

Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial

Encounters and dis-encounters between teachers and emergency remote education

Encuentros y desencuentros entre profesores y la enseñanza remota emergencial

Lara Carlette Thiengo

Professora Doutora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, Minas Gerais, Brasil.

laracarlette@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-3593-4746>

Maria Fernanda Diogo

Professora Doutora na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

mafediogo@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-5936-0823>

Lucídio Bianchetti

Professora Aposentado/Voluntário na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

lucidiob@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0001-9748-5646>

Kaue Tortato Alves

Doutorando na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

k.tortato@ufsc.br - <http://orcid.org/0000-0002-1374-4311>

Neiva de Assis

Professora Doutora na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

neivapsi2016@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-5530-2095>

Recebido em 14 de fevereiro de 2021

Aprovado em 11 de junho de 2021

Publicado em 04 de setembro de 2021

RESUMO

Em meados de março de 2020 ocorreu a suspensão das atividades educacionais presenciais nas redes de ensino pública e privada, em decorrência do afastamento social provocado pela pandemia de Covid-19, motivo pelo qual as instituições educacionais tornaram-se adeptas do ensino remoto emergencial (ERE). Considerando este cenário, ainda em movimento, este texto busca: 1) apresentar trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes países neste curto espaço de tempo, no intuito de entender o que representou a suspensão das atividades escolares presenciais e a continuidade do calendário via ERE; e 2) apresentar dados

de pesquisa de campo desenvolvida com professores da Educação Básica e Superior, na qual participaram 321 docentes de 14 Estados brasileiros. Por meio da aplicação de questionários digitais investigou-se, junto a esses professores, suas experiências, desafios, sentimentos, reflexões e como se objetivava a docência em formato remoto. Evidenciaram-se depoimentos de descontentamento e impotência frente às condições atuais do trabalho docente, grande angústia relacionada à aprendizagem dos estudantes e, também, relatos de esforços individuais e coletivos em prol de ações pedagógicas que desenvolvam o ERE do melhor modo possível.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Covid-19; Trabalho Docente.

ABSTRACT

In mid-March 2020 classroom educational activities were suspended in public and private school systems due to the need for social distancing provoked by the Covid-19 pandemic. For this reason, educational institutions became adept at emergency remote education (ERE). Considering this situation, which is still in progress, this text: 1) presents studies conducted by researchers from various countries in this brief space of time, to understand the suspension of classroom school activities and the continuity of the school calendar via emergency remote education; and 2) to present data from field research conducted with schoolteachers and university professors, in which 321 teachers participated from 14 Brazilian states. By issuing digital questionnaires, the study sought to learn about the experiences, challenges, feelings, and reflections of these teachers and how they conducted remote teaching. Statements expressing discontent and impotence were found in relation to the current teaching conditions, and tremendous anguish related to students' learning. There are also reports of individual and collective efforts to support pedagogical actions that made the best of Emergency Remote Education

Keywords: Emergency Remote Education; Covid-19; The Work of Teaching

RESUMEN

A mediados de marzo de 2020 se han suspendido las actividades educativas presenciales en las redes educativas públicas y privadas, debido al alejamiento social provocado por la pandemia del Covid-19, razón por la cual las instituciones educativas se volvieron adeptas a la Educación Remota de Emergencia (ERE). Considerando este escenario, aún en marcha, este texto busca: 1) presentar trabajos desarrollados por investigadores de diferentes países en este corto período de tiempo, con el fin de comprender en qué consistió la suspensión de las actividades del aula y la continuidad del calendario vía ERE; y 2) presentar datos de investigación de campo desarrollada con profesores de Educación Básica