceu na implementação do ensino remoto emergencial, realizada em um contexto de silenciamento e precarização das condições de trabalho docente. Portanto, admitindo como base de pensamento o que bem ensina o Prof. Saviani, “a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (SAVIANI, 2019a, p. 4), a presente pesquisa propõe conhecer a percepção dos docentes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública brasileira, sobre os desafios e realidade impostos pelo regime de ensino remoto emergencial implantado no período de pandemia de Covid-19.

E, por que a Pedagogia? Porque é no curso superior em Pedagogia que se oferecem os meios para a formação profissional de grande parte dos futuros educadores e educadoras do país. Porque se encontram agrupados e em atuação coletiva diversos profissionais que se dedicam ao estudo científico dos inúmeros assuntos relacionados à Educação. Porque se concentram profissionais acostumados às reflexões sobre os meios que levam a processos de ensino-aprendizagem profícuos. Porque se encontram profissionais afeitos à análises críticas, filosóficas, técnicas, sociais, tecnológicas, no campo da Educação.

Além disso, em decorrência da finalidade de formação de profissionais da educação, o curso de Pedagogia oferece o encontro com um sujeito que dispõe de “conhecimento teórico que permita ter uma perspectiva mais vasta da atividade profissional e da educação em geral” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 8).

Esclarecemos, ainda, que a abordagem sobre o assunto, no presente trabalho, se dá em duas direções que se complementam. Na primeira etapa, foi realizada uma revisão sistemática da literatura científica sobre o ensino remoto emergencial, em metodologia de estado da arte, por meio da qual foram elencados estudos que subsidiaram a pesquisa e contribuíram para a fase seguinte, caracterizada metodologicamente como estudo de campo.

Na fase de estudo de campo a pretensão foi de realizarmos entrevistas com docentes do ensino superior em Pedagogia de uma Universidade pública, diretamente vinculadas e vinculados à experiência do ensino remoto emergencial. Por meio dos relatos dessas e desses professores obtivemos importante material analisado, a partir da base metodológica da análise de conteúdo desenvolvida pela professora e pesquisadora Lawrence Bardin (2016).

Tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934) e a Pedagogia Histórico-Crítica preconizada por Saviani, bem como estudos críticos do neoliberalismo de Dardot e Laval, propomos uma reflexão sobre a educação superior pública brasileira, tendo como parâmetros os preceitos em defesa da Universidade pública, democrática e de qualidade.

Portanto, a escolha do tema da presente investigação científica se dá pela nossa relação com a área de educação, pela sensibilidade de que a experiência imposta no período da pandemia deixará marcas que acompanharão o contexto da educação nacional, por longo tempo, e, ainda, pela convicção de que o tema Educação, enquanto um direito fundamental e caminho essencial para a humanização dos seres humanos pode e precisa ser refletido, discutido e criticado num esforço de resistência ao desmonte que a Universidade pública e democrática brasileira vem sofrendo por imposição da ideologia neoliberal dominante.

Intencionamos contribuir com uma pesquisa crítica sobre o percurso de um modelo educacional que se quer fazer acreditar inédito, mas que vem se somar às inúmeras investidas neoliberais observadas, desde a década de 60 e que se intensificaram na área da educação já, na década de 1990, no Brasil (CHAUI, 2018), e cujos efeitos precarizantes têm se avolumado no transcorrer do tempo.

Para tanto, discorreremos sucintamente, trazendo um histórico da Educação formal no Brasil. Na sequência, apresentamos apontamentos sobre as influências do neoliberalismo na educação brasileira. Feita, então, o que entendemos por uma contextualização do cenário educacional brasileiro pré-pandêmico, tratamos, em capítulo próprio, o ensino remoto emergencial.

Seguindo a abordagem metodológica proposta, apresentamos o resultado do levantamento sistemático bibliográfico realizado e discorreremos sobre o mesmo. Em seguida, passamos à análise dos resultados observados pelas entrevistas realizadas com professoras e professores do curso superior de Pedagogia de uma Universidade pública federal, para ao final apresentamos nossas considerações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A resposta para o problema proposto no presente estudo, qual seja, conhecer a percepção de docentes do ensino superior de um curso de Pedagogia de uma instituição pública brasileira, sobre a implementação do modelo de ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia do Coronavírus para, a partir daí, contribuir com a compreensão da realidade da educação brasileira, especialmente, no período da pandemia, parte de referenciais que abordam criticamente as inquietações postas neste momento.

A base dos pressupostos teóricos adotados é a filosofia de Marx e Engels (2010) e a crítica ao capitalismo. A cada dia, a história é testemunha da coerência de tal pensamento e suas ideias demonstram-se extremamente atuais, embora escritos há quase 200 anos (GRESPLAN, 2021). Ademais, a compreensão da humanização, a partir das reflexões de Engels sobre o trabalho (ENGELS, 2020), além de traçar a origem das relações materiais do ser humano, constrói sentido para as investidas que ainda hoje se fazem na manutenção da ordem vigente pelo viés do controle dos meios de produção.

De escritos que trazem as marcas do materialismo dialético-histórico, método desenvolvido por Marx e Engels (2010) para o desvelamento da realidade em sua essência e contradições, nos depreendemos com a conclusão de que os esforços de Marx (2011) levaram à compreensão de que o real é multideterminado. Rompendo com as análises econômicas clássicas, sua teoria apontou as falhas nas análises positivistas, que alinhadas ao pensamento da sociedade burguesa, naturalizava fenômenos em defesa da manutenção da ordem capitalista. Propondo uma teoria que “elege o movimento de apreensão dos fenômenos do abstrato ao concreto como estofado do método científico adequado para a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações” (BULHÕES; MARTINS, 2018, p. 49), consolida-se um caminho de análise crítica dos fenômenos sociais que levam à compreensão do real para além das aparências.

Assim, consideramos que o materialismo histórico-dialético coaduna-se com a pretensão de trazer uma abordagem crítica ao fenômeno das adaptações emergenciais para a oferta do ensino superior, em um período de afastamento social exigido pela disseminação do novo coronavírus, para o qual, não havia, em um primeiro momento, tratamento médico ou vacinas.

As mudanças ocorridas na educação escolar pública brasileira, a partir da pandemia de Covid-19 não devem ser analisadas como um evento isolado, mas em conexão com os determinantes históricos, políticos, sociais e culturais postos. Daí a relevância de considerar o

enfrentamento junto ao contexto social, político e histórico brasileiro e trazer à tona o regime neoliberal e reflexões sobre os ataques que a educação pública superior vem sofrendo nos últimos anos e por que não lembrar, mais intensamente nos últimos meses do ano de 2022.

São chocantes os ataques feitos à democracia e à autonomia universitária pelo governo que ocupou o poder entre os anos de 2019 e 2022. Como exemplo dessas intervenções antidemocráticas, temos o fato de o presidente da República indicar para a Reitoria das Universidades Federais, nomes que não tinham sido eleitos pela comunidade universitária (SALLES, 2020) e a tentativa do Ministério Público Federal de obrigar instituições de ensino do estado do Rio de Janeiro, entre elas a UFRJ, ao retorno do ensino presencial em condições inseguras para a saúde e a vida da comunidade universitária (MELO, 2021).

Para a compreensão dos fatos ocorridos, na área da Educação no Brasil, nos anos de 2020 e 2021, é essencial não perdermos de vista, portanto, que vivemos num ambiente neoliberal. Os estudos de Dardot e Laval (2016) que discorrem sobre o capitalismo e de sua vertente mais agressiva e em pleno curso no Brasil, o neoliberalismo, dão suporte necessário à compreensão, desde o afloramento de tal ideologia, até desdobramentos recentes de privatização da vida pessoal, de almejo pela privatização do próprio Estado, bem como, de transformação da escola em mera empresa privada.

Vale destacar que o mundo contemporâneo, consoante o olhar minucioso de Dardot e Laval (2016), impõe a todos o impacto de se viver sob a égide do neoliberalismo. E o que isso pode significar? Como discorrem tais autores, impera, então, uma abordagem de nova razão-mundo. Trata-se de um modelo para o ser humano ver e estar no mundo. Essa nova razão-mundo vincula-se a uma nova fase do capital, e trabalha ardilosamente afastando as pessoas de preocupações ligadas à democracia ou ao bem comum e, direcionando-as para a formação de uma mentalidade de competição e rivalidade, com sujeitos moldados para serem empreendedores de si mesmos, sempre atentos a aproveitar oportunidade de lucro e dispostos a assumir um processo de concorrência permanente em suas vidas. A escola, portanto, em todos os níveis, não escapa a essa nova razão-mundo.

No mesmo sentido de crítica às investidas neoliberais sofridas pela Universidade pública brasileira, destacamos a importância para as reflexões do presente estudo da vasta bibliografia da professora Marilena Chauí, profícuos para a compreensão dos fenômenos que circundam a realidade objetiva da educação superior e científica brasileira. Dentro dessa compreensão crítica, também, os estudos do professor Demerval Saviani fazem parte do arcabouço teórico que alicerça as reflexões apresentadas, especialmente, porque trazem importantes discussões

sobre os efeitos recentes enfrentados pela educação pública brasileira no contexto da pandemia de Covid-19.

Tendo base no arcabouço teórico da autora e dos autores citados e de outros que vez ou outra complementarão nossa análise crítica, pretendemos contribuir, ainda que em parte, no conhecimento de como representou o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia do Coronavírus, para docentes do ensino superior do curso de Pedagogia de uma Universidade pública brasileira. Tais reflexões poderão ser enriquecidas no transcurso do tempo, da história e da dedicação científica, tal qual temos já observado, pela quantidade de estudos já concluídos no breve espaço de tempo que se dá entre a decisão da quarentena nacional e o momento atual.

2.1 Breve resgate histórico da Educação formal no Brasil

Visando a conhecer e compreender, criticamente, a situação que se coloca no contexto atual de exercício da prática educativa, por meio do ensino remoto emergencial adotado, a partir de meados de 2020, sob o argumento de ser a maneira possível de manter a regularidade de estudos das e dos educandos, acreditamos interessante um levantamento, ainda que breve, da educação escolar brasileira, sob uma perspectiva histórica.

O ponto de partida da história da educação formal, no Brasil, se dá, predominantemente, com a chegada dos jesuítas, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1549 (SAVIANI, 2019a). Daquela época até a atualidade, muitas rupturas se deram, quanto a aspectos políticos, sociais e mesmo econômicos, tanto no mundo quanto no Brasil. Tais mudanças refletiram também no modo de pensar e de colocar a prática educativa em ação.

No intuito de manter o foco no objeto da presente investigação, partimos da periodização proposta por Saviani (2019a) sobre as ideias pedagógicas no Brasil, e nos concentramos na delimitação dos fatos ocorridos, a partir da década de 1960. Entendemos que o recorte é suficiente à elucidação da realidade educacional brasileira, quando do advento da pandemia do coronavírus e implantação de ensino remoto emergencial.

Nas palavras do referido autor, é a partir de 1969 que se dá início a um período histórico em que domina “a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade” (SAVIANI, 2019a, p. 20).

Foi, portanto, na década de 1960, como bem indica Saviani (2019a, p. 360) que o Brasil se fez aliado dos EUA, admitindo que o que “fosse bom para os Estados Unidos seria bom para o Brasil”. Vale observar que o contexto em que se deu tal conduta era o de Guerra Fria, com o

mundo dividido em dois blocos distintos, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. De um lado, o bloco do ocidente, liderado pelos Estados Unidos da América e de outro o bloco do oriente, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Por força de decisões políticas e estratégicas de autoridades ligadas à administração do Estado, das quais destacamos o general Golbery (1911-1987) e sua Doutrina da Segurança Nacional e doutrina da interdependência, assumiu-se, a partir daquela época, no Brasil, um “modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente” (SAVIANI, 2019a, p. 364), subserviente aos interesses dos EUA, especialmente a partir do golpe de 1964.

No campo da educação, estava vigente a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o regime militar alterou as bases organizacionais da legislação, no propósito de adequar a educação nacional ao referido modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente.

No campo do ensino superior a reestruturação das Universidades se deu, a partir do Decreto-Lei nº. 53, de 18 de novembro de 1966, complementado no ano seguinte pelo Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Em 1968, quando estudantes e docentes universitários reivindicavam bases para uma reforma universitária com canais de ampla participação e debate, o governo militar instituiu um grupo de trabalho incumbido de elaborar a proposta de reforma pretendida. Já em 1969, o governo brasileiro promoveu uma intensa alteração no modelo educacional vigente, direcionando-o à concepção produtivista, por meio da oficialização da pedagogia tecnicista. Com a aprovação do texto da reforma universitária (Lei n. 5.540/1968 e Decreto-Lei nº. 464/1969), marco de implantação da pós-graduação (Parecer CFE nº. 77/1969), a introdução de habilitações técnicas no curso de Pedagogia (Parecer CFE nº.252/1969) e a aprovação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tratou da reforma do ensino de 1º e 2º graus, consolidou-se a mudança, ainda que tenham ocorrido diversas manifestações de resistência, por parte de docentes e discentes, as quais não lograram êxito (SAVIANI, 2019a).

Também é importante destacar que, em 13 de dezembro de 1968, o Governo Militar implantou medidas mais duras e antidemocráticas contra a população que se mostrava descontente com o regime, através do Ato Institucional nº. 5. Já com as medidas restritivas em vigor, foram, portanto, concluídas as reformas no Ensino Superior através do Decreto-Lei nº. 464, de 1969 (SAVIANI, 2019a).

Influenciada pelo modelo econômico neoliberal difundido especialmente pelos Estados Unidos da América do Norte e Inglaterra, a educação brasileira voltou-se ao atendimento do mercado, levando para o modelo escolar o modelo de organização, por metas de produtividade adotado pelas empresas internacionais. Como esclarece Saviani (2019a, p. 369):

[...] difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle de comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’.

E em que consistiu a pedagogia tecnicista? Mais uma vez destacamos Saviani (2019a, p. 381):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

A visão tecnicista do ensino guarda, portanto, estreita relação com a subdivisão e especialização do trabalho, cuja crítica, podemos resgatar em Marx e Engels (2010), ao alertarem sobre as armadilhas intrínsecas à desvinculação da trabalhadora e do trabalhador do produto de sua atividade, em troca de uma remuneração ínfima que não condiz com a riqueza gerada, a qual tem na mais valia a prerrogativa da exploração do trabalho pelos donos dos meios de produção (CHAUI, 2013).

Retornando ao contexto nacional, cumpre resgatar, então, as três vertentes predominantes na história das ideias das pedagogias no Brasil. A pedagogia tradicional, com a professora e o professor como centro do processo educativo, em que a questão central é aprender dentro de uma perspectiva de reprodução mecânica do conteúdo escolar; a pedagogia nova, com foco na e no estudante, na qual a questão central é aprender a aprender; e a pedagogia tecnicista, com foco na organização racional dos meios que garantem a eficiência e são capazes de corrigir a *deficiência* do trabalho docente, na qual o foco é aprender a fazer dentro da perspectiva mercadológica e produtivista da educação (SAVIANI, 2019a).

Consideramos relevante destacar que ainda hoje é possível observar as três vertentes em debates que envolvem a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A vertente tradicional mantém seus adeptos, a pedagogia nova ainda conquista alguns docentes, especialmente na linha do construtivismo atribuído a Piaget e a pedagogia tecnicista, aliada aos ideais neoliberais, também é presente em inúmeros debates sobre educação escolar (SAVIANI, 2019a).

Dado o objeto de análise do presente estudo, julgamos útil, no entanto, refletir um pouco mais detalhadamente sobre a pedagogia tecnicista.

Buscando organizar a educação de modo racional, a pedagogia tecnicista defende um planejamento racional que minimize as interferências subjetivas que possam colocar em risco a eficiência da educação escolar. Como criticado por Saviani (2019a), para o modelo tecnicista

“era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2019a, p. 382).

Destacamos, assim, o posicionamento do renomado professor Saviani (2019a) sobre o tecnicismo, o qual se alinha- sobremaneira com as críticas às interferências neoliberais na educação, conforme demonstraremos mais adiante:

[...] Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais se devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2019a, p. 382).

A consequência da visão tecnicista levada ao campo educacional foi o aumento do controle das escolas, forçando docentes ao cumprimento de rotinas burocráticas, com regras detalhadas sobre o fazer pedagógico e preenchimento de formulários que sobrecarregam ainda mais o trabalho docente.

Duas outras correntes de pensamento subsistiram, concomitantemente, à tecnicista. A concepção analítica, cuja preocupação centrava-se na “clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos” (SAVIANI, 2019a, p. 384), ligada, portanto, à esfera da linguagem. E a pedagogia crítico-reprodutivista, dita crítica, porque reconhecia a necessidade de discutir a educação levando em conta as mazelas da sociedade burguesa, e reprodutivista, porque via as instituições de ensino como reprodutoras das relações sociais de exploração e dominação no âmbito escolar, traçando forte crítica ao sistema capitalista – sem, contudo, identificarem o papel da escola na superação da ordem social vigente (SAVIANI, 2019a).

No contraponto das teorias que fundamentaram os rumos da educação, nas décadas de 60 e 70, surgiram, na década de 80, pedagogias contra-hegemônicas, que não encontraram espaço para se impor, visto que, a partir da década de 1990, as reformas neoconservadoras do mercado passaram a ditar as regras no contexto da educação nacional (SAVIANI, 2019a).

Cabe aqui, trazer destaque, ainda que em breve elucidação, quanto às denominadas pedagogias contra-hegemônicas, designadas por: pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, as quais detinham, por unanimidade, a “defesa intransigente da escola pública” e a marca de orientar para uma prática educativa transformadora (SAVIANI, 2019a, p. 415).

Traçando apertada síntese, as pedagogias da educação popular reivindicavam uma educação que fosse feita pelo povo e direcionada aos seus interesses e não aos interesses da

elite, propondo maior autonomia dos movimentos populares em prol de uma educação libertadora (SAVIANI, 2019a).

Já as pedagogias da prática sustentavam a inspiração libertadora e propunham uma atuação entre docentes e discentes de forma associativa, que se voltasse aos interesses práticos da classe trabalhadora e que rompesse com o modelo tradicional preocupado em atender aos anseios da classe burguesa (SAVIANI, 2019a).

Sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, de autoria de José Carlos Libâneo, de vertente marxista, destacava-se a preocupação com a democratização da escola pública e se defendia uma relação de troca entre docente e discente, na qual a aprendizagem partiria do conhecimento da ou do estudante, mas encaminhando-se a sínteses dos conteúdos, por meio das quais haveria a superação da visão inicial para alcance de uma visão mais clara e unificadora, colocando a “educação a serviço da transformação social” (SAVIANI, 2019a, p. 420).

Por fim, mas não menos importante, a pedagogia histórico-crítica, cunhada por Dermeval Saviani, que se inspira no materialismo histórico-dialético com relação a sua concepção de mundo e de ser humano, e encontra bases no arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural. Para a pedagogia histórico-crítica, nas palavras de Saviani, “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019a, p. 422). Docente e estudante, uma vez inseridos na mesma prática social, mas em posições distintas, promoveriam no contato mútuo a compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2019a).

Vale destacar, por fim, alinhando-se ao contexto da educação tecnicista, o fenômeno denominado por “Neotecnicismo” (SAVIANI, 2019a, p. 437) que, a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, desviou o discurso do conceito por qualidade, para o discurso de competência, atendendo aos interesses do mercado. Nessa fase do esforço neoliberal, desvia-se a base da pedagogia tecnicista com seus “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2019a, p. 438) com controle do Estado, para uma aspiração de valorização dos mecanismos de mercado, defendendo-se a redução do tamanho do Estado, buscando dividir encargos e investimentos públicos, por meio de parcerias com o setor privado. No campo da educação, o resultado dessa nova vertente foi a mudança do controle nos processos para o controle dos resultados.

A avaliação passa a ser o papel de destaque do Estado, atrelando a decisão de investimento conforme “critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2019a, p. 439). Na educação brasileira, a dinâmica neoliberal naturaliza-se no conceito de qualidade total, modelo

nascido na produção fabril, desviando a finalidade das escolas para a formação de mão de obra, conformados nos valores determinados pelo mercado e pelas empresas, muito distante do seu papel de contribuir na formação integral dos seres humanos. Nessa corrente neotecnicista, o professor Saviani, chama a atenção, ainda, para o fato de que diversas empresas têm se transformado em ‘conglomerados educacionais (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.)’ (LAVAL, 2019), especialmente, no campo da educação superior, anulando o modelo de Universidade do conhecimento para um modelo de Universidade especializada por campo de saber (SAVIANI, 2019a). Somam-se a isso as interferências dos grupos que atuam à favor da privatização da educação pública, a saber, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Ayrton Senna, Banco Mundial, entre outros, que se instalaram com especial presença no Ministério da Educação nos últimos anos.

Foi, portanto, nesse cenário que veio se consolidando na educação nacional, desde a década de 1960, que chegamos ao momento da pandemia de Covid-19 e que para enfrentamento do isolamento social foi imposto o modelo do ensino remoto emergencial, colocado em prática de maneira abrupta e autoritária pelo Ministério da Educação e por seus representantes.

2.2 Influências do Neoliberalismo na Educação Brasileira

O breve levantamento sobre a história das ideias pedagógicas do Brasil, o qual direcionou a primeira parte do referencial teórico do presente estudo, deixou estampado o avanço da ideologia neoliberal na educação brasileira.

Sendo assim, a defesa de um modelo educacional democrático e de qualidade como direito inalienável, incentivando crianças e jovens a pensar, refletir e questionar, criticamente, as múltiplas determinações da realidade em que estão inseridas e inseridos, como defendido na Pedagogia Histórico-Crítica, choca-se com os ideais neoliberais de controle, submissão e exploração dos trabalhadores e das trabalhadoras (SAVIANI, 2019b).

Observamos avolumar, cada dia mais, no rol das políticas educacionais, a racionalidade neoliberal, a qual, além de reproduzir a lógica das relações de produção em todas as esferas da vida humana, vale-se da tecnologia para intensificar tais relações, agora também no âmbito da educação (DARDOT; LAVAL, 2016).

No que se refere à influência neoliberal na educação brasileira, cumpre-nos registrar o contexto histórico que teve como resultado o avanço da ideologia neoliberal na organização política de nossas instituições de ensino.

Segundo Saviani (2019b), o período após a Segunda Guerra Mundial submeteu vários países do mundo a uma profunda crise financeira, o que não foi diferente para o Brasil. Naquela ocasião, estudos de Friedrich Hayek (1899-1992) economista e filósofo vinculado ao pensamento liberal clássico, influenciaram líderes mundiais, dos quais se destacam Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Margaret Thatcher, na Inglaterra.

O Brasil, então já aliado dos EUA, vinculado ao Fundo Monetário Internacional-FMI e ao Banco Mundial pelo acúmulo de dívidas, foi recomendado por tais órgãos a aderir à corrente neoliberal, como uma condicionante à negociação da dívida externa pública.

Desde a década de 80, portanto, o Brasil tem avançado na agenda neoliberal responsável por promover privatizações em áreas sensíveis à sociedade, como na produção energia, comunicações, vias terrestres, e mercantilizado a educação, reduzindo o alcance do Estado na área e orientando instituições de ensino a existirem sob a ótica da gestão do mercado. Da década de 1980 até 2000 a norma neoliberal gerou, também, a expansão das finanças mundiais, beneficiada pela liberação financeira e pela globalização da tecnologia (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dardot e Laval (2016) chamam a atenção para o fato de que as regras ligadas aos novos modelos de educação incentivam condutas de individualismo, concorrência, celeridade, produtividade, em detrimento dos conhecimentos científicos compartilháveis, situação muito combatida também por Saviani (2019b). É relevante acrescentar, que nem sempre tais condutas, ligadas ao pensamento neoliberal, apresentam-se de forma explícita (DARDOT; LAVAL, 2016). Os referidos autores franceses argumentam que a estratégia neoliberal para o alcance permanente de sua imposição no mundo “consistiu e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 243).

No campo da educação, as palavras de ordem têm sido a longa data, modernização e inovação. Professora Chauí destaca que a palavra *modernização* tem sido utilizada quase como uma mágica, tendo servido “de álibi para os disparates educacionais em todos os níveis do ensino” (CHAUI, 2018, p. 340), permanecendo presente nos discursos que alimentam e justificam os desmontes educacionais que assistimos.

Argumentos da necessidade de modernizar a sala de aulas, os currículos, modernizar as formas de aprendizagem, modernizar a forma de ensinar, somam-se a estratégias pedagógicas que deslocam o foco do *aprender*, da pedagogia tradicional, para o “aprender a aprender” da

pedagogia nova e, em seguida, para o “aprender a fazer” da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1982).

Saviani (2013) chama a atenção para o fato de que o cenário atual redundando na pedagogia da exclusão, a qual se vale de ideários neoliberais de empreendedorismo e proatividade, buscando, por um lado, que as e os estudantes possam se tornar empregados e empregadas úteis ao capital e, por outro lado, caso não alcancem os progressos esperados, se sintam culpadas e culpados pelo próprio fracasso, incapazes de perceber e compreender as complexas relações sociais, políticas, econômicas e históricas que estão, intrinsecamente, vinculados na conformação da realidade objetiva, a qual determina sobremaneira as possibilidades de alcance do sucesso almejado.

Alinham-se a esse propósito os constantes ataques às Universidades públicas brasileiras e uma mudança primordial no entendimento quanto aos propósitos e fins de existência dessas instituições. Antes de os representantes da vertente neoliberal perceberem a necessidade de desmonte da Universidade pública brasileira, ainda no período que se sucedeu ao fim da Segunda Guerra Mundial e instaurou a política do bem-estar pelo mundo, a “universidade pública gozava de autonomia acadêmica para definir suas atividades e o modo de realizá-las” (CHAUI, 2018, p. 343). Defendia-se, considerando o contexto democrático de nossa sociedade, uma Universidade pública atenta a garantir direitos legítimos de suas e seus cidadãos, e zelosa da obrigação de prestar contas aos órgãos públicos competentes e à sociedade em geral. Com o advento do neoliberalismo passa-se a defender que a Universidade pública “deve aceitar como critério satisfazer aos interesses da iniciativa privada” (CHAUI, 2018, p. 343).

Eis a ideologia neoliberal atuante na conformação da sociedade, frente ao papel das Universidades públicas. Qualquer que seja a sugestão de *modernização* com que se depara, há sempre que se levar em consideração uma análise simples. Estamos diante de um quadro coerente com a existência das Universidades públicas, do ensino público gratuito e de qualidade, respeitando princípios democráticos de acesso, permanência, e autonomia científica? Ou estamos diante de investidas que retiram direitos de docentes, discentes e demais membros das comunidades escolares? (CHAUI, 2018). A resposta é óbvia: por detrás dos discursos inflamados sobre metas e métricas de quantificação de acertos e produtividade acadêmica, volta-se única e exclusivamente à satisfação dos interesses dos grupos privados, do empresariado e da burguesia como um todo.

2.3 Ensino Remoto Emergencial

Há muitos anos a humanidade vinha convivendo com notícias de que o modo de vida adotado pela sociedade moderna ocidental, consubstanciado no modelo socioeconômico capitalista, neoliberal, com base na estratificação da sociedade em classes, alicerçado no consumo global, vinha impondo ao nosso planeta, além da degradação ambiental e aumento da pobreza, sérias interferências na natureza, com impacto significativo na degradação do ambiente, poluição do ar, solo e água, aumento de temperaturas, e mudanças biológicas que poderiam levar ao colapso dos recursos naturais e da vida na Terra (RATTNER, 1977).

No meio científico já se debatiam os riscos da proliferação de doenças, e o impacto que elas trariam acaso alcançassem níveis globais. O coronavírus já era considerado, potencialmente, perigoso para o mundo há muitos anos (KASPER *et al.*, 2006).

E como a Ciência alertou, a partir de 2020, todos os seres humanos passaram a conviver com a realidade de um novo vírus, o Covid-19, fatal para muitos, com o agravante de não haver tratamento eficaz com remédios e de prevenção com vacinas num primeiro momento.

A realidade objetiva foi o estado de emergência, de caráter global, para tentar controlar a dissipação do vírus e a infecção dos seres humanos. Sem remédio e vacinas, o modelo orientado pelas autoridades internacionais (com destaque para a Organização Mundial de Saúde – OMS) e implantado na maior parte dos países do globo foi o isolamento social (quarentena e *lockdown*), com determinação de suspensão temporária de atividades coletivas como meio de lidar com a crise sanitária instalada.

No Brasil, a partir do mês de março de 2020, autoridades políticas determinaram o fechamento de espaços públicos, orientaram pelo isolamento domiciliar e, no dia 17 de março, o Ministério da Educação determinou, por meio da Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020), a suspensão de todas as atividades escolares presenciais no país e a substituição por aulas em meios digitais, enquanto durasse “a situação de pandemia do novo Coronavírus-COVID-19” (BRASIL, 2020, p. 1).

É sabido que o isolamento domiciliar não foi uma realidade para muitas pessoas, dado que precisaram se expor ao risco da doença para manutenção da vida material. Não obstante isso, a partir da necessidade de confinamento em casa, o uso da internet como meio de comunicação foi intensamente amplificado. E, a Universidade, como instituição que tem intenção de promover a socialização do conhecimento, formar cidadão e preparar profissionais para assumirem posição de trabalhadoras e trabalhadores no mercado de trabalho, além do desenvolvimento de pesquisas, e extensão, como forma de articular os avanços acadêmicos

alcançados com as demandas da sociedade, entrou na busca por alternativas que viabilizassem a substituição de atividades escolares presenciais, por outro modelo que não implicasse o contato direto, presencial, entre pessoas.

Não demorou muito, para que o Ministério da Educação do Brasil, alinhado ao pensamento neoliberal dominante, admitisse a substituição de atividades escolares presenciais por ações apoiadas por tecnologias de informação e comunicação, por meio dos modelos que fossem criados pelas instituições de ensino, considerando-os válidos independentemente do que, efetivamente, fosse implantado. A exigência era para o afastamento social entre docentes, discentes e equipe administrativa escolar e implantação de modelos de ensino remoto, valendo-se da tecnologia à disposição, ainda que somente para uma parte da comunidade acadêmica, sem considerar o atravessamento das desigualdades que acometem a população brasileira.

Saviani e Galvão (2021) alertaram para o fato de que todas as Universidades Federais do país adotaram o ensino remoto emergencial, ao passo que, valendo-se de dados obtidos por meio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, registrou que 38% dos lares brasileiros não dispunham de acesso à internet e 58% não tinham computador quando da implantação do regime de estudos remotos.

Foi, então, nesse cenário, que Universidades Federais de todo o Brasil suspenderam as atividades escolares e administrativas, conceberam modelos de estudos online e convocaram o corpo docente e discente para o retorno das atividades acadêmicas, porém, à distância. Na Universidade pesquisada, as atividades foram suspensas em 23 de março de 2020. Constam dos registros institucionais que, no período de 18 de maio até 30 de maio, daquele ano, ocorreu o período preparatório, para o modelo a distância, que seria implantado. No dia 01 de junho de 2020, deu-se início às atividades de Estudo Remoto Emergencial. O retorno gradativo das atividades remotas para o presencial ocorreu, a partir de 27 de setembro de 2021, quando a Universidade passou a admitir atividades práticas presenciais. No dia 10 de janeiro de 2022, a Universidade retornou integralmente para o modelo presencial, admitindo exceções para casos excepcionais.

Dos esforços para dar continuidade ao ensino na pandemia, surgiu o ensino remoto emergencial, ainda no primeiro semestre de 2020. Contendo variações na terminologia, ora chamado estudo a distância, hora estudo remoto ou ensino remoto, a verdade é que na medida em que se transcorreu o tempo, e as críticas contrárias ao modelo se avolumaram, definiu-se pela adoção da nomenclatura ensino remoto emergencial. Observamos que houve e ainda há grande empenho de diferenciá-lo do ensino a distância, que contaria com preceitos didático-

pedagógicos distintos, mas que de acordo com Saviani são variações de modelos que visam a atender a interesses mercadológicos e precarizantes da educação (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Outro aspecto que merece atenção está na forma como a iniciativa foi colocada em prática. Sob a égide do caráter emergencial, não houve espaço para discussões ou tempo para preparo de docentes e discentes envolvidos, exigindo-se destes e destas árduas e ágeis adaptações a um modelo inédito de estudos, sob o argumento da necessidade de continuidade da oferta de ensino/aprendizagem (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Sobre o contexto da emergência, destacamos:

[...] o discurso de excepcionalidade serve bem aos interesses de ampliação da Educação a Distância, como já indicado pelo Parecer nº15/2020 do Conselho Nacional de Educação (que aguarda homologação) e como se observa pela instituição de iniciativas do governo colocadas nas Portarias 433 e 434, ambas de 22 de outubro de 2020 (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 45).

A qualificação de emergencial serviu então como reforço para uma situação de excepcionalidade, que dado ao caráter incomum e extremamente urgente admitiria a adoção de experiências abruptas e momentâneas, sem muito espaço para discussão sobre as razões pela adoção da medida e as consequências que dela surgiriam.

Em controvérsia, observou-se que, de fato, no momento da implantação do ensino remoto emergencial, não havia possibilidade de se antever, com grande precisão, por quanto tempo se estenderia a modalidade emergencial. Sabemos hoje que esteve vigente de junho de 2020 até janeiro de 2022, na Universidade pesquisada, e que esse tempo variou com alguma diferença entre as Universidades federais do país.

Sabemos, também, que não obstante as críticas feitas no período em que esteve vigente, de que se tratava de um modelo implantado de modo autoritário e altamente discriminatório, foi defendido por muitos como a única alternativa possível para manter o ensino com distanciamento social.

E constatamos hoje, como alertado, desde a primeira hora, pelo Professor Saviani, que o modelo produziu efeitos negativos na rotina de docentes e estudantes de todo o Brasil, uma vez que milhares de pessoas foram excluídas do processo, outros tantos não dispuseram de condições objetivas para acompanhar as aulas remotas e, ainda outros, se viram impossibilitados de apreensão dos conteúdos, em decorrência das falhas no processo de ensino/aprendizagem perceptíveis no modelo implantado (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Outra questão que surge sobre o assunto é, até que ponto o uso da tecnologia da informação e comunicação-TIC, na educação, é uma ideia inédita ou inovadora? De fato, observa-se que o assunto remonta à década de 1990, período em que se intensificam as

investidas neoliberais no Brasil. Saviani (2019a), no cuidadoso levantamento histórico das ideias pedagógicas, já citado no presente estudo, registra que na VI Conferência Brasileira de Educação, e última, realizada em 1991, o tema central foi a “Política Nacional de Educação”. Destacam-se os simpósios “A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e a educação na América Latina”, “O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação”, “As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora”, “Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho” (SAVIANI, 2019a). Os temas destacados dos simpósios realizados naquela ocasião demonstram que o uso da tecnologia na educação não é uma ideia inédita ou inovadora, tal qual os discursos pela implantação do ensino remoto se esforçam por fazer parecer. Trata-se da continuidade dos esforços pela privatização dos serviços públicos de educação, como bem demonstrado por Chauí (2013, 2018), Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), Saviani (2018, 2020) e Saviani e Galvão (2021).

E como se não bastasse a situação imposta pelo ensino remoto emergencial, contamos ainda com a União, Estados, Municípios e iniciativa privada, forçando a retomada do ensino presencial, em modelo nomeado de híbrido ou de bolhas. A prática consistiu em combinar encontros presenciais e remotos (virtuais), simultaneamente, dividindo o grupo de discentes para participação presencial ou virtual. O modelo, de fato, gerou ainda maior sobrecarga de trabalho para as e os docentes, haja vista que precisaram atender, ao mesmo tempo, aos requisitos de uma demanda presencial e da virtual. Outro ponto importante foi de que as e os docentes não foram protegidos do contato com a totalidade das e dos estudantes, uma vez que, no modelo adotado, na maior parte das instituições de ensino, as e os discentes participaram das atividades em sistema de rodízios.

No entanto, também não é novidade que, sob a chancela de modernização da educação, tal combinação, presencial e a distância, já vinha sendo defendida, em nosso país, mesmo antes da pandemia, e, diante da experiência do período de pandemia, foi reforçada como um caminho natural, fato que despertou a atenção ao levantamento sistemático bibliográfico que compõe o escopo do presente trabalho. Acabou sendo aprovada pelo Ministério da Educação, no corrente ano de 2022, com a autorização de implantação do ensino híbrido na educação superior pública e privada.

Por fim, há que se ressaltar, em consonância com a seriedade do presente estudo, o reconhecimento de que, até o início de 2020, a educação pública brasileira mantinha um quadro preocupante, com evasão escolar, pouca compreensão ou apreensão dos conteúdos oferecidos, falta de estrutura física, de materiais e de pessoas. Muitos eram os problemas enfrentados pelo

sucateamento das escolas e Universidades públicas e pelo descaso do Estado em promover a educação pública, democrática e de qualidade, principalmente às filhas e aos filhos da classe trabalhadora brasileira (SAVIANI, 2020). O decorrer da pandemia e do modelo de ensino remoto acabou demonstrando, infelizmente, a agudização ou ampliação dos problemas que já existiam. Com o advento da pandemia, o que se presenciou foi a implantação abrupta e maciça do ensino remoto, transferindo para o ambiente doméstico o cumprimento do calendário escolar e acadêmico. A rotina da escola e da Universidade passou a ser executada em casa, e os custos das adaptações a que ficou obrigado o corpo docente, foram suportados, individualmente, por cada professora e professor. Custos com energia, internet, mobiliário, equipamentos eficientes, tiveram que ser absorvidos por cada profissional da educação, num cenário em que se enfrentou escassez de produtos e aumento dos preços. Dos meios materiais até à adaptação de um ambiente doméstico em que não ocorressem interrupções nas atividades do ensino remoto, tudo restou sob a responsabilidade individual da e do docente. Superadas tais dificuldades, vale destacar que as atividades da graduação acabaram realizando-se por meio de computadores e celulares, sem nenhuma preocupação com o alcance de uma educação que promovesse aprendizagem, que estivesse aliada a um pensamento de qualidade, entendida como uma educação que trouxesse sentido para a vida da e do estudante.

2.4 Uma educação com qualidade

Questionamos a adequação do modelo de ensino remoto emergencial também com relação à preocupação, ou falta dela, quanto à qualidade do ensino, tendo por fundamento o entendimento do ser humano como um ser histórico e que se humaniza na relação com o outro.

Nosso olhar para o alcance da qualidade atenta-se para os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, teoria elaborada, na década de 20, do século XX, por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), no contexto da União Soviética.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano nasce com o aparato biológico que lhe dará as possibilidades de se relacionar com o mundo a sua volta e se apropriar da cultura consolidada pela humanidade; contudo, é nas relações interpessoais e por meio das interposições educativas que ele se humaniza. Assim, conforme nos ensina a Martins (2013, p. 290), para a Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão “acerca dos fenômenos da realidade é, ao mesmo tempo, produto do desenvolvimento histórico da atividade humana e condição para sua efetivação”, conformando relações dialéticas que efetivam o materialismo histórico-dialético como principal fundamento teórico-metodológico dessa teoria. Defendendo a natureza

social do ser humano, tal teoria define o psiquismo humano como um sistema interfuncional, o qual, na relação social, supera os constituintes naturais, elementares, conquistando “novas propriedades instituídas pela apropriação dos signos da cultura e denominadas como funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2013, p. 290).

Considerando o psiquismo como um sistema interfuncional, a Psicologia Histórico-Cultural indica como processos funcionais do ser humano as funções cognitivas e afetivas, as quais estão interligadas umas às outras e são responsáveis pela compreensão do ser humano sobre o mundo real. São, portanto, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos, as quais se articulam dialeticamente na conformação da subjetividade dos sujeitos. A conformação superior de tais funções delinea os comportamentos humanos culturalmente formados, e é alcançada, por meio da internalização dos signos da cultura.

Desse modo, os processos educativos protagonizados pelas e pelos docentes, os quais mediam a relação dos sujeitos com o arcabouço do conhecimento historicamente acumulados, são os principais meios de consolidação dos processos funcionais superiores que conformam a compreensão crítica e emancipadora da realidade objetiva. Há, portanto, que se destacar o papel crucial do trabalho docente, neste processo, tendo em vista que a aprendizagem se dá em, nas e pelas relações interpessoais que mobilizam a afecção dos e das aprendizes sobre o objeto de estudo.

Seguindo na mesma linha de pensamento, a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica forjada pelo Saviani, que tem suas bases teóricas alicerçadas na Psicologia Histórico-Cultural, ambas vinculadas ao materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2010), traça um pensamento que orienta para uma educação de qualidade. Vejamos:

A educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos. Mas não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do ‘ensino’ remoto. Para compreender essa insuficiência, precisamos nos deter nos elementos constitutivos da prática pedagógica (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

E quais são os elementos essenciais da prática pedagógica? Forma, conteúdo e destinatário (SAVIANI; GALVÃO, 2021). O destinatário ou destinatária é, portanto, o ser humano que, para se humanizar, necessita apreender os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade; o conteúdo deve levar em conta a necessidade de humanização e, portanto, deve seguir num esforço de propor uma educação emancipadora, oferecendo as máximas possibilidades de conteúdos e oportunidades possíveis; e a forma dependerá “das

condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41), e continuam, “não havendo forma exclusiva de ensinar e aprender” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Em contraponto ao Materialismo Histórico-Dialético, à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica, o mundo no qual estamos inseridos é o da organização socioeconômica baseada no Neoliberalismo, que orienta à formação de sujeitos intelectualmente alienados, individualistas e competitivos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Não é de hoje que a educação escolar vem sofrendo ataques do modelo neoliberal. Também não é novidade que o neoliberalismo é o modelo econômico adotado no Brasil, desde que órgãos internacionais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, lançaram mão do poder econômico para difundir-lo “no conjunto dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e nos países do Sul”, como dito nos capítulos anteriores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 197).

Uma importante consequência da imposição neoliberal ao ensino escolar pode ser observada na mercantilização da educação. A escola passa a ser vista como uma empresa e, a gestão passa a ser a gestão por resultados, na qual impera a visão mercantilista de menor custo com o maior lucro. A escola pública passa a ser considerada um esforço desnecessário para o Estado, levando ao caminho da privatização, posto que o empresariado de plantão seria, na argumentação falaciosa de quem defende tal iniciativa, mais competente na gestão dos recursos e dos resultados que se pretende auferir na formação dos cidadãos (LAVAL, 2019).

O ensino remoto autorizado pelo Ministério da Educação foi o meio encontrado para viabilizar a continuidade da oferta da educação escolar, e se disse remoto, porque ocorreria numa relação de distanciamento físico entre pessoas, mas em um mesmo intervalo de tempo, graças ao uso de plataformas de contato online. Não obstante isso, para uma camada significativa da população, o remoto ganhou outro contorno, demonstrando-se a cada dia como uma educação escolar distante de existir. O que já era um quadro de discrepância se tornou um quadro de absoluta impossibilidade.

Compreende-se, portanto, que o ser humano depende do convívio social para se fazer, humano, e imbricado numa realidade histórica e cultural que se mostra essencial na conformação de um sujeito que habita um mundo dividido em classes. Esse ser humano encontra-se, assim, vinculado a uma educação escolar também imbricada em uma realidade histórica e cultural, a do neoliberalismo.

Nesse ponto, vale recordar, mais uma vez, o que Dardot e Laval (2016) apontam sobre o tema: para que se fixe o pensamento neoliberal, no mundo, várias frentes são concomitantes

e gradativamente impostas às pessoas, formando uma aura de verdade absoluta, racional, inevitável, incontestável e imutável, sem deixar espaço para o diálogo.

Concluimos, portanto, que o ideal de qualidade defendido pela linha de pensamento que conforma nosso referencial teórico, choca-se, inquestionavelmente, com o modelo de existência neoliberal, trazendo importantes subsídios para a reflexão proposta sobre o ensino remoto emergencial.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Dado o objeto do estudo da presente investigação, que envolve compreender a realidade social de um grupo de pessoas envolvidas em condições de trabalho impostas sem prévia análise e discussão, e atenta ao que ensinam Minayo, Deslandes e Gomes (2009) sobre os aspectos pertinentes à pesquisa na área de Ciências Sociais, propusemos uma pesquisa com abordagem qualitativa, adotando procedimento bibliográfico e de estudo de campo. Assim, dados foram obtidos, a partir de textos já publicados sobre o assunto no período da pandemia de Covid-19, seguindo modelo metodológico de estado da arte. Num segundo momento, o resultado da leitura desses dados foi complementado pela reflexão quanto às experiências de docentes do ensino superior público do curso de Pedagogia de uma universidade federal, coletadas, por meio de entrevistas e analisadas, a partir do referencial de análise de conteúdo de Bardin (2016).

A pretensão era de que o estudo pudesse contribuir com as pesquisas científicas as quais têm buscado compreender a realidade que foi imposta à educação pública brasileira, no que tange ao ensino superior, sob a perspectiva das experiências docentes. Apontamos para o cenário incomum de pandemia, em que se observou, por um lado, a emergência da ciência para o desenvolvimento da humanidade, discursos sobre o papel essencial da educação escolar e da do docente, em contraste com os cortes de verbas para custeio das Universidades públicas brasileiras, a pressão para retorno de atividades presenciais, mesmo antes da imunização adequada de docentes e discentes, entre muitos outros aspectos que afetaram a realidade enfrentada pelas professoras e pelos professores.

Julgamos que o conceito de Minayo, Deslandes e Gomes (2009) sobre a pesquisa qualitativa, seja o que melhor se adequa ao estudo do problema proposto, pelo que destacamos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 21).

O entendimento de Yin (2016, p. 7) complementa tal visão, pois, de acordo com o referido autor, a pesquisa qualitativa apresenta características próprias que a tornam mais adequada aos estudos que pretendem compreender a realidade, a partir de interações sociais,

uma vez que se distanciam de modelos limitados de questionários pré-definidos pelo pesquisador/pesquisadora ou “representadas por médias estatísticas”, por exemplo. O mesmo autor destaca a adequação da abordagem qualitativa para estudos que envolvam “o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem, apresentando suas opiniões e perspectivas, respeitando as condições contextuais em que as situações se desenrolam” (YIN, 2016, p. 7). Seguindo na caracterização sobre a pesquisa qualitativa, Yin (2016) também esclarece que não se trata de promover um mero registro da realidade, mas a partir dos dados obtidos, refletir sobre conceitos existentes ou emergentes, visando a compreender e a explicar o comportamento social humano, utilizando a integração de dados de diversas fontes.

Por fim, destacamos que para a execução do presente estudo a classificação proposta por Minayo, Deslandes e Gomes (2009) mostrou-se aliada e relevante. Seguindo a sistematização da renomada cientista, foram observadas as etapas de exploração, com escolha do tema e execução do projeto, preparado o trabalho de campo, com vistas ao diálogo com a realidade concreta, e prevista a posterior análise e tratamento do material coletado, visando a “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com as leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 27).

Assim, combinando método, técnicas e uma abordagem crítica na análise dos dados encontrados, a pretensão foi de que a presente pesquisa pudesse contribuir com estudos que buscam conhecer e compreender os efeitos da pandemia do coronavírus, na realidade escolar brasileira do ensino superior público, sob a perspectiva dos desafios impostos aos e às docentes frente à realidade objetiva. E mais, a riqueza das conversas realizadas com docentes permitiu o registro da realidade vivenciada no enfrentamento da pandemia partindo de reflexões que envolveram análises sob pontos de vista diversos, incluindo olhares filosóficos, pedagógicos, psicológicos e sociais.

3.2 Objetivos, sujeito e objeto de investigação

Conforme já anunciado anteriormente, o presente trabalho voltou-se ao seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção de docentes do ensino superior de um curso de Pedagogia de uma instituição pública brasileira, sobre a implementação do modelo de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia do Coronavírus?

Assim, também como foi dito, como objetivo geral, fixamos o objetivo de analisar, criticamente, o impacto das políticas neoliberais aceleradas pela pandemia do Covid-19 para a

Universidade pública brasileira, a partir da percepção de docentes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública, sobre a implementação do ensino remoto emergencial.

Como objetivos específicos visou-se a identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas com as e os participantes, os desafios impostos para o trabalho docente na implantação e manutenção do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia do Covid-19, tendo em vista a organização do ensino, as condições de trabalho e a defesa da Universidade pública, democrática e de qualidade. Verificar as implicações da adoção do ensino remoto emergencial para a organização do trabalho das e dos participantes após o retorno às aulas presenciais. Realizar um levantamento das pesquisas científicas voltadas para a realidade enfrentada por docentes do ensino superior público, no modelo de ensino remoto emergencial colocado em prática, em decorrência da pandemia de Covid-19, tendo em vista o posicionamento de tais estudos quanto à defesa da educação superior pública brasileira, de modo a sistematizar o tratamento científico que tem sido dado ao tema.

O sujeito investigado no presente estudo é o e a docente do ensino superior público brasileiro vinculado ao curso de Pedagogia. A escolha justifica-se pela carência de estudos que tenham levado em consideração o olhar das e dos profissionais que conhecem, em profundidade, a ciência da Pedagogia e que lidam com a divulgação e disseminação desta, em nossa sociedade. Atentos e atentas estão aos aspectos técnicos de formação docente, pela própria natureza dessa ciência, mas que, por meio do levantamento bibliográfico, ficou demonstrado que foram pouco abordados, nos estudos que visaram a compreender os efeitos da pandemia, no ensino superior público brasileiro, publicados até o mês de outubro de 2021, período em que encerramos o levantamento sistemático bibliográfico realizado. A definição do grupo leva em consideração, também, a pretensão de atingir as percepções daquelas e daqueles que se viram diretamente envolvidos na prática do ensino-aprendizagem no modelo remoto emergencial.

Alguns estudos já concluídos, dos quais se destaca Sallaberry *et al.* (2020), foram capazes de demonstrar uma grande divergência de aspectos da realidade objetiva enfrentada por docentes vinculados a instituições públicas ou privadas. Assim, na intenção de que a presente pesquisa traga um olhar que se coadune aos preceitos que a fundamentam, quais sejam, a defesa da educação superior pública, gratuita, democrática e de qualidade para todas e todos, concentramos esforços na análise da realidade enfrentada por docentes vinculados à educação superior pública brasileira.

Na delimitação do grupo, foram selecionados docentes do curso de Pedagogia, de uma Universidade pública, que atuaram no ensino remoto emergencial quando de sua implantação e que se mantiveram atuantes até o término do modelo de estudos remotos. Foram realizadas 8 (oito) entrevistas com docentes do curso de Pedagogia da instituição de ensino selecionada. Consoante os critérios de inclusão e exclusão adotados, um dos relatos obtidos foi excluído, restando ao final, um total de 7 (sete) entrevistas.

Atentos ao que ensina Minayo, Deslandes e Gomes (2009) quando abordam a modalidade de entrevista semiestruturada e a caracteriza como uma opção que deixa margem para que as e os entrevistados possam manifestar seu pensamento de modo, nem tão restritivo como num questionário com respostas de múltipla escolha, mas também, nem tão amplo que importe em divergência do foco da pesquisa, a abordagem na entrevista que se propôs seguiu um roteiro básico. A finalidade do roteiro foi de deixar margem de liberdade para que tais docentes pudessem manifestar desafios que foram detectados em estudos anteriores, mas naturalmente, não se limitar a isso, ampliando a abordagem frente aos aspectos históricos que envolveram a educação superior pública brasileira, inserida no contexto ideológico neoliberal.

Como critério de inclusão, foram apontados docentes do Departamento de Educação de uma Universidade pública e de exclusão, docentes que, por qualquer motivo, não tivessem participado ativamente, na condição de professora ou professor, do ensino remoto emergencial, no período da pandemia de Covid-19, como, por exemplo, aquelas e aqueles que tenham se dedicado a funções exclusivamente administrativas no período.

Quanto aos aspectos dos riscos, a avaliação que se fez do presente estudo foi de risco mínimo. A exposição e reflexão, frente à entrevista, poderiam levar participantes a perceberem situações que lhes gerassem desconforto frente à realidade enfrentada. Na hipótese, admitimos a possibilidade de exposição a risco de ordem psíquica, a que a pesquisadora esteve atenta e pronta para providenciar a mitigação necessária de eventuais danos, incluindo, mas não se limitando à orientação de que a ou o participante poderia buscar acolhida junto a profissionais capacitados e capacitadas, que lhe proporcionasse apoio ao enfrentamento do desconforto vivenciado. Nesse aspecto, é importante registrar que todas as entrevistas ocorreram com tranquilidade, sem que nenhuma das entrevistadas ou dos entrevistados tivesse manifestado qualquer desconforto. Ademais, qualquer participante poderia manifestar sua vontade de encerrar a entrevista a qualquer tempo, especialmente se e quando se sentisse desconfortável, solicitando inclusive, a exclusão de sua participação e imediata exclusão de gravação. Para a pesquisadora, não houve indicação de risco previsível.

No que tange aos critérios para suspender ou encerrar a pesquisa e considerando que o presente estudo envolveu dois momentos específicos, sendo o primeiro de revisão sistemática da literatura científica e o segundo de análise de conteúdo de entrevistas com docentes, não se vislumbrou a necessidade de suspensão desta, admitindo-se, no entanto, ajustes na metodologia pretendida, frente às situações fáticas que se impusessem no transcurso da execução da investigação. A pesquisa foi encerrada pela conclusão da análise pretendida.

3.3 Etapas da investigação

A presente pesquisa vincula-se à área das ciências humanas e segue a abordagem qualitativa. A metodologia aplicada se deu em duas etapas - revisão de literatura e entrevistas com docentes que atuaram no curso de Pedagogia em uma Universidade pública brasileira, no período de vigência do ensino remoto emergencial.

Na revisão de literatura, objetivou-se levantar produções científicas que trouxeram como tema a realidade enfrentada por docentes do ensino superior no modelo de ensino remoto emergencial colocado em prática em decorrência da pandemia de Covid-19. Além de guiar a pesquisa pelos estudos já concluídos no tema, possibilitou uma visão geral do tratamento científico dado ao assunto.

As entrevistas, por sua vez, abriram a possibilidade de acessarmos dados sobre os desafios enfrentados por docentes de um curso de Pedagogia no ensino superior público brasileiro, proporcionando um relato com maior exatidão de suas percepções. Houve, portanto, consciência de que os contornos que envolvem cada nível da educação guardam peculiaridades e experiências distintas, e a partir dessas realidades diversas se propôs um recorte atento à realidade do ensino superior. Além disso, atentamos à extrema distinção existente entre a organização e os objetivos da educação pública e da educação privada, donde resgatamos a relevância de conhecer, separadamente, o olhar de docentes vinculados à educação pública nacional. O cuidado na análise do material obtido, por meio da metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016), apoiou a construção científica dos resultados alcançados.

3.3.1 Do método de levantamento sistemático bibliográfico

Para a etapa de levantamento sistemático bibliográfico, também identificado por Estado da Arte, foi construído um protocolo de investigação para padronização e delimitação dos dados que seriam utilizados na seleção dos estudos já publicados sobre o assunto objeto da presente

pesquisa, qual seja, a percepção de docentes do ensino superior público de um curso de Pedagogia, sobre a implementação do modelo de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de Covid-19.

De uma primeira tentativa de delimitação e sistematização, observamos a necessidade de ajustes, os quais ocasionaram a construção do protocolo que, mediante validação da própria pesquisadora, foi colocado em prática.

Assim, o protocolo da etapa foi definido, em duas fases, consoante os seguintes parâmetros.

3.3.1.1 Protocolo - fase 1

- a) as plataformas selecionadas para o levantamento foram SCIELO, LILACS, BDTD;
- b) foram feitas buscas específicas também nas revistas científicas: Ciência & Educação, Revista de Avaliação da Educação Superior, Educação em Revista, Revista Digital de Investigación em Docência Universitária, Educação & Pesquisa, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação;
- c) o período de abrangência da busca limitou-se aos anos de 2020 e 2021, registrando como marco inicial a data de 15 de março de 2020, observando o início da suspensão do ensino presencial no Brasil (BRASIL, 2020) e data final 12 de outubro de 2021, quando procedemos na última atualização dos dados levantados na busca;
- d) foram utilizadas as seguintes palavras-chaves combinadas: (ensino/ remoto/ docentes), (educação a distância/ pandemia/ Brasil), (pandemia/ pedagogia), (educação/pandemia/ neoliberalismo), (ensino/ pandemia/ neoliberalismo), (desafios/ docentes/ ensino);
- e) foram utilizados filtros com as palavras-chaves e datas, de acordo com a disponibilidade das plataformas.

Desse primeiro esforço foram obtidas 297 indicações de textos. Diante do número expressivo de documentos selecionados na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (194 documentos) observamos a necessidade de refinamento da busca, haja vista que a intenção do levantamento sistemático se dirige a conhecer o que se tem publicado sobre o assunto que se pretende pesquisar. Assim, da leitura inicial do rol de documentos, verificamos que o conjunto das palavras-chaves (desafios/ docentes/ ensino)

separou um rol de documentos extremamente abrangente. A solução foi refinar a pesquisa utilizando o descritor *ensino superior*. Obteve-se, assim, uma significativa redução, para um total de 137 artigos, agora direcionados à linha da presente pesquisa que se volta para o ensino superior público.

3.3.1.2 Protocolo – fase 2

O rol de documentos obtidos, na fase 1, foi analisado, então, por título e resumo, visando a selecionar estudos que abordassem, em conjunto ou isoladamente, ao menos um dos seguintes critérios de inclusão:

- a) apresentar resumo;
- b) apresentar ao menos uma versão em língua portuguesa;
- c) abordar a educação superior;
- d) tratar do contexto da educação pública;
- e) tratar de aspectos vinculados a docentes;
- f) abordar o ensino remoto emergencial, ainda que com nomenclatura diversa;
- g) tratar da educação brasileira.

E foram excluídos trabalhos que traziam as seguintes características:

- a) análise restritiva de adaptações de currículos;
- b) fuga ao tema e objeto da presente pesquisa;
- c) repetições.

Dentre inúmeros documentos repetidos e outros que se direcionam, exclusivamente, à análise do ensino remoto emergencial, na perspectiva dos discentes, bem ainda, entre outros tantos que se limitaram a abordar as adaptações pedagógicas necessárias ao ensino remoto, foram selecionados um total de 5 (cinco) trabalhos que trazem como tema a realidade enfrentada por docentes do ensino superior no modelo de ensino colocado em prática em decorrência da pandemia de Covid-19.

Concluído o levantamento sistemático dos estudos científicos, nos termos descritos nos protocolos registrados, o material selecionado foi considerado em sua íntegra e subsidiou os dados do capítulo 4.1 que apresenta os resultados e discussões da revisão realizada, assim como a validação das categorias construídas.

3.3.2 Do método da entrevista

O levantamento sistemático da bibliografia abre a possibilidade de observação dos aspectos gerais que envolvem as discussões sobre a realidade enfrentada por docentes no contexto do ensino remoto emergencial. No entanto, o mergulho na realidade das professoras e dos professores do curso de Pedagogia que tiveram que conviver com as adaptações e imposições do modelo remoto, em tempos nos quais são empenhados esforços de desmonte da Universidade pública e precarização do trabalho docente, se deu por meio do trabalho de campo. É importante esclarecer, nesse ponto, que para a etapa de entrevista, as e os docentes foram localizados, por meio da relação de docentes obtida no site da Universidade. Foram encaminhados e-mails com o convite à participação para todas e todos, esclarecendo, brevemente, o objetivo da pesquisa, bem como, que a entrevista se daria, por plataforma online, de modo síncrono, ou presencialmente, na Universidade, em dia e horário indicado pela ou pelo participante, observado o limite de tempo imposto no cronograma de execução da pesquisa. Quando possível, ou necessário, seriam feitos contatos por telefone, utilizando-se mensagens via aplicativo *WhatsApp* ou mensagens de texto.

As entrevistas foram individuais, síncronas, com duração de aproximadamente 40 (quarenta) minutos. Dentre as entrevistas válidas, 03 (três) foram realizadas através da plataforma *Google Meet* e 04 (quatro) ocorreram de forma presencial, na Universidade. A única entrevista excluída por não atender aos critérios de inclusão/exclusão foi realizada de modo online através da Plataforma *Google Meet*. As entrevistas foram gravadas, na finalidade de que as respostas fossem posteriormente transcritas e analisadas. Em nenhum momento os ou as participantes foram identificados pelos nomes verdadeiros, a fim de evitar qualquer tipo de exposição e, ou constrangimento frente às respostas manifestadas. Portanto, as e os participantes foram identificados pelos registros P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, sendo que a entrevista P4 foi excluída da análise. Feito isso, as mesmas foram renumeradas, constando ao final do procedimento os registros P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, garantindo-se, assim, o anonimato das e dos participantes.

Sem que houvesse necessidade de pedido da pesquisadora, todas as entrevistas online foram realizadas com as câmeras abertas, tanto pela pesquisadora quanto pela ou pelo docente entrevistado, durante todo o tempo do contato. As e os participantes foram consultados previamente quanto à autorização de gravação de imagem e som, havendo o aceite expresso por todas e todos. As gravações tiveram uso restrito e ficarão arquivadas com a pesquisadora.

Encerrada a pesquisa, após conclusão de todos os trâmites que envolvam a conclusão do mestrado em curso, as gravações serão apagadas definitivamente.

De posse das manifestações verbais das e dos docentes, as entrevistas foram transcritas seguindo criteriosamente o que foi falado. O material levantado foi, então, o objeto da investigação que se prosseguiu tendo como base metodológica a abordagem científica da análise de conteúdo, de acordo com técnicas elucidadas pela professora Lawrence Bardin (2016).

A fase de entrevistas demonstrou-se extremamente relevante para identificação de desafios impostos ao corpo docente na implantação e manutenção do ensino remoto emergencial, como subsídios à análise crítica do contexto da educação superior pública brasileira frente às interferências neoliberais e também em decorrência da pandemia de Covid-19, bem como, para reflexões sobre o retorno do ensino presencial e quanto à legalização do ensino híbrido, no ensino superior presencial.

3.3.2.1 Roteiro para entrevista

Na primeira parte da entrevista, houve apresentação da pesquisadora, breve elucidação sobre a pesquisa e foi reiterado que a qualquer momento a ou o participante poderia interromper e solicitar o encerramento da entrevista, inclusive com exclusão da gravação em andamento. Nessa etapa também foi solicitada a leitura e registro de aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência foi solicitada autorização para a gravação.

Obtido aceite foi iniciada a gravação. Nas entrevistas online, foi utilizado o modo de gravação oferecido pela Plataforma *Google Meet*. As entrevistas presenciais foram gravadas com o uso do celular da pesquisadora.

As perguntas foram direcionadas, tendo por base uma organização semiestruturada, partindo da percepção sobre o ensino remoto emergencial no contexto da educação superior pública brasileira. Também foram abordados assuntos como os desafios pessoal e profissionalmente enfrentados, no começo da implantação do modelo emergencial, ou durante o período de vigência do mesmo; perguntas sobre desafios didático-pedagógicos e referentes ao cumprimento dos preceitos da Universidade pública democrática, popular e de excelência. Muitos assuntos coincidentes apareceram espontaneamente, sem muita necessidade de instigação da pesquisadora. Temas distintos com abordagens interessantes também estiveram presentes trazendo amplitude de assuntos para as reflexões.

No início ou no final da entrevista, foram feitas perguntas sobre dados gerais, para traçar o perfil das e dos participantes.

Nas entrevistas presenciais os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE, foram obtidos no início dos encontros. Nas entrevistas em meio online, os TCLE foram encaminhados por e-mail, ou entregues na secretaria do curso em envelope fechado.

Encerrados os assuntos de maior relevância, foi dada nova oportunidade de fala espontânea para a entrevistada ou o entrevistado e respondidos os questionamentos apresentados, com agradecimento ao final. As gravações foram interrompidas e após despedida, o contato foi encerrado.

3.3.2.2 Esclarecimentos adicionais

Dados aos aspectos envolvidos na delimitação das e dos participantes do estudo e forma de obtenção do objeto da investigação, nos cumpre esclarecer que, o setor competente da Universidade envolvida na pesquisa, autorizou a execução do estudo naquela instituição.

Com relação aos aspectos éticos, o Projeto de Pesquisa vinculado à presente dissertação foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, através da Plataforma Brasil, Protocolo CAAE50599721.9.0000.5148 e está devidamente aprovado. Fica registrado, por oportuno, que não foram realizadas entrevistas antes da autorização do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos.

3.3.3 O método de análise do conteúdo

Como bem salienta Yin (2016) a coleta de dados na pesquisa qualitativa impõe a reflexão quanto aos resultados, sob pena de caracterizar simples relatório de rotinas ou registro de diário de atividades. Dessa forma, realizamos o tratamento e a análise dos registros resultantes das entrevistas, nos valendo do método de análise de conteúdo, considerando que tal abordagem adequava-se à linha crítica do estudo proposto.

De posse dos dados obtidos pela transcrição das entrevistas, o material foi explorado seguindo a sequência proposta por Bardin (2016), em três fases: pré-análise, fase de verdadeira organização dos materiais; de exploração do material, com a codificação dos dados brutos transformando-os em unidades que permitem análise; e de tratamento dos resultados.

Num primeiro momento, foram apresentados os dados quanto ao perfil geral das entrevistadas e dos entrevistados. Não obstante a intenção de apresentação de categorias, mas

seguindo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), levantamos as ideias iniciais de cada uma das entrevistadas e dos entrevistados sobre o Ensino Remoto Emergencial, formando um conjunto bastante interessante de dados.

Na sequência, a leitura cuidadosa, com análise transversal sintética da manifestação docente permitiu a identificação de temas e de categorias de análise, a partir da observação das ideias que se repetiram com significativa frequência. Cada categoria foi, então, analisada de acordo com os referenciais teóricos que apoiam a abordagem crítica que se pretendeu adotar no presente estudo.

Partindo, portanto, de uma metodologia qualitativa, com estudo bibliográfico e coleta de dados por entrevista e da análise de conteúdo dos registros obtidos, procedemos na discussão fundamentada da realidade enfrentada por professoras e professores do ensino remoto emergencial, tendo como parâmetros os preceitos em defesa da Universidade pública democrática e de qualidade, visando a contribuir para conhecer e compreender os desafios enfrentados, bem como contribuir na reflexão dos efeitos que tal modelo de ensino adotado no período da pandemia do Coronavírus deixará para a educação superior pública brasileira.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Da revisão da literatura científica

Pesquisar assuntos em áreas de intenso interesse da coletividade é desafiador, do ponto de vista da relevância que se intenciona dar aos estudos frente à comunidade científica, por um lado, e a amplitude de possibilidades e conteúdos já produzidos por outro. O cientista guarda a característica de ser curioso, e, assim, manter o foco na captação de informações que sejam adequadas ao estudo proposto, demonstra-se possível com o apoio da metodologia científica. Conhecer, portanto, um pouco do cenário quanto aos estudos ligados ao tema de interesse da pesquisa passa a ser caminho essencial.

Portanto, iniciada a fase de revisão de literatura, de modo geral foi observado que parte significativa dos materiais encontrados, voltavam-se a docentes que atuam na educação básica, ou tratavam, em grupo comum, experiências de docentes de todos os níveis da educação, sem distinções, ou, ainda, traziam resultados da realidade enfrentada por tais profissionais no ensino público e privado em conjunto (SANTOS *et al.*, 2021; SILVEIRA *et al.*, 2020). Evidenciou-se, à medida que o levantamento sistemático avançava a observação de que poucos estudos destacaram o contexto das percepções de docentes ligados ao ensino superior público, bem ainda, que poucos se voltaram a uma análise do assunto sob uma perspectiva crítica, situação que nos impulsionou ao enfrentamento da lacuna.

Por perspectiva crítica, esclarecemos, consideramos, no presente trabalho, pesquisas que, além de registrar pontualmente situações aventadas pelas e pelos entrevistados, promovessem reflexões sobre tais situações, levando em consideração aspectos social, econômico, político, histórico e cultural (SAVIANI, 2019a) no qual estamos inseridos. Registros que poderiam ir além da superficialidade dos acontecimentos e buscassem uma compreensão mais ampla, ou mais profunda, e contribuíssem com reflexões que promovessem a conscientização histórico-crítica sobre a realidade focalizada.

Seguindo o modelo de levantamento sistemático bibliográfico, apresentado no capítulo 3.3.1 que tratou da metodologia da presente pesquisa, na execução da fase 1 do protocolo, foram pesquisadas as bases LILACS, SCIELO, BDTD, bem como as revistas científicas: *Ciência & Educação*, *Revista de Avaliação da Educação Superior*, *Educação em Revista*, *Revista Digital de Investigación em Docência Universitária*, *Educação & Pesquisa*, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação e Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Utilizamos como filtros o período de abrangência de 2020 e 2021, e também as palavras -

chaves de busca combinadas, (ensino/ remoto/ docentes), (educação a distância/ pandemia/ Brasil), (pandemia/ pedagogia/ ensino), (educação/pandemia/ neoliberalismo), (desafios/ docentes/ ensino). Utilizamos, ainda, o descritor “ensino superior” na base BDTD, no conjunto de palavras-chaves (desafios/ docentes/ ensino). Foram pré-selecionados 297 (duzentos e noventa e sete) documentos científicos que se relacionavam ao tema do presente estudo.

Quadro 1 - Levantamento por palavras-chaves

Locais de busca	Total de documentos encontrados
SCIELO	41
LILACS	49
BDTD	194
Ciência & Educação	1
Revista de Avaliação da Educação Superior	2
Educação em Revista	2
Revista Digital de <i>Investigacion</i> em Docência Universitária	1
Educação & Pesquisa	2
Educação & Sociedade	2
Revista Brasileira de Educação	2
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1
TOTAL DE DOCUMENTOS	297

Fonte: Da autora (2021).

Observamos, assim, número expressivo de documentos selecionados na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (194 documentos). Procedemos no refinamento da busca na referida base, utilizando o descritor “ensino superior”. Obtivemos, assim, uma significativa redução, viabilizando a continuidade do levantamento, conforme demonstrado no quadro seguinte.

Quadro 2 - Levantamento por palavras-chaves (refinado)

Locais de busca	Total de documentos encontrados
SCIELO	41
LILACS	49
BDTD	34
Ciência & Educação	1
Revista de Avaliação da Educação Superior	2
Educação em Revista	2
Revista Digital de <i>Investigacion</i> em Docência Universitária	1
Educação & Pesquisa	2
Educação & Sociedade	2
Revista Brasileira de Educação	2
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1
TOTAL DE DOCUMENTOS	137

Fonte: Da autora (2021).

Dando início à fase 2 prevista em protocolo, os textos selecionados foram analisados consoante o título e o resumo constante das referidas bases de busca. Foram, então, selecionados os trabalhos que apresentaram, em conjunto ou separadamente, as características previamente fixadas, a saber: conter resumo, ter versão em língua portuguesa, abordar a realidade da educação superior, tratar do contexto da escola pública, tratar de aspectos vinculados ao docente, analisar o ensino remoto emergencial, ainda que com outra nomenclatura, que se ocupasse da educação escolar brasileira. Nessa etapa, foram excluídos os estudos que se ocuparam de análise restritiva de adaptações de currículos, não estavam relacionados ao tema objeto do presente trabalho científico ou aqueles que eram repetidos, duplicados, na mesma base de pesquisa, ou quando o mesmo texto foi indicado por bases diferentes.

Concluídas as etapas do protocolo foram, então, selecionados um total de 5 (cinco) textos que trouxeram como tema a realidade enfrentada por docentes do ensino superior no modelo de ensino colocado em prática em decorrência da pandemia de Covid-19.

Quadro 3 - Levantamento com análise de título e resumo

Locais de busca	Total de documentos encontrados
SCIELO	2
LILACS	3
BDTD	0
Ciência & Educação	0
Revista de Avaliação da Educação Superior	0
Educação em Revista	0
Revista Digital de Investigación em Docência Universitária	0
Educação & Pesquisa	0
Educação & Sociedade	0
Revista Brasileira de Educação	0
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	0
TOTAL DE DOCUMENTOS	5

Fonte: Da autora (2021).

Os textos selecionados foram analisados, consoante dados previamente fixados no protocolo de busca para o levantamento do estado da arte, considerando o título e o resumo. Concluída a segunda fase de filtros, foram selecionados, em nosso levantamento, um total de 5 (cinco) documentos, os quais foram considerados em sua integralidade e compõem os quadros de análise abaixo apresentados:

Quadro 4 - Textos analisados – Parte 1 (continua)

Fonte Scielo	DOC1	DOC 2
Autor(a)(es)	MEDEIROS, Arthur de Almeida; BATISTON, Adriane Pires; SOUZA, Laís Alves de; FERRARI, Fernando Pierette; BARBOSA, Isabelle Ribeiro	SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego
Ano	2021	2021
Título	Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVI-19.	COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários.
Journal	Fisioter. Mov. (Online)	Rev. Bras. Saúde Mater. Infant. (Online)
Motivo seleção	Aborda realidade e adaptações dos docentes.	Aborda adaptações e saúde mental docente.
Abordagem metodológica	Quantitativa	Qualitativa

Quadro 4 - Textos analisados – Parte 1 (continua)

Fonte Scielo	DOC1	DOC 2
Instrumento de coleta	Pesquisa de opinião Formulário eletrônico	Revisão bibliográfica
Assuntos abordados	Características dos docentes, da instituição de ensino e do processo de trabalho.	Implantação do ensino virtual e adaptações impostas aos docentes.
Análise	Análise da implantação e uso do ensino remoto, apontando para uma descrição de frequência absoluta ou relativa em percentuais dos principais pontos levantados.	Análise temática em artigos publicados no contexto da pandemia e que tenham abordado o assunto de saúde docente.
Grupo	Docentes	Docentes
Número de participantes	313 docentes de 22 estados	11 artigos
Vínculo	Instituições públicas e privadas.	Instituições públicas e privadas.
Sobre planejamento	- Docentes relataram falta de planejamento prévio.	- Afirma que houve exigência de mudanças momentâneas e permanentes no uso das TIC's, de forma emergencial, complexa, impositiva e desestruturada, com maiores obstáculos e responsabilidade para docentes.
Resultados	Aponta que a maior parte dos docentes se diz não satisfeita com a qualidade do trabalho desenvolvido. Salienta que a decisão da implantação do ensino remoto emergencial não contou com participação de docentes e estudantes. Registra o receio de docentes ao retorno presencial.	Apontam para novas exigências com repercussão negativa na rotina social e laboral docente, aumento de carga horária, ritmo e diversidade de trabalho. Afirma que os docentes foram afetados em aspectos financeiros, afetivos e motivacionais.

Quadro 4 - Textos analisados – Parte 1 (conclusão)

Fonte Scielo	DOC1	DOC 2
Maiores desafios	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de planejamento para adoção ERE; - Insatisfação com a qualidade do próprio trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de interação docente-discente; - Incompatibilidade do <i>homeoffice</i> com a vida pessoal; - Falta de recursos tecnológicos e apoio financeiro; - Falta de formação específica que dificulta o uso de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais; - Falta de capacitação em alguns casos; - Precarização e intensificação do trabalho, pela perda de direitos trabalhistas e expansão do ensino privado; - Excesso de carga horária de trabalho, com exigência de comprometimento permanente; - Adaptações para uso da tecnologia; - Apoio aos discentes.
Distingue ERE de Ensino a distância?	Sim	Não
Criticidade	Pouca	Alta
Posicionamento sobre ensino adotado na pandemia	Admite desigualdades sociais que impactam oferta justa e equânime de aprendizado para todos.	Sensível aos desafios relatados pelos docentes, os quais estão inseridos em um ambiente favorável ao adoecimento mental pelos impactos da pandemia.
Avaliação	O estudo admite realidades distintas para docentes do ensino público e privado, mas avaliou alguns pontos em conjunto. Esse fato prejudica o entendimento do cenário público no ERE.	O estudo levanta vários aspectos que têm sido enfrentados por docentes do Brasil e de outros países e faz uma avaliação crítica da realidade de precarização do trabalho docente. No entanto, as visões são globais e atingem a realidade do cenário público e privado em conjunto.

Fonte: Da autora (2021).

Quadro 5 - Textos analisados – Parte 2 (continua)

Fonte Lilacs	DOC 3	DOC 4	DOC 5
Autor(a)(es)	CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal	SANTOS, Loiane Letícia dos; NERY, Nathalia de Moraes Lebeis; CARVALHO, Enderson Rodrigues de; CECILIO-FERNANDES, Dario	SILVEIRA, Andressa da; SANTOS, Naiana Oliveira dos; WILHELM, Laís Antunes; SOCCOL, Keity Laís Siepman; TISOTT, Zaira Letícia; PRATES, Lisie Alende
Ano	2020	2021	2020
Título	Ensino remoto em tempos de pandemia da Covid-19: novas experiências e desafios.	Transição do ensino presencial para o remoto em tempo de COVID-19: perspectiva docente.	Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem.
Journal	Online Braz. J. Nurs.	Sci. Med. (Porto Alegre, Online)	Enferm. Foco (Brasília)
Motivo seleção	Análise reflexiva das novas experiências.	Aborda adaptações e desafios docentes.	Aborda adaptações e desafios docentes.
Abordagem metodológica	Qualitativa	Qualitativa	Qualitativa
Instrumento de coleta	Artigo de opinião	Relato de experiência	Relato de experiência
Assuntos abordados	Providências na implantação do ERE.	Implantação do ensino virtual e adaptações impostas aos docentes.	Práticas de ensino desenvolvidas pelo uso de tecnologias no ensino remoto.
Análise	Avaliação da implantação do ERE na UFF- Universidade Federal Fluminense.	Avaliação da implantação do ERE em instituições pública e privadas.	Relato de estratégias adotadas por docentes no uso do ensino remoto em instituições públicas e privadas de ensino superior do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Quadro 5 - Textos analisados – Parte 2 (continua)

Fonte Lilacs	DOC 3	DOC 4	DOC 5
Grupo	Docente	Docentes	Docentes
Número de participantes	1 docente	4 docentes	6 docentes
Vínculo	Instituição pública.	Instituições privadas e pública.	Instituições públicas e privadas.
Sobre o planejamento	<p>- Afirma que houve planejamento sem, contudo, apresentar fundamentos que sustentam a alegação;</p> <p>- Afirma que o Ambiente Virtual de Aprendizagem permitiu o planejamento remoto de aulas.</p>	<p>- Falta de tempo para preparo (aponta que o ideal é de 6 a 9 meses e o realizado foi de menos de 1 mês);</p> <p>- Admite existência de barreiras como falta de internet de qualidade, acesso a computadores e espaços adequados de estudos, falta de capacitação docente para uso da tecnologia de ensino remoto.</p>	<p>- Descreve que houve adaptação dos docentes ao ensino remoto emergencial, com demanda de capacitação dos mesmos por parte das instituições de ensino.</p>
Resultados	<p>Admite que o ensino remoto deve ser inclusivo e propõe o debate para alcance da qualidade do ensino, investimento para formação docente e ruptura de “barreiras atitudinais”.</p>	<p>As adaptações impostas geraram desgaste emocional e dificuldades de adaptação. Passado esse momento, afirmam que a tecnologia pode ser associada ao processo de aprendizagem, devendo ser ampliada em Universidades nacionais. Afirma que as adaptações tecnológicas vieram para ficar, devendo favorecer, além de aulas remotas, outras atividades complementares, como palestras, reuniões pedagógicas, fóruns de debate.</p>	<p>Admite a exclusão no ensino remoto, e ainda assim o aponta como alternativa viável, inclusive para repensar novas práticas de ensino e aprendizagem. Aponta a obrigação docente de adaptar a prática do ensino remoto de forma que seja atrativa e desperte motivação nos discentes, sendo organizada de maneira flexível e acessível.</p>

Quadro 5 - Textos analisados – Parte 2 (continua)

Fonte Lilacs	DOC 3	DOC 4	DOC 5
Maiores desafios	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade efetiva de internet e outros recursos tecnológicos; - Capacitação docente e discente; - Interação entre docentes e discentes; - Disponibilidade docente para constante feedback ao discente; - Visibilidade do cuidado com o outro, através de um aprendizado integrado e cooperativo no ensino remoto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptações que foram necessárias no momento de implantação do ensino remoto, especialmente no caso de docentes que não tinham familiaridade com as ferramentas tecnológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de acesso e restrições aos dispositivos tecnológicos; - Fatores motivacionais discentes e docentes; - Necessidade de contato físico; - Relações limitadas; - Dificuldades de interação docente e discente; - Saúde mental.
Distingue ERE de Ensino a distância?	Não	Sim	Sim
Criticidade	Não há	Não há	Pouca
Posicionamento sobre ensino adotado na pandemia	Visão positiva do ensino remoto, admitindo exclusão por falta de acesso.	Visão positiva do ensino remoto, admitindo exclusão por falta de acesso. Perspectiva de efetivação após pandemia.	Visão positiva do ensino remoto, admitindo exclusão por falta de acesso.

Quadro 5 - Textos analisados – Parte 2 (conclusão)

Fonte Lilacs	DOC 3	DOC 4	DOC 5
Avaliação	A autora adota postura do ensino a distância para o ERE; atribui aos docentes a responsabilidade para que o modelo seja uma experiência positiva.	O estudo aponta as dificuldades impostas na implantação e atuação docente no modelo remoto, no entanto, defende que uma vez feitas as adaptações, a tecnologia será aliada, devendo seu uso ser mantido e ampliado no contexto pós-pandemia. Os autores adotam postura de distanciamento crítico da realidade docente.	O artigo aponta uma visão favorável à adoção das tecnologias mesmo com o fim da pandemia, a necessidade de formação continuada de docentes e a importância da troca de experiências entre docentes e discentes. Aponta para a necessidade de redução das desigualdades sociais para redução da evasão nas Universidades, sem reflexões mais profundas e aponta para a necessidade de abordagens pedagógicas problematizadoras para tornar o ensino remoto mais “prazeroso” aos discentes e docentes.

Fonte: Da autora (2021).

A leitura integral e atenta dos estudos concluídos permitiu a constatação de que a maior parte dos trabalhos publicados, no período, limitou-se a descrever os desafios indicados por docentes de cursos superiores distintos da Pedagogia. Outro aspecto observado foi o de que, embora as abordagens tenham sido qualitativas, poucos optaram pela análise de conteúdo ou análise discursiva dos dados levantados, o que refletiu em uma abordagem pouco reflexiva na maior parte dos estudos. Dentre os textos selecionados, chamou atenção a concentração de abordagens que, embora discorram sobre as dificuldades enfrentadas por docentes, inclusive quanto ao adoecimento, posicionaram-se a favor do ensino remoto emergencial e da tecnologia, sem uma avaliação cuidadosa, ampla, reflexiva e problematizadora do contexto histórico, político e econômico em que estes foram adotados, qual seja, no período da pandemia de Covid-

19, em período que as decisões do Governo Federal têm refletido em cortes de investimentos na área da Educação e Pesquisa Científica, em tempo histórico em que se observa o acirramento de políticas neoliberais, especialmente voltadas, na área da educação, para a privatização da educação superior pública, bem como, sem aventar as possíveis consequências do uso indiscriminado da tecnologia, no que se refere à promoção da aprendizagem de qualidade, acesso igualitário, condições de ingresso e permanência de discentes, precarização da formação e do trabalho docente, para citar somente alguns pontos de interesse para a reflexão.

No que tange ao objeto proposto para análise na presente pesquisa, observamos que os estudos lançados sobre o tema até a conclusão do levantamento sistemático bibliográfico, quando não trouxeram uma abordagem crítica, chocaram-se, em duas vertentes. Consideram o ensino remoto emergencial como adequado para a oferta do ensino, admitindo sua continuidade, e até aprimoramento após a pandemia de Covid-19, e contraditoriamente reconheceram que o modelo de ensino e trabalho remoto gerou a exclusão de inúmeros discentes e promoveu o adoecimento de diversos docentes.

É essencial, portanto, que se supere uma visão entusiasmada com o uso da tecnologia na educação, para abrir caminho a reflexões que percebam as nuances que envolvem, a longa data, a defesa de um modelo educacional que se atrela aos interesses do capital, com imenso potencial de reduzir custos e ampliar de lucros (SANTOS *et al.*, 2021), muito distante de preocupações com a formação humana e com a qualidade da educação pública (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Outro aspecto relevante foi a tendência observada de se atribuir às e aos docentes a responsabilidade exclusiva pelas adaptações indicadas como necessárias ao sucesso da estratégia do ensino emergencial, bem como afirmações de que o sucesso ou o fracasso do modelo de ensino remoto dependeria tão somente do esforço de indivíduos isolados. Essa visão demonstrou que os ditos avanços tecnológicos em nada contribuem para superar visões deturpadas da educação, ligadas à ideologia neoliberal dominante que centralizam a culpa de fracassos no indivíduo (DARDOT; LAVAL, 2016), seja no discente, na família, no docente, enquanto ignoram todo um universo complexo de demandas, potencialidades, investimentos, recursos, cultura, desigualdade social, que conformam a realidade brasileira, e que contribuem para os avanços ou fracassos do modelo educacional colocado a favor de crianças, jovens e adultos. É necessário o enfrentamento crítico sobre os fatores que impedem os avanços da educação nacional.

Dentre os aspectos levantados sobre os desafios enfrentados por professoras e professores na atuação no ensino remoto emergencial, os estudos apontaram para a adoção

abrupta do modelo remoto, a qual gerou desgaste emocional e dificuldades de adaptação. Também registraram a existência de barreiras como a falta de equipamentos e mobiliário adequados, falta de acesso à internet e falta de capacitação, ausência de interação com discentes, incompatibilidade do *homeoffice* com a vida pessoal, além da precarização do trabalho pela perda de direitos trabalhistas e expansão do ensino privado e do reconhecimento do excesso de carga horária de trabalho.

Registrados os principais desafios apontados nos estudos em análise, mais uma vez há que se destacar um fator específico. Há, de modo explícito em alguns casos e de modo velado em outros tantos, a avaliação de que a ou o docente devam trabalhar sem colocar limites aos atendimentos de discentes, permanecendo 24 horas por dia à disposição de estudantes, no intuito de lhes elucidar dúvidas. Tal situação caracteriza-se, além de falta de respeito com o profissional docente, uma afronta à legislação trabalhista e, especialmente, uma afronta contra direitos de saúde, lazer e descanso da trabalhadora e do trabalhador.

Ressaltamos, ainda, sobre a preocupação com a Universidade pública, gratuita e de qualidade, que nos estudos levantados pouca ou nenhuma reflexão se observou quanto aos ataques proferidos contra a mesma. Ademais, mesmo nos trabalhos que apontaram para a precarização do trabalho docente, a avaliação crítica que se fez foi superficial, não cuidando em maior profundidade do assunto. Da leitura dos materiais selecionados observamos tendência de se considerar a situação pandêmica como um fato isolado, como um recorte que teve começo em 2020, como se fosse possível destacar do fluxo histórico e da realidade objetiva, um período rico de vivências e experiências materiais, num contexto extremamente complexo como o da educação escolar.

Toda a profícua publicação que se tem feito sobre o ensino remoto emergencial, num curto período de menos de 2 (dois) anos de sua existência, demonstra que o assunto tem chamado a atenção da ciência. No entanto, o levantamento sistemático acabou por demonstrar que muito ainda há que se pesquisar na área, especialmente do ponto de vista do corpo docente que atua na Universidade pública, haja vista que, grande parte dos estudos, se voltaram à realidade discente ou direcionaram-se à realidade de docentes no ensino privado. Não que um grupo se mostre mais relevante que outro. São todos atores essenciais no contexto educacional, mas que apresentam realidades distintas, fato que vem reforçar o entendimento de que há lacunas a serem preenchidas na compreensão científica do fenômeno do ensino remoto emergencial.

Assim, consideramos oportuna a proposta aventada, na presente pesquisa, como contribuição ao preenchimento, ainda que em pequena parcela, da complexa realidade educacional brasileira no período pandêmico iniciado em 2020.

4.2 Das entrevistas

Vencida a fase de levantamento sistemático bibliográfico e analisados os materiais selecionados, prosseguimos para a segunda fase, na qual pretendemos conhecer a percepção de docentes de um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, sobre a experiência do ensino remoto emergencial.

4.2.1 Dos apontamentos sobre o perfil das e dos docentes participantes

As entrevistas foram realizadas com professoras e professores do curso de Pedagogia de uma Universidade pública brasileira. O corpo docente foi convidado por e-mail e as entrevistas agendadas num período total de 15 (quinze) dias.

Manifestaram interesse de participação, um total de 10 (dez) docentes, no entanto, em decorrência de situações de impedimento pessoal das e dos convidados, duas dessas respostas não evoluíram para encontros reais. Das 8 (oito) entrevistas concluídas, 07 (sete) foram passíveis de análise e uma foi excluída em razão do não atendimento aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. As e os participantes foram identificados inicialmente pelos registros P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. No entanto, dada a necessidade de exclusão do encontro identificado por P4, as entrevistas foram reorganizadas em P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Todas as professoras e todos os professores registraram a vontade de participação na pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivados com a pesquisadora. Observamos que as entrevistas alcançaram uma duração média de 40 (quarenta) minutos de profícuas conversas e reflexões. Transcritas, somaram 100 (cem) páginas de percepções, ideias, reflexões, críticas, preocupações, aprendizados sobre o trabalho docente promovido no ensino remoto emergencial e também, sobre a continuidade do trabalho com o retorno das atividades presenciais. Para além do ensino remoto emergencial, refletiram, ainda, sobre as investidas para implantação da educação híbrida no ensino superior público.

Assim, em razão do volume de informações, optamos por apresentar, em quadro síntese, os dados gerais, macrodados, que traçam o perfil das e dos participantes da etapa de entrevistas da pesquisa realizada, além do registro da forma como se deu o contato para a entrevista, se

presencial ou por meio de plataforma de contato virtual. O levantamento se fez pertinente, pois demonstrou que o grupo entrevistado constituiu-se de docentes com idades, tempo de docência, contextos familiares diversos, mas em número equitativo de participantes entre grupos com experiências diferentes, e que todos atendiam ao critério inicial de ter experiência na atuação profissional e discernimento científico na área da Pedagogia.

Quadro 6 - Perfil das(os) entrevistadas(os)

Dados	Número de participantes			
	Meio de realização da entrevista	Presencial	04	<i>Google Meet</i>
Faixa etária	Entre 40 – 49 anos	03	Entre 50 – 59 anos	04
Tempo de atuação Ensino Superior Público	Entre 05 – 14 anos	03	Entre 15 – 25 anos	04
Formação	Doutores	04	Pós-doutores	03
Estado civil	Sem companheiro	04	Com companheiro	03
Dependentes	Sem filho	03	Com filho	04
Local onde ficou durante a pandemia	Local de residência	06	Outro	01
Teve Covid-19	Não	02	Sim	05

Fonte: Da autora (2021).

Da análise geral das entrevistas realizadas, alguns aspectos chamaram bastante atenção, e valem ser aqui registrados.

Primeiro foi que a escolha quanto ao meio para realização da entrevista foi livre às e aos convidados. Portanto, a escolha pelo modo presencial ou online, utilizando a plataforma *Google Meet*, partiu da vontade das entrevistadas e dos entrevistados. Embora todas as e os participantes tenham manifestado preferência por atuar profissionalmente no ensino presencial, 03 (três) deles requisitaram a entrevista online, por considerarem-na um meio prático de encontro.

Vale destacar, também, que, mesmo estando em horário de descanso das atividades da graduação, tal fato não impediu que as professoras e os professores dedicassem tempo e energia para participar do presente estudo. Essa situação contrasta com visões equivocadas de que docentes universitários trabalham pouco ou são inacessíveis, como foi relatado como preocupação por P1 em sua entrevista. Também contradiz argumentos de que professoras e professores das Universidades públicas se recusam a utilizar mecanismos tecnológicos para modernizar as experiências vivenciadas (ROSA, 2016), como querem fazer acreditar instituições que têm altíssima influência em nossa sociedade, as quais estão intrinsecamente ligadas à lógica do capital, como se percebe da leitura de matérias disponíveis nas páginas eletrônicas do Banco Mundial e da FECOMERCIO SP.

Terceiro aspecto importante das entrevistas foi o tempo despendido pelas e pelos docentes para dar atenção à pesquisadora. De fato, a expectativa era por entrevistas de aproximadamente 10 (dez), 15 (quinze) minutos. No entanto, a disponibilidade das e dos docentes pôde ser observada no tempo dedicado para as discussões propostas, o qual, em média, ultrapassou os 40 (quarenta) minutos. O tempo e a riqueza com que fizeram questão de discorrer e refletir sobre os temas propostos nos levaram a inferir, portanto, que aquele grupo em questão, desejava se manifestar, preocupava-se e queria se dedicar às discussões que contribuam com a melhoria da educação superior pública. O grupo almeja deixar registradas suas experiências e vivências, muito embora, cotidianamente, poucos têm sido requisitados para contribuir com o planejamento, estruturação e aplicação processos pedagógicos em espaços da Universidade que ultrapassem o curso a que se vinculam.

O relato de P7 deixa muito evidente que no período de discussões e planejamento para a implantação do ensino remoto emergencial, pouco foi discutido entre a Direção e docentes do curso de Pedagogia. A manifestação, na maior parte das entrevistas, foi de que a Direção adotou ações burocráticas, impostas taxativamente, sem espaço para qualquer tipo de debate democrático. Tal qual preconizado por Chauí (2018), os profissionais da educação vão sendo cada dia mais substituídos por técnicos, estatísticos, com pouca ou nenhuma relação com processos educativos. Os processos educativos no mundo neoliberal, transformam-se de espaços de diálogo democrático, em políticas públicas de gabinete, que visam ao cumprimento de metas e etapas, de maneira impositiva e autoritária (FREITAS, 2018).

O quarto ponto interessante partiu do registro de P1, ao manifestar que na implantação do ensino remoto emergencial a Direção usou como argumento a fala de que a comunidade local estaria contra docentes, especialmente porque estes últimos não estariam cumprindo a quarentena em casa, ou porque não estariam trabalhando. Do levantamento realizado, fica demonstrado que 6 (seis) de 7 (sete) participantes permaneceram em sua cidade de residência, nos anos de 2020 e 2021, bem como, tiveram sua carga de trabalho avolumada. Além das atividades domésticas que foram impostas a todas e todos, professoras e professores do grupo pesquisado demonstraram que houve necessidade de adaptação de conteúdos e de rotinas de trabalho para “caber” no ensino remoto emergencial. E a necessidade de adaptações permaneceu ao longo do tempo, posto que, não houve um planejamento eficaz no início. As atividades foram impostas abruptamente e alteradas gradativamente, visto que exigiram adaptações e alterações constantes na rotina de docentes e discentes, como foi registrado nas entrevistas de P4, P6 e P7.

Relevante destacar, ainda, que o grupo pesquisado era composto, em sua maioria, por pessoas com mais de 50 anos de idade e com mais de 15 anos de atuação na educação superior pública, demonstrando larga experiência na atuação docente e no serviço público. Todas e todos concluíram o doutorado e alguns já terminaram o pós-doutorado, situação que nos permite inferir que tais participantes têm grande experiência e afinidade com procedimentos de pesquisa e se encontram no mais alto grau da titulação acadêmica.

De tal realidade, é possível inferir que o modelo de ensino remoto emergencial adotado foi, de fato, um enorme laboratório, colocado em prática por um governo dominado por interesses privados e alicerçado no lucro, e que se destoa daqueles que guardam preocupação com uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento intelectual de discentes (SAVIANI; GALVÃO, 2021), tal qual vem sendo denunciado por pesquisadores críticos às interferências neoliberais na educação nacional, a longa data.

Vale destacar, por fim, que o alto grau de titulação e experiência profissional das entrevistadas e dos entrevistados não as e os impediu de assentirem ao convite. Registramos, por gratidão, que todas as professoras e todos os professores participantes da pesquisa foram extremamente respeitosos, amáveis, colaborativos, atenciosos e generosos. Abriram-se, para a entrevista de modo gentil, trazendo reflexões críticas sobre aspectos positivos e negativos da experiência vivida. Como docentes serão sempre espelho para nossa prática; como pesquisadores e pesquisadoras, guiarão nossos passos, no exemplo coerente entre vida e discurso.

4.2.2 Dos registros iniciais sobre o problema de pesquisa – avaliação geral do ERE

O método de análise dos dados obtidos, por meio de entrevistas, construído por Bardin (2016), admite a exploração dos registros em diversas frentes e de diversos modos. Tal autora aponta que “apanhando o entrevistado desprevenido” as primeiras frases da entrevista podem conter a estruturação temática dos entrevistados (BARDIN, 2016, p. 97). Assim, julgamos pertinente salientar as interessantes manifestações observadas após a conclusão da etapa de leitura flutuante, que explicitam o olhar inicial das e dos docentes, antes de adentrarmos nas análises por categorização. As primeiras respostas, aquelas manifestadas de maneira mais espontânea, quando se deu o primeiro contato entre pesquisadora e entrevistadas e entrevistados, traçaram um importante panorama sobre a experiência docente no modelo de ensino remoto emergencial. Julgamos adequado lançá-las no quadro a seguir.

Quadro 7 - Manifestações iniciais que apontam visão do problema

Entrevistado(a)	Respostas iniciais quando perguntados sobre a percepção do ensino remoto emergencial, colocado em prática em razão do afastamento social imposto pela pandemia de Covid-19, no contexto da educação superior pública brasileira, levando em consideração, especialmente, a atuação no curso de Pedagogia.
P1	<i>[...] ensino remoto, para mim, é uma fraude. [...] foi de improviso, às pressas, foi para cumprir calendário.</i>
P2	<i>[...] foi tensionado [...] [...] o ensino remoto, que se parece muito com EAD, é muito pior do que o presencial, infinitamente.</i>
P3	<i>[...] o ensino emergencial remoto veio cumprir uma demanda burocrática. [...] foi estratégia de conveniência burocrática, dentro de uma dimensão política, de precarização já de investimento das Universidades, que casou a mão com a luva, numa demanda de eficiência, gerando a ilusão de um capital social e simbólico, que esses alunos serão formados, e de que eles tenham aprendido.</i>
P4	<i>[...] no começo, foi bem difícil. [...] foi uma dificuldade gigante [...] nesse primeiro momento.</i>
P5	<i>Eu acho que o ensino remoto, ele é muito diferente do ensino mediado por tecnologias[...] [...] eu acho que só usar, a... as aulas, no Meet, eu acho que isso foi um pouco... para mim, de verdade, um pouco pobre [...] [...] eu achei muito cansativo.</i>
P6	<i>[...] foi, para mim, bem assustador [...] [...] eu senti um clima muito assustador, de início; mas com a compreensão de que era necessário, devido ao clima ainda mais assustador da pandemia, e do modo como a pandemia foi administrada pelo governo federal. [...] assustador, de um lado, devido a permanência na frente da tela; mas compreendendo que era necessário, naquele momento.</i>
P7	<i>[...] muitas experiências vividas em muito tempo [...] [...] os desafios foram imensos.</i>

Fonte: Da autora (2021).

O panorama inicial traçado pelas e pelos docentes registrou unanimidade sob um determinado aspecto, que exige destaque. O ensino remoto emergencial desagradou a todas e todos. Ainda que algumas manifestações tenham se mostrado mais ou menos contundentes nas críticas ao modelo de estudos propostos, até as e os docentes que se manifestaram de modo menos incisivo contra o modelo, não saíram em sua defesa.

Portanto, a vista de tal unanimidade, é possível inferir que modelo de ensino remoto emergencial foi uma experiência ruim para o corpo docente participante. E insistimos por qualificar o modelo como experiência (SAVIANI; GALVÃO, 2021), posto que o próprio

Ministério da Educação, através do Parecer CNE/CP nº14/2022, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, reconheceu que a oferta de atividades educacionais remotas se deu de modo improvisado, “**com ou sem suporte de modernas tecnologias de informação e comunicação**” (BRASIL, 2022, p. 6, grifo nosso).

4.2.3 Da percepção geral docente sobre o ERE

Apresentadas as informações que trataram do perfil das e dos participantes e a avaliação inicial que apresentaram sobre o ensino remoto emergencial, nos ocuparemos, no presente subitem, a discutir a percepção geral registrada sobre o ensino remoto emergencial, quando analisados na integralidade os registros identificados nas entrevistas.

Para tanto, iniciamos trazendo, no quadro abaixo, uma síntese dos registros obtidos.

Quadro 8 - Percepção geral sobre o ensino remoto emergencial (continua)

Entrevistado(a)	Percepção geral sobre a experiência vivenciada no ensino remoto emergencial.
P1	Percepção negativa do ensino remoto emergencial - ERE. Vê o ERE pensado sob a ótica neoliberal, para cumprir calendário. Defende que foi excludente. Que trouxe para um problema que era social, que afetava a todos, uma solução que o transformou em problema individual, abandonando os mais pobres.
P2	Percepção negativa do ensino remoto emergencial - ERE. Considera que o modelo do ERE é infinitamente pior que o ensino presencial, que se parece com o Ensino a Distância. Considera que ERE e EAD não funcionam. Vê que o ERE foi pensado sob uma ótica econômica, que é útil economicamente, mas que é prejudicial quando se intenciona a oferta de educação de qualidade.
P3	Percepção negativa do ensino remoto emergencial - ERE. Vê que o ERE foi uma conveniência burocrática, feito numa dimensão de precarização de investimentos nas Universidades. Foi uma dimensão protocolar do cumprimento curricular. Foi feito sem nenhuma preocupação com qualidade, feito para dar vazão aos jovens. Foi processo de dessensibilização e de higienização didática. Uma verdadeira promoção de autoengano.

Quadro 8 - Percepção geral sobre o ensino remoto emergencial (conclusão)

Entrevistado(a)	Percepção geral sobre a experiência vivenciada no ensino remoto emergencial.
P4	Percepção negativa do ensino remoto emergencial - ERE. ERE foi feito sem tempo de planejamento, sem oportunizar meios objetivos e subjetivos de participação. Houve tentativa de adaptação do conteúdo presencial para caber no modelo do ERE, mas foi muito difícil.
P5	Percepção de que o ensino remoto emergencial – ERE poderia ter sido explorado de forma melhor, embora tenha havido planejamento. Vê que o modelo de aulas expositivas no <i>Google Meet</i> , foi pobre, limitado e cansativo. As tecnologias foram pouco exploradas. O modelo do ERE falhou muito.
P6	Percepção de que no ensino remoto emergencial – ERE era necessário e admite que possam haver potencialidade de participação positiva, especialmente em encontros síncronos. Vê que o ERE apresentou um aparato autoritário que inibia a imagem e a voz das pessoas e favorecia o silenciamento. O mecanismo provocou a aceleração, a possibilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, mas impedindo a presença consciente no espaço da aprendizagem, da educação. Mecanismo autoritário que reproduziu um modelo econômico de alta produtividade, circulação, cada vez mais rápida de ações, de produção, de consumo. Foi assustador.
P7	Percepção negativa do ensino remoto emergencial - ERE. Foi implantado de maneira pouco dialogada, de modo que não trouxe segurança à comunidade universitária. As dificuldades de tempo, espaço, meios, materiais foram constantes. O ERE não foi adequado para usos das TICs, tampouco se mostrou adequado para aulas mais teóricas, expositivas. Não acredita no ensino virtual, mas admite que possa ser algo pontual ou complementar.

Fonte: Da autora (2021).

Pois bem, para traçar a percepção geral das e dos docentes entrevistados sobre o ensino remoto emergencial, optamos por discorrer, separadamente, sobre os assuntos que ganharam maior relevância, através de subitens apresentados na sequência.

4.2.3.1 Da decisão autoritária de implantação do ERE

Do teor das entrevistas realizadas, na presente pesquisa, bem como da análise dos artigos científicos produzidos no período pandêmico e consultados para a construção do levantamento sistemático bibliográfico que integra o presente trabalho, foi possível inferir que não houve, no

início da suspensão das atividades escolares presenciais, disposição para o debate por parte da administração pública federal, tampouco da maior parte de seus representantes nas Reitorias das Universidades públicas federais. Não houve disposição para a construção democrática ou mesmo criativa (SALLES, 2020), de modelos de estudo que pudessem atender, de maneira inclusiva, todas e todos os estudantes, que contassem com a experiência de educadores para a construção de propostas que levassem em consideração as realidades regionais, as diferenças sociais, e as dificuldades materiais e objetivas a que estavam submetidos docentes de todo o país (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Na entrevista de P1 há um importante registro que elucida a realidade do momento vivido, senão vejamos:

P1. [...] Ah, vocês são contra a educação à distância, vocês são contra o ensino remoto, por motivos políticos e não por motivos técnicos. E claro, tem. Eu não separo o técnico e o político, mas quando vem da Direção, eles estão querendo dizer que eles defendem, porque eles são técnicos, eles são politicamente neutros; e nós, sem nenhuma justificativa técnica, ou teórica, ou científica, só política, a gente era contra. [...] é o que eu já falei, é sempre cumprimento de calendário, de legislação, não é? Como se a legislação não pudesse ser alterada. [...]

E continua:

P1. Enfim, isso são coisas que poderiam ser discutidas nacionalmente, e alteradas numa condição, não é; porque a gente estava vivendo uma situação excepcional. Mas a preocupação, aqui, principalmente, sempre foi essa, de cumprir norma, de cumprir legislação, de cumprir prazo, independente da qualidade do que estava sendo oferecido. [...]

De modo geral, a maior parte das e dos docentes que contribuíram na pesquisa viram no posicionamento da Universidade, quando da implantação do ensino remoto emergencial, pouca disposição da Direção para o diálogo, o debate sobre as estratégias que seriam adotadas no período de suspensão das atividades escolares presenciais, fato que, nos termos salientados por P7 trouxe insegurança para docentes e discentes.

4.2.3.2 Da naturalização da ideologia neoliberal observada no contexto do ERE

O relato registrado na entrevista de P1 e destacado no subitem anterior, que manifesta sobre parte da experiência vivenciada na implantação e no decorrer do ensino remoto emergencial, demonstra com clareza, também, que a lógica neoliberal vem tomando os espaços na administração escolar brasileira, que direciona ações, avaliações e análises de resultados, no contexto da educação nacional (FREITAS, 2018; SALLES, 2020; SAVIANI; GALVÃO, 2021).

O que tem de novo, talvez seja a elucidação do quanto os espaços da administração pública na área educacional encontram-se já dominados pela naturalização do pensamento neoliberal, bem como o quanto tal ideologia já se naturalizou no pensamento de parte da nossa sociedade. Embora docentes de todo o país resistam nas lutas de classe, muitas dessas, desmobilizadas pela manipulação da opinião pública, observamos que inúmeras pessoas aderem às propostas do Governo Federal, anunciadas pelo Ministério da Educação, sem muita reflexão, crítica ou resistência.

Reforçando nosso posicionamento sobre o fortalecimento das investidas neoliberais no campo da educação, pontuadas inclusive nas entrevistas de P2 e P3, destacamos a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, já nesse ano de 2022, de modelo de aprendizagem híbrida para a educação superior pública e privada. Discorreremos, mais à frente, com maior rigor e detalhe sobre o ensino híbrido, mas por hora o levantamos para provocar a reflexão sobre o fato de que a implementação do ensino híbrido se diz alicerçada nas experiências do período da pandemia de COVID-19. Nas considerações finais do Parecer CNE/CP nº 14/2022 que avaliou as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, consta explicitamente: “[...] Que as novas atitudes, práticas e políticas institucionais desenvolvidas na pandemia não podem retroceder, mas devem ser aperfeiçoadas; [...]” (BRASIL, 2022, p. 10). Por hora, somente esse trecho basta.

A unanimidade das e dos entrevistados manifestou-se de modo negativo quanto à experiência do ensino remoto emergencial. Há relatos de atividades que foram positivas e poderão ser adotadas nas práticas do ensino presencial, mas, no geral, o ensino remoto emergencial foi considerado ruim em inúmeros aspectos que detalharemos mais adiante. Não obstante isso, a proposta de hibridização da educação superior, que prevê a adoção simultânea do ensino presencial e do ensino remoto e consta aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP nº14/2022, contendo as Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, não se mostrou sensível à realidade enfrentada por docentes e discentes, durante o período da pandemia de Covid-19.

A realidade material demonstrou, portanto, ainda que, no texto do referido parecer, estejam citados Vigotski e Freire, pensadores de linha crítica ao modelo econômico capitalista, que o acirramento de decisões de gabinete que visam a atender aos interesses mercantilistas, e seguir a cartilha administrativa neoliberal, com adoção de políticas públicas que destoam da realidade e das aspirações de docentes que refletem criticamente sobre os caminhos da educação brasileira, avança a passos largos.

4.2.3.3 Dos apontamentos falaciosos contra docentes críticos ao ERE

Outro ponto relevante para a nossa compreensão sobre a experiência educacional adotada, diz respeito à controvérsia observada entre os registros obtidos por meio do levantamento sistemático bibliográfico e as entrevistas, quanto ao posicionamento docente frente ao ensino remoto emergencial.

Alguns dos trabalhos da primeira parte da nossa pesquisa e que compuseram o levantamento sistemático bibliográfico (CAMACHO, 2020; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021; SILVEIRA *et al.*, 2020), apontaram que, em regra geral, a avaliação que se fez do ensino remoto emergencial foi positiva. No entanto, a utilização do instrumento de coleta de informações, por meio de entrevista semiestruturada, demonstrou-se adequado para trazer à tona sutilezas essenciais à compreensão da percepção de docentes sobre o objeto da nossa investigação. Tais sutilezas se mostraram essenciais, especialmente porque se mostraram úteis para evitar registros equivocados sobre a posição do corpo docente quanto ao uso de tecnologia na educação. Esclarecemos tal entendimento.

Da análise dos registros das entrevistas, podemos inferir que as e os docentes posicionaram-se contrários ao ensino remoto emergencial, por compreendê-lo inadequado à oferta de uma educação de qualidade e não por serem improdutivos ou ineptos, como são acusados arbitrariamente nos constantes ataques que são proferidos contra as Universidades Públicas (SALLES, 2020), e que visam ao desmonte das mesmas pela adoção da perspectiva neoliberal por parte do Estado (CHAUÍ, 2018), aliado ao poder econômico hegemônico. O estigma que se tem criado é, portanto, falacioso e distorcido.

No grupo entrevistado, 04 (quatro) docentes manifestaram que atuam, ou já atuaram no ensino a distância, antes da pandemia e que conhecem bem as chamadas TICs-Tecnologias da Informação e Comunicação. Todas e todos manifestaram que promoveram adaptações nos conteúdos e nas práticas realizadas no contexto do ensino remoto emergencial, inclusive agregando experiências, a partir do uso de novas tecnologias, mas teceram críticas quanto às limitações impostas pelo ensino remoto emergencial, que se mostrou insatisfatório para o uso das TICs e inadequado, também, para a oferta de conteúdos mais teóricos, mostrando-se altamente cansativo em contextos de atividades expositivas.

Outra situação que convém registrar, diz respeito à tendência de se desqualificar as críticas sobre o uso de recursos tecnológicos digitais na educação, como se as mesmas decorressem de uma confusão entre os conceitos que definem as várias modalidades de educação, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), como

foi observado no contexto da entrevista de P5. As e os participantes da pesquisa mostraram-se atualizados nos conceitos, bem como, quanto às nuances que diferenciam e são trazidas como suporte para a defesa de cada uma dessas modalidades de atuação na educação. Ademais, as críticas que foram feitas quanto a tais modelos não se limitaram ao ensino remoto emergencial, à educação à distância ou ao uso de tecnologia na educação. A maior parte das professoras e dos professores entrevistados mostrou-se a favor do uso de tecnologia para apoiar a educação e registrou que das adaptações necessárias ao ensino remoto emergencial, algumas experiências poderiam ser mantidas no contexto do ensino presencial pós-pandemia. Como bem explicado por Chauí (2018), os meios eletrônicos de informação e comunicação podem oferecer contribuições para a difusão de saberes e conhecimentos, mas não alcançam “o momento da invenção, da criação e da interrogação que definem o processo de formação propriamente dito” (CHAUÍ, 2018, p. 391). Houve, também, clareza das e dos docentes, quanto à existência de problemas no ensino presencial, o que demonstra que os apontamentos em desfavor ao ensino remoto emergencial não se dão por predileção aleatória a uma modalidade de ensino dita tradicional, a presencial, contra outra que seria moderna. As reflexões das e dos docentes, ficou claro na análise das entrevistas, apoiou-se em estudos científicos sobre a educação e na vasta experiência profissional que apresentavam.

Por meio dos registros do grupo pesquisado, foi possível inferir que não há demonização da tecnologia, mas também não há uma disposição para transformar a tecnologia em onipresença, por profissionais da educação que se mostram mais questionadores. As e os docentes levantaram, ainda, a necessidade de que as tecnologias, quando disponíveis, deveriam ser acessíveis a todas e todos, sejam docentes ou discentes, o que não se coaduna com a realidade do Brasil. Na fala de P7 observamos de modo explícito tal visão, vejamos:

P7. [...] Eu acho que os sistemas e essas Tecnologias da Informação e Comunicação, elas são muito importantes, não é? Mas a gente tem discutido isso no âmbito de que elas sejam, de fato, acessíveis à população, e elas ainda não são, não é; nem do ponto de vista de ter os equipamentos, de ter uma Internet de qualidade, há a questão do fato de saber, não é, sabermos nos apropriar disso; e não o contrário, que a tecnologia, os sistemas se apropriam de nós. Então, isso é uma coisa que eu costumo repetir muito, que essas tecnologias, essas possibilidades, elas são muito importantes, mas somos nós que precisamos pautá-las, somos nós que precisamos criar, ter responsabilidade sobre elas, sobre a avaliação delas, o acompanhamento, do que precisa ser apropriado, de uma maneira constante; e, muitas vezes, parece que acontece o contrário, elas se tornam uma onipresença na nossa vida, como se elas tivessem sempre uma perfeição; e quem não entende dessas tecnologias, ou não as usa, é atrasado, teimoso, é coisa desse tipo. [...]

Portanto, não há disposição de docentes para resistir injustificadamente ao modo de ensino adotado no período do afastamento social da pandemia de Covid-19. As avaliações

tecidas pelas e pelos docentes entrevistados passam por análises com rigor e critérios científicos, advindos da experiência profissional e de discussões coletivas, construídas em instituições tais como a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Destacamos:

P2. [...] eu estudei anos Educação e Tecnologia, anos, do doutorado [...], até, mais ou menos [...]; então eu fiquei [...] trabalhando com jogos eletrônicos, EAD, Sala de Aula Invertida e outros conceitos da Educação e Tecnologia. Depois de tanto estudar, eu me convenci que o bom mesmo é o presencial. [...]

O posicionamento docente é fundamentado em pesquisas que eles e elas vêm desenvolvendo na área, ou por se debruçarem à longa data sobre o assunto, por buscarem meios que contribuam para uma educação de qualidade.

4.2.4 Do tratamento dos registros e construção de categorias

Pois bem, as entrevistas realizadas com as e os docentes do curso de Pedagogia, em linhas gerais, foram essenciais para elucidação de um quadro geral sobre o ensino remoto emergencial. Observou-se que não houve unanimidade quanto ao entendimento de que a implantação se deu de forma acertada ou equivocada por parte da Universidade. Unanimidade geral, somente no que se refere ao fato do ensino remoto emergencial ter desagradado a todos e todas.

Vale destacar que alguns profissionais que se mostraram contrários à implantação do modelo de estudos emergenciais adotados na Universidade conseguiram extrair pontos positivos para sua prática. Outros que se disseram a favor do ensino remoto emergencial trouxeram críticas importantes, as quais, refletidas com mais cautela, acabaram por demonstrar as impossibilidades de sucesso da iniciativa implantada. Cada um desses aspectos ficará mais claro ao longo da apresentação detalhada dos resultados que foram alcançados através das entrevistas.

Dito isso, vale esclarecer que seguindo a metodologia de Bardin (2016), vencida a fase de leitura flutuante, dado tratamento aos dados, obtidas as visões iniciais e gerais, executada leitura sistemática dos registros, separados temas semelhantes, posições coincidentes ou contrárias e observada a frequência com que os assuntos se repetiram, construímos um verdadeiro mapa dos registros obtidos, abrindo caminho para prosseguir na fase de categorização do material.

Assim, passamos à categorização temática por frequência, visto que houve coincidência significativa de assuntos abordados nas respostas apresentadas espontaneamente pelas e pelos

participantes. As categorias e os temas identificados nas entrevistas foram, então, comparados com os resultados e desafios indicados nos estudos que destacamos na primeira etapa da metodologia, e que constam nos Quadros 4 e 5 do capítulo 4.1 da presente pesquisa. Foi possível observar que os temas identificados nas entrevistas guardaram grande semelhança com os assuntos levantados nos estudos anteriores já concluídos, trazendo subsídios para validação das categorias encontradas na fase das entrevistas.

Apresentamos no quadro abaixo as categorias constituídas e a frequência com que os temas apareceram nos registros analisados, em ordem decrescente, quanto às percepções das e dos participantes, quando indagadas e indagados, sobre a experiência de atuação docente no ensino remoto emergencial.

Quadro 9 - Categorias a partir da percepção docente sobre o ERE

CATEGORIAS		TEMAS	FREQUENCIA
A	Entraves no processo de adoção do ERE	A.1 Discentes não interagem	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
		A.2 Ambientes eram inadequados	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
B	Resultados insatisfatórios do ERE	B.1 Aprendizagem precária	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
		B.2 Trabalho e saúde	P1, P2, P4, P5, P6, P7
C	O que fica do ERE	C.1 Algo pode ser aproveitado	P1, P2, P4, P5, P6, P7
D	Consequências do ERE	D.1 Dificuldade com leitura e concentração	P1, P2, P3, P4 e P5
		D.2 Dificuldade de não acessar celular durante a aula	P3, P4, P5 e P6
		D.3 Ensino híbrido para a educação superior	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7

Fonte: Da autora (2021).

4.2.4.1 Categoria A – Entraves no processo de adoção do ERE

Na presente categoria foram agrupadas todas as falas das entrevistadas e dos entrevistados que reportaram sobre os entraves, os maiores impedimentos percebidos para atuarem no ERE.

4.2.4.1.1 Tema A.1. Discentes não interagem

Questão que ganhou centralidade em todas as entrevistas realizadas e que apareceu de forma espontânea no início da maior parte das conversas, foi o fato das e dos discentes não

abrirem, em massiva maioria, as imagens das câmeras, quando participavam dos encontros síncronos. Vale destacar, aqui, que no início da implantação do ensino remoto emergencial na Universidade em que realizamos as entrevistas, as atividades escolares à distância deveriam acontecer preferencialmente de modo síncrono. No transcorrer do tempo e observadas as dificuldades alegadas, tanto por docentes quanto por discentes, a instituição de ensino ampliou as orientações para uso de aulas gravadas e encontros assíncronos.

No entanto, o ponto que merece destaque das reflexões trazidas pelas e pelos docentes, por ora, foi o fato de que os encontros através da tela do computador se mostraram bastante limitados. No registro de P3 observamos relevante reflexão, senão vejamos:

P3. [...] Para ter dialogicidade, nós precisamos da presença. Uma vez suprimida essa presença; porque, veja bem, uma coisa é você conversar aqui comigo, a dimensão é 2D, chapada, em tela, mas nós nos vemos. Mas você me... quando eu dou aula, eu não sou um tronco, ou meio tronco, com uma cabeça; eu sou um corpo, esse corpo caminha, esse corpo tem gestual na sua totalidade; esse corpo afeta e é afetado; esse corpo é importante, porque o corpo também fala. A partir do momento que a gente tem uma didática, que eu chamo didática esfinge, porque é uma cabeça falando; e na ponta de lá, são figurinhas ou letras [...], não difere de falar com um poste, porque você não tem retorno, não tem afeto, não tem corporeidade, não tem três dimensões. [...] eu posso falar algo, cuja entonação, numa linguagem corporal, modula aquela entonação, isso tem um efeito importante.

E continua:

P3. “[...] a minha sensação, assim, para ficar no âmbito da sensação, é um processo de dessensibilização e de higienização didática; sem presença[...]. Do ponto de vista do juízo racional mesmo, eu diria que é um autoengano”.

Do relato das e dos docentes extraímos a conclusão de que as câmeras fechadas somadas à falta de interação, participação discente, gerou frustração nas professoras e nos professores. P5 registra: [...] “Era uma presença, sem presença [...]”. Já para P7: “[...] A participação era ínfima e a frequência pequena [...]”.

A situação das câmeras fechadas vincula-se, portanto, a outras realidades que envolveram o ensino remoto emergencial. A falta de contato mínimo, com câmeras abertas em encontros síncronos, impediu a interação entre os presentes, e escondeu, muitas vezes, uma presença burocrática de discentes, que se mantinham na sala virtual, mas que quando inqueridos sobre algum assunto não respondiam, situação que nos permite inferir sobre uma ausência com registro de presença, nada mais que isso.

Algumas das entrevistadas ou alguns dos entrevistados recordaram que não foi incomum, ao término do encontro virtual síncrono, alguns ícones de registro de presença no encontro permanecerem conectados à sala virtual. Os registros foram no sentido de que não

foram incomuns, as vezes em que a ou o discente fazia a conexão para garantir presença no encontro, permanecia com a câmera fechada, não se manifestava por vídeo, voz ou *chat*, e ao final do encontro, permanecia inerte, providenciando o término da conexão muito tempo depois da ou do docente ter encerrado o encontro.

Outra realidade que não passou despercebida pelo grupo entrevistado foi a de que conectar-se através das câmeras, implicava, em alguns casos, uma invasão na privacidade da ou do estudante. As e os entrevistados se mostraram sensíveis às inúmeras situações que vivenciaram, no período, que demonstraram impossibilidade de participação com as câmeras abertas, porque o ambiente familiar não possibilitava às e aos discentes um contato visual, sem uma exposição pessoal que as e os incomodassem.

Portanto, ainda que se possa reconhecer que o ensino remoto emergencial trazia a possibilidade de contato visual síncrono, o que seria uma vantagem frente a eventos assíncronos e impessoais, a possibilidade por si só não garantiu a concretização do que fora vislumbrado no início da experiência.

E não o foi, reforçamos, porque muitos não possuíam os aparelhos e a conexão necessários, ou não possuíam ambientes domésticos que os permitissem uma participação confortável, ou porque o mecanismo, a forma como se desenhou o modelo do ensino remoto emergencial, favorecia essa ausência, essa anulação da presença, da voz e da atenção das e dos envolvidos, como pontuado por P6.

Reforçamos que nas reflexões de P6 há importantes registros sobre a possibilidade das telas atuarem como inibidoras, porque envolvem uma dimensão que toca em como eu me vejo e como “isso não corresponde aos filtros das imagens que eu produzo de mim mesma”. Abrem, portanto, espaços para reflexões mais complexas do ponto de vista psicológico, as quais, naquela ocasião, de insegurança exacerbada pela presença de uma nova doença (Covid-19), falta de tratamentos médicos ou remédios, isolamento social, interrupção da vida como até então era vivenciada, demandava grande energia para enfrentamento da realidade material imposta.

Outra questão levantada sobre o fenômeno das câmeras fechadas foi de que o modelo instituído permitiu, ou mesmo incentivou, que discentes realizassem outras tarefas, simultaneamente, enquanto estavam conectados no encontro acadêmico. Grande parte das e dos entrevistados registrou que percebia a presença desatenta de discentes que, muitas vezes, realizavam mais de uma atividade ao mesmo tempo. As condições objetivas, com presença de filhos em casa, ou de tarefas domésticas, somavam-se à facilidade de acesso a outras atividades virtuais que dispersavam a atenção. Responder *e-mail*, verificar as mensagens das redes sociais,

acompanhar as notificações de canais de informação ou entretenimento, tudo isso competia, na mesma tela, com a atenção para o encontro com a atividade acadêmica.

Mais uma vez destacamos o registro de P6 que defende que o mecanismo assume um tom autoritário, mas “extremamente dissimulado, porque o mecanismo que não é neutro, visto que se insere num contexto mais amplo”, e aqui, podemos reforçar, o contexto do neoliberalismo. Como dito por P6, o mecanismo ocasionou a inibição do exercício da voz, favorecendo um silenciamento não reflexivo. Um silenciamento provocado pela aceleração dos processos de produção e produtividade, visto que a pessoa passou a buscar atender várias demandas, ao mesmo tempo, ao passo que, gradativamente, foi comprometendo a sua presença consciente nos espaços que deveria ocupar. E afirma: “[...] é um mecanismo autoritário, ele está reproduzindo um modelo econômico de alta produtividade, circulação cada vez mais rápida de ações, de produção, e tudo mais”.

A riqueza das informações extraídas da profícua experiência das e dos docentes participantes nos autoriza inferir, neste ponto, que o modelo de ensino remoto emergencial serviu para reforçar as reformas empresarias da educação no Brasil, iniciadas na década de 1980, aceleradas a partir de 2016 e impostas pelo governo federal que alcançou o poder a partir de 2019. A educação defendida pelo olhar neoliberal direciona para uma educação alienante, nada reflexiva ou crítica, com formação reduzida ao alcance de habilidades profissionais (DARDOT; LAVAL, 2019).

Ainda no tema das implicações que o modelo do ensino remoto emergencial trouxe como impedimento às interações de ensino-aprendizagem, destacamos outra situação registrada reiteradamente pelo grupo pesquisado, qual seja, o silêncio contundente das e dos discentes nos encontros síncronos realizados. Poucos participavam ativamente dos encontros, através de áudio ou por mensagens no chat. As e os docentes registraram, ainda, que quando havia participação eram das e dos mesmos discentes.

A necessidade de interação entre docentes e discentes para a construção de diálogos profícuos ao alcance do conhecimento foi registrada por todas e todos docentes participantes da pesquisa. Se a interação foi prejudicada pela falta de contato visual, haja vista que as câmeras das e dos discentes permaneciam fechadas, como já foi destacado, tampouco houve participação que favorecesse a troca, a necessária afetação, que desencadeia reações emocionais e favorece a aprendizagem, a aprendizagem com sentido, que permite o alcance do conhecimento (GADOTTI, 2011).

Como apontado por P3 “[...] as aulas eram para surdos” [...] “muitos alunos nem acessavam [...]”. As atividades propostas ficaram sem sentido com a falta de participação das e

dos estudantes e os encontros acabavam muito cansativos, gerando sobrecarga aos docentes e discentes.

Conforme destacado por P7, não houve possibilidade de fazer o processo da forma que gostaria, “com interação, diálogo, debate de ideias, [...] para pensar”.

Inferimos, portanto, que o ensino remoto emergencial, implementado de forma autoritária e, inicialmente, aclamado como uma possibilidade de modernização do dito “ultrapassado” modelo presencial, comprovou-se excessivamente ineficaz para promover sentido nos processos de ensino para educandas e educandos, contribuindo para o silenciamento das e dos estudantes. O modelo, na percepção das e dos participantes da pesquisa, ocasionou distanciamento, falta de interesse e de entusiasmo de docentes e discentes. Não “ofereceu meios para aulas que fossem menos expositivas”, como manifestado na fala de P7 e, quando realizados encontros expositivos, esses ocorreram de “maneira pobre e cansativa”, conforme registrado por P5. Tal situação redundou em um modelo excludente, por não promover aprendizagens significativas.

A realidade alcançada pelos relatos da experiência vivida reforça os argumentos daquelas e daqueles que viram no ensino remoto emergencial, desde o primeiro momento, uma alternativa precária e, muito pior que a do ensino presencial, que o classificaram como uma experiência do mercado, preocupado em ampliar meios de oferecer serviços cada vez mais precários, com lucros cada vez maiores (SAVIANI, 2020).

4.2.4.1.2 Tema A.2. Ambientes eram inadequados

Na presente subcategoria temática, vemos a necessidade de tratar de forma separada a realidade observada pelas e pelos docentes sobre a experiência com os discentes e sobre a própria experiência vivida. Assim, num primeiro momento, falaremos da realidade de discentes e num segundo tempo, da realidade enfrentada pelas e pelos docentes.

Inúmeros foram os relatos das e dos docentes de que as e os estudantes, quando abriam as câmeras, estavam em ambientes domésticos sem nenhuma condição que permitisse a construção do conhecimento, o alcance de aprendizagem. Presenciaram situações que impossibilitavam a concentração, o direcionamento da atenção para o encontro. O primeiro dos problemas foi a ausência de meios materiais. Diversos e diversas estudantes, não dispunham de aparelhos eletrônicos adequados para acompanhar os encontros ou acessar o a Plataforma Virtual, através da qual tinham acesso aos textos e outros materiais disponibilizados por docentes, e às aulas gravadas. A maior parte acompanhou as atividades, utilizando um aparelho

celular, equipamento limitado para acesso aos recursos oferecidos. A conexão com a internet também não alcançava boa qualidade, quando dispunham de acesso em suas casas.

As e os docentes relataram que as condições financeiras e econômicas das e dos discentes eram muito variáveis. Não foram incomuns os casos de estudantes que precisaram trabalhar para complementar a renda, especialmente quando alguém da família havia perdido o emprego em razão da crise financeira que afetou todo o país.

Assim, observamos que as condições e o acúmulo de tarefas domésticas não contribuíram para um ambiente de concentração e aprendizagem. Nos registros de P2, P3 e P7 constaram informações de que a maior parte do corpo discente do curso era composta por mulheres. Muitas das estudantes possuíam filhos e trabalharam, no período da pandemia, para complementação da renda familiar. “Levando” a Universidade para casa, foram registrados relatos de discentes que cuidavam de filhos enquanto tentavam participar do encontro, ou que tentavam participar na cozinha, enquanto preparavam comida, ou ainda, casos de pessoas que estavam em ambientes da casa com televisão ligada e vários familiares conversando ou com crianças chorando. Não houve, portanto, para a maior parte das discentes, condições objetivas de aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial.

Houve compreensão das e dos docentes entrevistados de que o ambiente doméstico não era adequado, e também sensibilidade para compreender que o modelo de ensino proposto era invasivo, “ainda que o propósito fosse importante”, como bem salientou P7.

Destacamos, aqui, a fala de P6 sobre o espaço da casa:

P6. [...] eu senti muito, deles reclamarem que esse espaço é um espaço em que muitas outras coisas estão acontecendo, e eles não tinham a condição adequada para poder prestar atenção na aula. Então, isso daí ficou bem evidente, sabe; que há necessidade de um espaço específico para você poder se deter sobre aquele trabalho; e que a casa é outra coisa, é um outro lugar. [...]

As e os docentes relataram também a realidade enfrentada em suas próprias casas. Ao mesmo tempo em que conviviam com as dificuldades das e dos estudantes, a própria realidade de levar o trabalho para o ambiente doméstico se mostrou “assustadora”, nas palavras de P6.

A inexistência de meios materiais adequados, como computador, mesa, cadeira, iluminação, ventilação, acesso à internet, espaço adequado, foram problemas enfrentados também pelas professoras e pelos professores. E os gastos para as adaptações urgentes e necessárias e para arcar com o acréscimo de custos com energia e internet, sequer foram aventados pelo Poder Público como um problema a mais enfrentado pelo grupo.

As e os entrevistados manifestaram que enfrentaram problemas com a rotina profissional invadindo todos os espaços da casa e todo o tempo disponível, como se só houvesse espaço para o trabalho. Ao mesmo tempo em que precisavam conciliar cuidados com a casa, família, filhos, queriam que as e os discentes soubessem que elas e eles eram apoio para enfrentar aquele difícil momento. O trabalho invadiu todos os espaços e todo o tempo.

Vejamos o relato de P7:

P7. [...] muito ampliada essa questão do... parecia que... é, a sensação é que a gente tinha perdido o tempo, o espaço-tempo, não tinha mais dia de 24 horas. Parecia que, por ser remoto, as coisas, todas, cabiam ali, sabe? Parecia que cabia tudo, eu falava: Gente, não cabe. Não tem condição. Não cabe. Concretamente, não cabe. Eu preciso dormir, eu preciso fazer... me alimentar, eu preciso fazer algumas coisas, tomar banho, não é? Eu preciso fazer coisas fundamentais, cuidar das coisas da casa. E aí a gente vê que isso continua, não é?

Os contatos por redes sociais, muitas vezes, se mostraram excessivos, assim como a presença em reuniões institucionais. Vários participantes da pesquisa relataram que trabalharam muito mais no período do ensino remoto emergencial, pois a falta de planejamento adequado gerou demandas constantes de adaptação e alteração das atividades que iam sendo programadas.

Dardot e Laval (2016) já apontavam que o caminho natural do trabalho, na visão do neoliberalismo, é o da naturalização do excesso, implicando em prejuízos à saúde e à própria vida. A realidade registrada pelas e pelos docentes só reforça o entendimento de que o ensino remoto emergencial teve seus propósitos ligados aos interesses do capital, ainda que houvesse discurso por parte do Poder Público, e intencionalidade das e dos trabalhadores da educação, para o alcance de ações voltadas para os problemas sociais no período pandêmico.

4.2.4.2 Categoria B – Resultados insatisfatórios do ERE

Na presente categoria, foram agrupadas todas as falas das entrevistadas e dos entrevistados que reportaram sobre os graves problemas observados no ERE.

4.2.4.2.1 Tema B.1. Aprendizagem precária

Pois bem, na presente subcategoria, a maior parte das e dos docentes entrevistados manifestou que, do modo como foram realizadas as atividades do ensino remoto emergencial, as alunas e os alunos não aprenderam efetivamente nada.

Houve reconhecimento da própria Universidade, como afirmado por P1, de que houve prejuízo na formação profissional daquelas e daqueles que enfrentaram o ensino remoto emergencial. A manifestação das e dos demais foram:

P3. “[...] não houve preocupação com o sentido do aprender, que precisa de afeto, de presença humana”.

P4. “[...] quando a gente fala em educação, de processo de ensino aprendizagem, nós estamos falando ali das relações, das trocas, e toda a experiência que a gente teve no remoto não teve troca, não teve interação”.

A discussão, já trazida nas categorias anteriores, servem também para fundamentar o nosso olhar sobre a aprendizagem. Em resumo, se não houve contato, interação, debate, troca de ideias, ambiente adequado, o alcance da aprendizagem foi precário, ou nenhum. Como bem defendido por Chauí (2018), Patto (2013), Saviani e Galvão (2021) o modelo de ensino, seja denominado a distância, seja denominado remoto, não passa de um modelo ainda mais precário de educação, intencionalmente ofertado para as e os trabalhadores e para as filhas e filhos da classe trabalhadora.

Complementamos, no entanto, que o parco alcance da aprendizagem não foi exclusividade do modelo do ensino remoto emergencial. Sabemos que a realidade pandêmica aguçou problemas que vinham sendo enfrentados na educação pública em todos os níveis (SAVIANI, 2020).

Laval (2019) sustentou que os entraves para uma educação de qualidade que faça sentido aos educandos e contribua ao alcance de uma aprendizagem emancipadora tornam-se, cada dia mais contundentes, em uma sociedade que se conduz na vertente neoliberal. O que o mercado, que vem ditando as regras da educação nacional, tem almejado, é a retirada de direito das trabalhadoras e dos trabalhadores, com oferta de uma educação dita inovadora e capaz de promover o ensino de competências e habilidades, mas que intenciona, na realidade, promover a adaptação das educandas e educandos, para que sejam flexíveis, adaptáveis, empreendedores de si mesmos, capazes de controlar seus sentimentos e emoções, porque precisarão estar sempre prontos para suportar a culpa pelo próprio fracasso.

A total ou significativa falta de aprendizagem imposta no modelo do ensino remoto emergencial não foi, portanto, surpresa para o Ministério da Educação ou para os dirigentes das instituições públicas que aceitaram, pacificamente, a adoção do modelo emergencial. Alinhados ao pensamento neoliberal, esperam da aprendizagem, tão somente, a adaptação dos indivíduos para competição por uma vaga no mercado de trabalho.

Do ponto de vista, especificadamente, da qualidade do ensino remoto emergencial, vale destacar a afirmação de P7 “de que houve uma tentativa de se fazer o melhor”, embora a experiência tenha permitido a conclusão de que o ensino remoto emergencial não alcançou uma educação de qualidade, como almejado.

P4 destacou que “[...] nos trabalhos foi possível ver a falta de qualidade [...]”. As e os discentes não leram os textos. P3 quase desabafa “[...]da forma como foi feito é absolutamente ilusório que se extraia qualidade [...]” da experiência.

Para que a educação aconteça com qualidade, com sentido, além da interação, da afetação, do domínio da ou do docente sobre o conteúdo, a existência de meios materiais que permitam o alcance e apropriação desses conteúdos, é essencial (GADOTTI, 2011; SAVIANI, 2020).

Soma-se ao contexto do ensino remoto emergencial a precarização da educação superior pública decorrente do desmonte que vem sendo implementado, a longa data, pelo poder público, aliado a grupos que atuam para a privatização da educação. De acordo com Chauí (2018), há um discurso recorrente em nossa sociedade de que o alcance de qualidade do ensino se dará pela privatização da educação. A qualidade transformou-se em mercadoria, medida por critérios de competição. O cidadão tornou-se incapaz de perceber que a privatização da educação representa a mutilação de parte de seus direitos fundamentais. Ele não percebe valor de formação pessoal na educação, porque a tem visto como mero instrumento de alcance do mercado de trabalho, sendo este mais um dos efeitos que o neoliberalismo impõe à sociedade de classes. Portanto, também sobre o aspecto da qualidade, o modelo do ensino remoto emergencial falhou taxativamente.

4.2.4.2.2 Tema B.2. Trabalho e saúde

Mais um assunto que despertou nossa atenção e levou à construção da presente subcategoria diz respeito à saúde das e dos docentes.

Levar o ambiente profissional para o espaço domiciliar fez com que as demandas fossem atendidas durante o dia e a noite. A impossibilidade de desempenhar um trabalho com qualidade ou de contar com condições objetivas para promover o alcance da aprendizagem gerou sentimentos de desmotivação, cansaço, tristeza, preocupação, angústia, desgaste, incerteza, ansiedade no grupo entrevistado.

A sociedade tem se acostumado a tecer críticas ou exigir determinada postura das e dos docentes (GADOTTI, 2011) esquecendo-se de que elas e eles são pessoas comuns, que também estavam expostos ao risco da doença, ao impacto do contexto pandêmico.

Nenhuma das entrevistadas ou dos entrevistados relatou um quadro de adoecimento pessoal mais severo, no entanto, em grande número, admitiram que a manutenção da saúde física e psíquica foi consequência do apoio familiar ou de providências que precisaram buscar individualmente, como a prática de atividades físicas, de meditação, contato com a natureza, com animais. Não houve, do ponto de vista da saúde pública, nenhuma preocupação de apoiar, ainda que psicologicamente, esses profissionais, os quais, tais como os da área da saúde, foram requisitados como essenciais, no período da pandemia de Covid-19.

Muito se insistiu que a educação no país e no mundo não poderia parar. Assim, professoras e professores de todos os níveis da educação foram chamados para se manterem ativos, ainda que pessoalmente estivessem passando pelo mesmo momento de insegurança e caos que se instalou pela dissipação do vírus no planeta. Mais uma vez, o que se assistiu, na prática, e os registros da presente pesquisa comprovam tal afirmação, foi que os profissionais da educação foram exigidos ao limite máximo, mas deixados à própria sorte, sob argumentos de que eram essenciais e deveriam ser criativos!

Nada mais conveniente num país que pautou as ações de enfrentamento da Covid-19 sob a ótica neoliberal. Não houve visão coletiva para enfrentamento da situação objetiva imposta. Não houve qualquer tipo de política pública que unificasse professoras e professores como base de sustentação social para o período, tampouco ações políticas que os unissem para o enfrentamento da exigência que lhes foi imposta.

O individualismo, a degradação das condições de vida e de trabalho, tão comuns à ótica neoliberal, que se estende muito além do campo econômico (DARDOT; LAVAL, 2016) estiveram explícitos nas exigências que impuseram a professoras e professores no enfrentamento da pandemia de Covid-19.

4.2.4.3 Categoria C – O que fica do ERE

Na presente categoria, foram agrupadas todas as falas das e dos docentes que, embora não tenham aprovado, de modo geral, o modelo do ensino remoto emergencial, ainda assim se esforçaram por adaptar sua prática e encontram experiências passíveis de serem mantidas no contexto de retomada do ensino presencial.

4.2.4.3.1 Tema C.1. Algo a ser aproveitado

Não obstante ao descontentamento generalizado registrado sobre o ensino remoto emergencial, as e os docentes participantes da pesquisa alegaram que fizeram inúmeras adaptações para que os conteúdos do curso, previstos para acontecer de modo presencial, pudessem se realizar pelo meio remoto emergencial.

Embora todas e todos, a unanimidade, tivessem se posicionado contra o modelo de educação colocado em prática pelo ensino remoto emergencial, alguns tendo, inclusive, manifestado verdadeiro pavor pela experiência, quando indagados sobre a possibilidade de haver algo de bom que pudesse ser aproveitado daquele momento, as respostas se mostraram mais amenas e variadas.

Nos registros observamos que P1 e P2 atentaram para o fato de que houve possibilidade de aplicação de novos meios de avaliação. P1, P2 e P7 registraram que o melhor uso de tecnologias oferecidas pela Universidade, para acesso virtual a conteúdos administrativos e materiais de apoio pedagógico, foi positivo. Já P3 afirmou que, por já utilizar a Plataforma Virtual da instituição e algumas estratégias de apoio tecnológico no ensino presencial, bem antes da pandemia de Covid-19, não viu nada que pudesse ser aproveitado da experiência, a não ser a certeza de que foi péssimo e nunca mais deveria ser executado. P5 lembrou que ter as aulas gravadas para acesso de discente que precise perder alguma aula foi um avanço positivo. Para P4 a possibilidade de colocar na tela, materiais complementares do assunto abordado, também representou um avanço. Nesse último caso, a ou o participante salientou o fato de que a instituição não dispõe de internet ou equipamentos adequados em sala de aula que possibilitem trazer para o momento presencial, o mesmo apoio que utilizou no momento dos encontros virtuais, mas que isso não torna o momento virtual melhor que o presencial. P6 viu nas discussões e reflexões propostas sobre autoimagem e voz, um assunto necessário de se manter em pauta.

Inferimos, portanto, que as e os docentes da pesquisa promoveram adaptações em sua prática, inserindo a tecnologia da informação e comunicação a favor do apoio do processo de ensino e aprendizagem. Tal fato reforça nossa conclusão de que não houve resistência injustificada, por parte de docentes quanto ao uso de tecnologia na educação. Houve, de fato, uma forte preocupação para que modelos de educação, de ensino e aprendizagem implantados ou orientados pelo Ministério da Educação pudessem promover educação que faça sentido às educandas e aos educandos, o que não foi obtido no ensino remoto emergencial.

4.2.4.4 Categoria D – Consequências do ERE

Dado ao momento em que as entrevistas puderam ser realizadas e o fato de que a instituição de ensino pesquisada havia retornado às atividades presenciais, observamos que parte das e dos docentes manifestaram-se espontaneamente sobre a experiência de retorno para o ensino presencial.

Professoras e professores relataram contentamento mútuos, de docentes e discentes, com o retorno do ensino presencial. Nossa natureza social (CHAUI, 2013) agradeceu a possibilidade do encontro.

Alguns aspectos positivos do retorno das atividades escolares presenciais foram levantados pelas e pelos docentes. Alguns registros afirmaram que esse retorno, depois da experiência do ensino remoto, demonstrou como o ensino presencial é infinitamente melhor do que qualquer modelo que se queira adotar e que implique em aulas virtuais. Até mesmo quem se posicionou a favor do ensino mediado pelas TICs e pontuou que o ensino remoto emergencial foi algo diferente, que nem passou perto de uma experiência do que seria o ensino à distância, quando indagado sobre o retorno ao ensino presencial mostrou-se bastante empolgado.

Vale destacar de antemão, que a defesa pelo ensino presencial não significou que as e os docentes não estivessem atentos à necessidade de mudanças neste modelo, para alcance efetivo da qualidade almejada para efetiva aprendizagem. A necessidade de se repensar o modelo enfileirado das salas de aulas, o uso de tecnologia para apoiar a construção do conhecimento, o acesso efetivo aos espaços da Universidade pelas e pelos discentes de todos os cursos e níveis, especialmente da biblioteca, foram alguns dos assuntos pontuados como caminho de melhoria. Na fala de P7, destacamos: “além de inovação tecnológica é preciso inovação nos espaços escolares”. A importância de se ter um espaço próprio, diferente do ambiente doméstico, da casa, que favoreça a concentração e o envolvimento com o aprender, também foi pontuado.

No entanto, as consequências que dois anos do ensino remoto emergencial têm causado e continuarão causando, ao longo do tempo, para nossa sociedade, não foram ignorados. Reconhecer que o ensino remoto emergencial foi uma experiência negativa, foi somente parte da investigação. Para compreensão maior do ocorrido fez-se importante se comprometer, também, em apurar quais consequências, a experiência gerou para nossa sociedade. Melhor ainda seria traçar rumos para recuperação do tempo perdido, por meio de políticas públicas que se empenhassem na solução do problema coletivamente. Entretanto, visando a manter o foco

no tema proposto para a presente dissertação, nos limitarem a levantar os problemas observados pelas e pelos docentes entrevistados.

Assim, almejando melhor organização, agrupamos em duas subcategorias os registros das entrevistadas e dos entrevistados sobre os efeitos perceptíveis na educação presencial, oriundos do modelo de ensino remoto emergencial.

4.2.4.4.1 Tema D.1. Dificuldade com leitura e concentração

Parte preocupante da experiência do ensino remoto emergencial foi observada, no fim do período do isolamento e retorno às atividades presenciais. O registro geral das e dos docentes foi de que as e os discentes têm apresentado significativa dificuldade com leitura e concentração, como registrado por P1, P2, P3, P4 e P5. Há registros de que as dificuldades nos referidos aspectos já vinham se apresentando antes da pandemia, mas as e os docentes pesquisados alertaram para o fato de que ao retorno do ensino presencial foi possível verificar uma dificuldade muito mais acentuada, como se o período do ensino remoto emergencial tivesse aguçado o que vinha acontecendo gradativamente.

Saviani e Galvão (2021), especialmente, em suas críticas contra o modelo do ensino remoto emergencial já havia antecipado tal problema e, inclusive, defendido que a leitura deveria ter sido incentivada no contexto da pandemia.

As e os estudantes têm apresentado, também, segunda a percepção docente, grande dificuldade de prestar atenção nas discussões da aula, uma tendência grande de se cansar, “de sentar e assistir uma aula presencial”, como dito por P5. As e os docentes se mostraram pacientes quanto à referida inquietação, inferindo que tais situações poderiam ser passageiras e decorrentes dos dois anos em que as e os discentes puderam realizar atividades escolares deitados no quarto, ou sentados na cozinha, na sala, no quintal, no trânsito e até em ambientes de trabalho.

Registraram, ainda, que contra tal efeito têm atuado adaptando os encontros presenciais para que sejam dinâmicos e ricos em discussões, bem como, têm promovido constante adaptação dos materiais de leitura, incentivando, para que, gradativamente, o corpo discente recupere tal habilidade visivelmente prejudicada no retorno para o ensino presencial.

4.2.4.4.2 Tema D.2. Dificuldade de não acessar o celular durante a aula

Outro comportamento percebido pelas e pelos docentes abordou o uso excessivo de aparelhos celulares por discentes durante as aulas presenciais.

A situação era uma realidade no contexto pré-pandêmico, reconheceram as entrevistadas e os entrevistados. No entanto, afirmaram que ao retorno das atividades presenciais as e os estudantes têm demonstrado grande dificuldade de se desligar dos assuntos domésticos ou das redes sociais.

Esse outro grande problema foi observado e destacado por P3, P4, P5 e P6.

As e os docentes afirmaram que parece que as e os estudantes querem fazer outras coisas, várias coisas ao mesmo tempo, como faziam no período dos estudos em casa. As estudantes que possuem filhos afirmam que estão com dificuldades de se manterem atentas às aulas, porque os filhos, acostumados a tê-las em casa durante o período do isolamento social, enviam mensagens a qualquer tempo e a qualquer tempo elas precisam, ou se dispõem a responde-los, sob pena de auferirem prejuízos na aprendizagem que têm buscado.

Mas não foram somente as situações ligadas à maternidade que chamaram atenção das e dos docentes. Os registros apontam para o fato de que as e os discentes têm tido grande dificuldade de se separar das informações obtidas constantemente pela tela do celular. São mensagens, anúncios, notificações, recebidas a todo o tempo e que não podem esperar para serem visualizadas. A emergência da informação, da visualização e da resposta, do *like* tomaram proporção tal, que as e os estudantes agem com naturalidade, sem perceber que tal conduta rompe com a atenção necessária para a compreensão e participação nas discussões, roubando-lhes tempo importante de construção para aprendizagens significativas.

Mais uma vez, situações de naturalização da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) no contexto do ensino remoto emergencial e após o seu término, ficaram explícitas na pesquisa, permitindo nossa inferência de que os problemas que deverão ser enfrentados nos próximos anos dizem respeito não somente aos modelos educacionais propostos, mas a reflexões, críticas e combate ao neoliberalismo alienante e desconstrutivo da vida em sociedade.

4.2.4.4.3 Tema D.3. Ensino híbrido para a educação superior

Outro assunto cujo debate foi possibilitado, dado ao transcorrer do tempo entre o início da pandemia e o período em que houve a realização das entrevistas, foi sobre a aprovação do

ensino híbrido para a educação superior. No texto do parecer de aprovação da proposta que contém as Diretrizes da Aprendizagem Híbrida, emitido pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 05/07/2022, vinculou-se a necessidade do ensino híbrido e atrelou a sua defesa às profícuas experiências obtidas, a partir do ensino remoto emergencial. Em razão da gritante controvérsia entre a realidade e o discurso da instância ministerial, o tema foi suscitado nas entrevistas.

Vale acrescentar, no entanto, e neste ponto, que já no início da implantação do ensino remoto emergencial, Saviani (2020) posicionou-se frontalmente contra o modelo de educação proposto para enfrentamento do período pandêmico. O renomado professor advertiu insistentemente que o modelo não passava de um ensino a distância piorado, imposto pelos conglomerados educacionais e pelas fundações privadas que têm sitiado o Ministério da Educação, como estratégia para ampliar o ensino à distância, já bastante precarizado, no Brasil, e obter maiores lucros.

A realidade da experiência registrada pelas e pelos docentes entrevistados comprovou que o ensino remoto emergencial desagradou docentes e discentes. Paradoxalmente, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, admitiu a ampliação das atividades virtuais nos cursos de graduação presenciais, sob o argumento de que a experiência positiva do ensino remoto emergencial não poderia parar com o retorno das atividades acadêmicas presenciais.

A realidade objetiva comprova o acerto da posição tomada pelo Professor Saviani (2020) e não chega a causar surpresa e perplexidade, quando observamos o desenrolar das ações ligadas à educação no Brasil, tomando como medida os discursos dos filósofos e teóricos que fundamentam nosso olhar científico, dentre os quais destacamos Chauí, Saviani, Dardot e Laval.

Todas e todos docentes que participaram da pesquisa manifestaram explicitamente e taxativamente contra a implantação do ensino híbrido.

Quando indagados sobre a aprovação do Parecer pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2022), as reações obtidas foram:

- P1, uma tragédia anunciada;
- P2, totalmente contra;
- P3, um desastre a longo prazo, um delírio;
- P4, uma forma de sucateamento da educação;
- P5, não acredito no ensino híbrido;
- P6, muito preocupante;
- P7, sou contra!

Dos apontamentos feitos pelas e pelos docentes foi possível inferir, então, que o modelo de ensino híbrido vem se somar aos inúmeros e constantes ataques que a educação, e em

especial a educação pública brasileira, recebem de quem se esforça para ampliar o alcance da razão neoliberal também no campo da educação nacional, ampliando os campos de domínio econômico e auferindo melhores resultados e lucros.

Na avaliação de P3, a implantação do ensino híbrido vem atender ao interesse econômico dos conglomerados empresariais que investem em educação. Citamos como exemplos de tais conglomerados ‘grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.)’ (LAVAL, 2019). P3 avalia a decisão como ‘um delírio’, quando se pensa que no Brasil sequer há uma ‘conexão de internet que funcione direito’. P4, P5 e P6 também chamaram atenção para as dificuldades impostas a docentes e discentes por não possuírem os meios materiais necessários de envolvimento nas atividades remotas. A realidade econômica e social do país se choca com o discurso de modernização da educação pela via da virtualização das atividades acadêmicas.

P4 salientou que adotar o ensino híbrido é estratégia de sucateamento. Que para a aprendizagem a ou o estudante precisam de presença, de interação e precisam ter espaços adequados de aprendizagem, que dificilmente existem nas casas, como foi comprovado no período do ensino remoto emergencial.

P6 admitiu, em suas reflexões, haver alguma potencialidade nos encontros síncronos para alcançar quem está longe, no entanto, ressaltou que uma ação na direção do encontro virtual implica que as pessoas não queiram ou não precisem fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo, situação difícil de alcançar, quando o aparato reproduz essa lógica. Também chamou a atenção para o fato de que ao se retirar a presença da ou do estudante do espaço escolar, do espaço universitário, o que se coloca em jogo é a ‘aniquilação da experiência do estudante em relação aos conhecimentos’ que estão presente, naquele espaço constituído pela Universidade.

Por fim, P7 trouxe um olhar semelhante aos demais, discutindo que se trata de mais uma investida para mercantilização da educação, que tem sido uma realidade antiga e permanente para privatização da educação. Percebe que a atividade até poderia ter potencialidade positiva, mas traz também a potencialidade de ser negativa, de gerar aprofundamento da exclusão, da desigualdade no país.

Da profícua manifestação das e dos docentes participantes da pesquisa, ousamos inferir que o que se traçou para o ensino híbrido no Brasil coaduna-se mais com a vertente da mercantilização da educação, do que com a potencialidade positiva que se poderia esperar.

Do rico encontro promovido com professoras e professores vinculados à educação superior pública, docentes vinculados ao curso de Pedagogia e acostumados à reflexão sobre a necessidade de oferta de uma educação que faça sentido e que seja um caminho de

transformação de cada estudante e da sociedade como um todo, pudemos constatar que as condições objetivas em que se deu o trabalho docente, no período da pandemia, os levou à compreensão unânime de que o ensino remoto emergencial foi um fracasso total. Os registros apurados demonstraram que se tratou de uma experiência colocada em prática abrupta e autoritariamente, ocasionando insegurança entre docentes e discentes, ampliou as desigualdades e exclusões, sobrecarregou docentes e estudantes, gerou desmotivação, angústia, aumentou a ansiedade. Além disso, promoveu o distanciamento pelas telas fechadas, o silenciamento, a falta de interação, de discussão. Foi incapaz de atingir níveis satisfatórios de qualidade e de aprendizagem. Registrou, ainda, a falta de condições materiais mínimas que dariam acesso à tecnologia de comunicação necessária para participação no modelo proposto.

E foi um pouco mais além. Ao retorno das atividades presenciais foram levantadas as reflexões sobre os impactos da implantação deste modelo ineficaz de ensino. Estudantes retornaram com significativos déficits em leitura, atenção, concentração. Não focam nas atividades, têm dificuldade de se manter nas salas e de não acessarem o celular durante a aula.

E não obstante a comprovação do fracasso do modelo proposto, encontramos a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação para aprovação do chamado aprendizado híbrido para a educação superior, através do Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 05/07/2022 (BRASIL, 2022) e que aguarda homologação. Para tal novidade, a conclusão também foi inequívoca. Tratou-se de mais uma estratégia de mercantilização da educação, que aspira, desde sempre, pela privatização da educação nacional.

5 CONCLUSÃO

Propusemo-nos a realizar um trabalho que buscasse a percepção de docentes de um curso de Pedagogia sobre o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia, sabendo, de antemão, que o contexto em que se encontrava a educação nacional já era de desmonte e precarização da educação pública e do trabalho docente.

Foi, portanto, no contexto histórico de naturalização do pensamento neoliberal na sociedade brasileira, que chegamos à pandemia de Covid-19 e foi com o olhar individualista, que incentiva a concorrência e prega que cada sujeito deve ser empresário de si mesmo, que culpa cada pessoa pelo seu fracasso, sem nunca mencionar que os meios que são disponibilizados para alcance de aspirações são absurdamente desiguais em nosso país, que passamos a enfrentar os seus efeitos.

Havia conhecimento de que a educação brasileira apresentava dificuldades há tempos. No entanto, vimos na pandemia e na implantação do distanciamento social adotado, a partir de março de 2020, o atravessamento de uma situação absolutamente incomum, o que nos fez despertar o interesse de estudar, investigar, inquerir, refletir e compreender a realidade vivenciada quando se colocou em prática a experiência do ensino remoto emergencial.

Concluída a análise dos estudos selecionados no levantamento sistemático bibliográfico observamos os limites das investigações científicas sobre o ensino remoto emergencial, porque se limitavam, em sua maioria, a levantamentos com pouca ou nenhuma análise crítica dos resultados alcançados. O caminho da investigação em campo, por meio de entrevistas realizadas com docentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, possibilitou o alcance da percepção docente sobre o modelo do ensino remoto emergencial e a complementação das reflexões quanto ao mesmo, sob uma perspectiva crítica, atendendo aos objetivos de nossa pesquisa científica.

Retornando ao nosso problema de pesquisa, qual seja, *qual a percepção de docentes do ensino superior de um curso de Pedagogia de uma instituição pública brasileira, sobre a implementação do modelo de ensino remoto emergencial no contexto da pandemia do Coronavírus?* observamos que, as e os docentes entrevistados se mostraram absolutamente cientes das ações neoliberais que intencionavam a precarização do trabalho docente e da educação brasileira, com vistas à privatização da educação nacional, e contra elas resistiram. Valeram-se de fundamentação científica para justificar a escolha por uma educação de qualidade e mobilizaram-se a favor da manutenção da educação superior pública, gratuita, de qualidade para todos e todas.

Por meio das reflexões sobre a percepção das e dos docentes registradas nas entrevistas foi possível observar que ensino remoto emergencial foi implementado de forma impositiva, sem um debate democrático com a comunidade acadêmica e sem o preparo adequado que traria maior segurança para docentes e discentes. Colocado em prática sob forte resistência de inúmeros educadores, comprovou-se uma imposição burocrática e uma verdadeira experiência de trabalho e educação absolutamente precarizados. Ainda que docentes tenham se desdobrado para promover as adaptações do ensino presencial para um modelo a distância e implementado às pressas, o resultado foi que o ensino remoto emergencial não se mostrou adequado para uma educação de qualidade, deixando um saldo de aprendizagem altamente deficitária no país. A falta de interação advinda das condições objetivas, de inexistência de recursos ou de meios materiais para o mínimo contato entre pessoas, o desempenho de uma atividade que não trazia sentido às e aos educandos, e nem às e aos docentes em muitos casos, a exigência de esforços desmedidos para atuação de professores, sem nenhum apoio material ou psicológico por parte do poder público para enfrentamento do trabalho que lhes foi direcionado, dentre o qual destacamos, de ser presença ativa na vida de cada estudante, tudo fundamentou a conclusão de que o ensino remoto emergencial não se mostrou adequado como modalidade para oferta de educação.

As consequências percebidas por docentes, ao retorno das atividades presenciais escolares, de dificuldades de leitura, concentração, foco das e dos discentes, a necessidade de se manterem conectados diuturnamente com as distrações oferecidas através das telas dos celulares, foram exemplos das dificuldades aguçadas ao término do período do ensino remoto emergencial e retorno para o ensino presencial, e dos desafios que se somam aos inúmeros outros já impostos às professoras e aos professores brasileiros. E tais desafios não são responsabilidade somente das e dos professores, são problemas sociais e como tal desafiam a todos e a cada um de nós, como parte de uma coletividade.

As reflexões sobre a percepção das e dos docentes sobre o ensino remoto emergencial culminaram no entendimento de que o modelo trouxe ampliação da precarização do trabalho docente, porque lhes impôs aumento da carga horária de trabalho, redução ou aniquilação do tempo de descanso, mudanças na forma de execução do trabalho, exigência de adaptações forçadas, responsabilidade de presença constante na vida de discentes, através do uso de redes sociais ou plataformas de contato virtual. Nas exigências impostas às e aos docentes não se considerou que estivessem enfrentando os mesmos desafios e problemas da adoção governamental pelo *lockdown*. Nenhum apoio lhes foi prestado para adequação dos meios materiais de trabalho, tendo a ou o docente levado a universidade para dentro da sua casa, sobre

suas próprias expensas. Computador, câmera, luz, internet, telefone, mesa, cadeira, papel, materiais comuns do ambiente de trabalho passaram a ser responsabilidade única e exclusiva do trabalhador, professor. Soma-se à tal realidade os constantes cortes de verbas para a educação superior pública e para a pesquisa, realizados pelo poder público federal nos quatro anos de mandato e intensificados no ano de 2022, os quais reduzem as possibilidades de oferta da educação de qualidade, impedem o desenvolvimento da pesquisa e extensão e geram insegurança e frustração nas e nos docentes.

Diante da constatação de que o ensino remoto emergencial foi um fracasso, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da denominada aprendizagem híbrida para o ensino superior foi considerada uma tragédia para a educação pelo grupo entrevistado.

Assim, o enfrentamento da pandemia no contexto da educação brasileira, deixou evidenciado que os ideais neoliberais de privatização da educação pública brasileira vêm se impondo, cada vez com mais força, e ampliando os espaços de interferência, porque atuaram de cima para baixo, ou seja, atuaram junto ao poder público, por meio de decisões do Ministério da Educação, tal qual como ocorrido na implantação do ensino remoto emergencial, o qual teve entre outros aspectos a potencialidade de servir como um grande laboratório de implantação de uma educação precarizada e a distância. Atuaram, também, junto da sociedade, por meio da divulgação massiva do falacioso discurso de que a modernização da educação, a melhoria da qualidade observada, por meio de resultados nos ranques de avaliações nacionais e internacionais, viriam pela implementação de recursos tecnológicos na educação. O que o discurso escondeu nos argumentos de que recursos tecnológicos poderiam apoiar a melhoria da vida, das atividades profissionais, foi que tais recursos podem, também, servir para potencializar a precarização do trabalho e da oferta de uma educação de qualidade. E no contexto histórico-material em que vivemos o caminho da precarização da vida tem sido uma constante.

O ensino remoto emergencial, portanto, não pode ser entendido como um evento isolado. A realidade objetiva nos impôs a necessidade de refletir sobre a decisão por sua implantação, considerando o contexto histórico-material de nossa época. E atentos ao momento atual, em que a ideologia neoliberal tem se mostrado preponderante, não se pode perder de vista que a redução do número de professores na educação superior, promovida pela implementação de recursos tecnológicos de oferta massificada de informação a distância é uma realidade. A estratégia da redução de custos, com a maximização de lucros que serão distribuídos entre investidores sempre foi objetivo natural do pensamento neoliberal, e a redução da qualidade para a obtenção desse objetivo nunca serviu de empecilho.

Portanto, a conclusão a que o presente estudo nos direcionou foi pela necessidade de discussão constante sobre os meios para se atingir uma educação de qualidade, como resistência às investidas neoliberais que querem impor modelos de educação e de trabalho docente precarizados e alienantes. Os meios, portanto, são importantes, são relevantes, há que se deixar claro. E é preciso mais.

Toda a profícua discussão trazida, no presente estudo, deixou contundente um aspecto que se mostrou externo, que se mostrou anterior às escolhas pedagógicas, mas que se vinculou às discussões sobre qualidade educacional. Os problemas e soluções para a educação brasileira começam nos fins que se pretende atingir na sua efetiva implantação. O problema, assim posto, nos encaminhou para a certeza de que se trata de uma questão política e social.

Assim, empenhar energia para a compreensão da realidade objetiva mostrou-se um caminho necessário para a luta consciente em defesa da Universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade para todas e todos, e também, para uma educação nacional que leve os estudantes, futuros ou atuais trabalhadores, ao enfrentamento contra racionalidade neoliberal, trilhando um caminho de reflexão, questionamento, contradições, conhecimento científico, resistência e luta, a fim de que compreendam as opressões e se voltem à libertação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº14/2022, de 5 de julho de 2022. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 14 jul. 2017.

BULHÕES, L. F. S. S.; MARTINS, L. M. A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 47-58, 2018.

CAMACHO, A. C. L. F. Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1-4, dez. 2020.

CASTRO, A. Corte de recursos da educação atrasa recuperação do setor, alertam especialistas. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 7 nov. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/07/desmonte-no-orcamento-da-educacao-atrasa-recuperacao-do-setor-alertam-especialistas>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CHAUÍ, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CHAUÍ, M. **O ser humano é um ser social**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CNN BRASIL. Corte de verbas de universidades federais terá impacto em pesquisa e ensino. **CNN Brasil**, São Paulo, 17 maio 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/podcast-e-tem-mais-o-impacto-do-corte-de-recursos-para-universidades-federais/>. Acesso em: 22 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. **Painel Conass Covid-19 completa mil dias de divulgação diária!** Brasília, DF: Conass, 2023. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A pedagogia: teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GRESPLAN, J. **Marx: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2021.

KASPER, D. L. *et al.* **Medicina interna de Harrison**. 16. ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill Interamericana do Brasil, 2006. v. 1.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, A. Ministro da educação defende retorno das aulas presenciais. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-07/ministro-da-educacao-defende-retorno-das-aulas-presenciais>. Acesso em: 12 out. 2021.

MACHADO, A. **Campos de Castilla (1907-1917) / Antônio Machado**: edición de Ángel L. Prieto de Paula. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2023. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1204065>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 286-300, set. 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDEIROS, A. de A. *et al.* Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVI-19. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 34, p. 1-9, 2021.

MELO, K. De costas para a constituição: MP quer obrigar retorno presencial em outubro. **AdUFRJ**, Rio de Janeiro, 17 jul. 2021. Disponível em: <https://adufjrj.org.br/index.php/pt-br/noticias/arquivo/21-destaques/3860-de-costas-para-a-constituicao>. Acesso em: 16 out. 2021.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, W. A. de *et al.* Implicações da covid-19 para a educação e reflexões para a psicologia escolar. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2021.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PATTO, M. H. S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, jun. 2013.

PORTO, D. Ministro da Educação defende retorno às aulas presenciais e ensino técnico. **CNN Brasil**, São Paulo, 11 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ministro-da-educacao-defende-retorno-as-aulas-presenciais-e-ensino-tecnico/>. Acesso em: 18 out. 2021.

RATTNER, H. O esgotamento dos recursos naturais: catástrofe ou interdependência? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 15-21, abr. 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901977000200002>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ROSA, F. R. “É arrogância de quem atua na educação recusar as tecnologias no espaço escolar”, diz pesquisadora da Universidade Columbia. **FecomércioSP**, São Paulo, 28 abr. 2016. Disponível em: <http://www.fecomercio.com.br/noticia/e-arrogancia-de-quem-atua-na-educacao-recusar-as-tecnologias-no-espaco-escolar-diz-pesquisadora-da-universidade-columbia>. Acesso em: 18 out. 2022.

SALLABERRY, J. D. *et al.* Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de ciências contábeis. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-22, 2020.

SALLES, J. C. **Universidade pública e democrática**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, G. M. R. F. dos; SILVA, M. E. da; BELMONTE, B. do R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. 245-251, fev. 2021. Suplemento 1.

SANTOS, L. L. dos *et al.* Transição do ensino presencial para o remoto em tempo de COVID-19: perspectiva docente. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 1-8, jan./dez. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o demonstre da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 8-18, ago. 1982.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SILVEIRA, A. da *et al.* Estratégias e desafios do ensino remoto na enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 11, n. 5, p. 98-103, dez. 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Ensino presencial volta a ser obrigatório em escolas de minas. **Sinpro Minas**, Belo Horizonte, 4 nov. 2021. Disponível em: <https://www.sinprominas.org.br/ensino-presencial-volta-a-ser-obrigatorio-em-escolas-de-minas/>. Acesso em: 23 out. 2022.

SOUZA, K. R. de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-14, 2021.

TENENTE, L. Ensino híbrido: as dificuldades para o aprendizado com parte da turma on-line e a outra na sala de aula. **G1**, Rio de Janeiro, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/10/ensino-hibrido-as-dificuldades-para-o-aprendizado-com-parte-da-turma-on-line-e-a-outra-na-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2021.

VIDALE, G. Como minimizar os riscos na pandemia com a volta as aulas. **Veja**, São Paulo, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/como-minimizar-os-riscos-na-pandemia-com-a-volta-as-aulas/>. Acesso em: 18 out. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

**ANEXO A – Lista dos artigos analisados a partir do levantamento sistemático
bibliográfico**

- ARTIGO 1 Análise do ensino em fisioterapia no Brasil durante a pandemia de COVI-19
- ARTIGO 2 COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários
- ARTIGO 3 Ensino remoto em tempos de pandemia da Covid-19: novas experiências e desafios
- ARTIGO 4 Transição do ensino presencial para o remoto em tempo de COVID-19: perspectiva docente
- ARTIGO 5 Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem

ANEXO B – Carta de apresentação da pesquisa

Semana 1

Prezada Profª.XXXXX (Prezado Prof. XXXXX),

Meu nome é Erika, estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da UFLA, sob a orientação da Profª Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões. O objeto da minha pesquisa é o ensino remoto emergencial e os efeitos do modelo na educação superior pública brasileira, na percepção de docentes do curso de Pedagogia.

Meu projeto de pesquisa está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFLA (CAAE: 50599721.9.0000.5148) e seguirei todas as normas pertinentes à ética e sigilo em pesquisa.

Assim, venho solicitar-lhe uma entrevista, com duração de aproximadamente 15 (quinze) minutos, presencial ou por meio eletrônico, na forma que lhe for mais conveniente, se possível na próxima semana (entre os dias ██████████ 2022), visto o prazo exíguo de que disponho para conclusão do mestrado.

O aceite, com indicação de data, horário e meio que lhe for mais adequado para o encontro, poderá ser dado em resposta ao presente e-mail, ou por contato no Whatsapp (35)██████████.

Encaminho anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual constam detalhes da pesquisa que venho desenvolvendo.

Reitero meu pedido na certeza de que sem o seu apoio não tenho como concluir minha dissertação.

Desde já agradeço por sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Erika Mara N. S. Ticle

Pós-graduanda PPGECA

Semana 2

Prezada Profª.XXXXX (Prezado Prof. XXXXX),

Meu nome é Erika, estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental da UFLA, sob a orientação da Profª Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões. O objeto da minha pesquisa é o ensino remoto emergencial e os efeitos do modelo na educação superior pública brasileira, na percepção de docentes do curso de Pedagogia.

Meu projeto de pesquisa está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFLA (CAAE: 50599721.9.0000.5148) e seguirei todas as normas pertinentes à ética e sigilo em pesquisa.

Assim, venho solicitar-lhe uma entrevista, com duração de aproximadamente 15 (quinze) minutos, presencial ou por meio eletrônico, na forma que lhe for mais conveniente, se possível na próxima semana (entre os dias ██████████ 2022), visto o prazo exíguo de que disponho para conclusão do mestrado.

O aceite, com indicação de data, horário e meio que lhe for mais adequado para o encontro, poderá ser dado em resposta ao presente e-mail, ou por contato no Whatsapp (35)██████████.

Encaminho anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual constam detalhes da pesquisa que venho desenvolvendo.

Reitero meu pedido na certeza de que sem o seu apoio não tenho como concluir minha dissertação.

Desde já agradeço por sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Erika Mara N. S. Ticle

Pós-graduanda PPGECA

ANEXO C – Modelo do termo de consentimento da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Percepção de docentes do curso de pedagogia sobre o ensino remoto emergencial: desafios e realidade em tempos de pandemia.

Pesquisador(es) responsável(is): Prof^ª. Dr^ª. Larissa Figueiredo Salmen Seixlack (orientadora); Erika Mara Nogueira de Santana Ticle (mestranda - PPGECA)

Cargo/Função: Professora / Pesquisadora

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras / Departamento de Educação

Telefone para contato: () () () () () ()

Local da coleta de dados: () () () () () ()

II - OBJETIVOS

Conhecer a percepção e os desafios enfrentados por docentes do curso de pedagogia vinculados a uma instituição de ensino superior pública brasileira, frente ao modelo de ensino remoto emergencial, refletindo criticamente quanto aos efeitos que a racionalidade neoliberal tem provocado na educação superior pública brasileira, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, tendo como parâmetros os preceitos em defesa da universidade pública, democrática e de qualidade.

III – JUSTIFICATIVA

O afastamento social decorrente da pandemia do Covid-19 ocasionou a implantação da modalidade de ensino remoto emergencial em muitas universidades públicas brasileiras. Apontada como novidade para a educação ou como desdobramento do ensino à distância, o fato é que a experiência vem sendo defendida como oportunidade de alcance de modernização da educação superior pública brasileira, não obstante constatações críticas de que o modelo tem gerado exclusão de inúmeros discentes à educação superior pública, gratuita e de qualidade, bem como, a imposição de excesso de trabalho aos docentes. Embora levantamento bibliográfico do assunto tenha demonstrado que há estudos concluídos que se dedicaram a conhecer a realidade enfrentada por docentes no ensino remoto emergencial, poucos se direcionaram a reflexão crítica da realidade que vem sendo imposta à educação pública superior brasileira no contexto da pandemia de Covid-19, como é proposto na presente pesquisa.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA

A presente pesquisa vincula-se à área das ciências humanas e seguirá abordagem qualitativa, não se baseando em amostra. A metodologia a ser aplicada consiste na revisão da literatura científica para levantamento de estudos publicados sobre a educação superior no contexto da pandemia de Covid-19, com foco em desafios enfrentados por docentes e sua percepção sobre a educação superior pública brasileira. Pretende-se assim, conhecer os registros científicos sobre a realidade que ensino remoto emergencial tem imposto a docentes e também observar o direcionamento que tais estudos possam trazer sobre o tema da educação superior pública brasileira. Após, através de entrevista individual com professores do curso superior de pedagogia (), pretende-se levantar, adotando-se um roteiro semiestruturado, os aspectos da realidade profissional enfrentada na implantação e na continuidade do ensino remoto emergencial, e eventuais reflexos percebidos quanto ao exercício da profissão, contato com discentes, qualidade do ensino e outras situações da prática profissional. Tal levantamento poderá se estender, ainda, a percepções sobre reflexos no âmbito pessoal, tais como, esforços empreendidos para adaptação profissional, entusiasmo ou cansaço frente aos desafios que o ensino remoto emergencial lhes tenha trazido. A opção pela entrevista com roteiro semiestruturado decorre do entendimento de oferecer maior liberdade à pesquisadora, bem como a você, na condução da entrevista e obtenção das respostas.

As entrevistas serão individuais, síncronas, com duração de aproximadamente 10 (dez) minutos e realizadas através da plataforma Google Meet, ou por outra similar a que você se mostre mais familiarizado, em data e horário previamente agendados, respeitados limites de tempo fixados no cronograma de execução da pesquisa. A entrevista será gravada, na finalidade de que as respostas sejam posteriormente transcritas e analisadas. Em nenhum momento você será identificado pelo nome verdadeiro, na intenção de evitar qualquer tipo de exposição e, ou constrangimentos frente às respostas manifestadas. No início da entrevista, acaso seja possível e você se sinta à vontade, será solicitado contato visual por câmera, a fim de que a pesquisadora e você possam se conhecer, ainda que virtualmente. Na sequência será iniciada a gravação das respostas, momento em que você poderá manter a câmera fechada ou aberta, optando pela forma que se sinta mais à vontade. As gravações ficarão

arquivadas com a pesquisadora, que fará uso restrito das mesmas, exclusivamente para transcrição das respostas que compõe a presente pesquisa. Encerrada a pesquisa, após conclusão de todos os trâmites que envolvam a conclusão do mestrado em curso, as gravações serão apagadas definitivamente. As entrevistas serão realizadas em datas e horários indicados por você, utilizando recursos online de que já disponha, sem necessidade de deslocamento ou de efetivação de despesas e sem previsão de ressarcimentos. Você será esclarecido sobre todas as dúvidas que tiver antes, durante e após a realização da pesquisa.

EXAMES

De posse das respostas à etapa de entrevista, o material levantado será analisado utilizando-se a abordagem científica da análise de conteúdo, de acordo com técnicas elucidadas pela professora Lawrence Bardin (2016). Pretende-se, nessa fase, proceder na identificação de desafios impostos ao corpo docente na implantação e manutenção do ensino remoto emergencial, bem como, analisar criticamente o contexto da educação superior pública brasileira frente às interferências neoliberais presentes também no período da pandemia de Covid-19 em que vivemos.

V - RISCOS ESPERADOS

A exposição e reflexão frente à entrevista poderá levá-lo a perceber situações que lhe gerem desconforto frente à realidade que tem enfrentado, especialmente no período atual de pandemia de Covid-19. Assim, observa-se a possibilidade de exposição a risco de ordem psíquica, ou eventual constrangimento, ou percepção de cansaço decorrente de situações que lhe têm sido impostas. Na eventualidade de se observar a concretização de quaisquer riscos, a pesquisadora se compromete a tomar todas as medidas possíveis para minimizá-los. Admite-se, nesse sentido, mas não se limitando a isso, sugestão de contato com chefes do departamento, para discussão das situações que tenham levado ao desconforto ou, ainda, oferta de apoio psicológico por profissionais capacitados, ou outras providências que se fizerem necessárias para mitigação dos danos observados. Todos os custos de despesas necessárias à mitigação dos danos observados serão de responsabilidade da pesquisadora ligada ao projeto, e serão arcados com recursos próprios. Reitera-se, por oportuno, que o material coletado será utilizado sem qualquer identificação de participantes da pesquisa e que você poderá manifestar sua vontade de encerrar a entrevista a qualquer tempo, especialmente se e quando se sentir desconfortável, solicitando inclusive, a exclusão de sua participação e imediata exclusão de gravação que esteja em curso. Você contará com o respeito da pesquisadora, que manterá o contato virtual acaso haja manifestação pela continuidade livre da conversa, ou encerrado o contato se assim for manifestada a vontade.

VI – BENEFÍCIOS

Não são esperados benefícios diretos à você na participação da presente pesquisa. Espera-se que possa haver benefícios aplicáveis à população em geral, posto que pretende-se analisar criticamente o modelo de ensino remoto emergencial imposto na maioria das instituições de educação superior públicas brasileiras e que têm gerado efeitos reais tanto na rotina de ensino-aprendizagem, quanto na rotina pessoal e de trabalho de docentes brasileiros. Há, também, expectativa de benefício à pesquisadora que se valerá dos registros obtidos através da entrevista para as discussões propostas na presente pesquisa.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Considerando que a presente pesquisa envolve dois momentos específicos, sendo o primeiro de revisão de literatura científica e o segundo de análise de conteúdo das entrevistas com docentes, não se vislumbra a necessidade de suspensão da mesma como um todo, admitindo-se, no entanto, ajustes na metodologia pretendida frente às situações fáticas que se imponham no transcurso da execução da mesma. Não obstante isso você poderá manifestar, a qualquer tempo, a vontade de encerrar a entrevista e se retirar da pesquisa, sem qualquer ônus ou constrangimento. A pesquisa será encerrada pela conclusão da análise pretendida.

Após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2022.

Nome (legível) / RG ou CPF

Assinatura

Telefone contato

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em

caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com a pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com a pesquisadora responsável no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental. Telefones de contato: ■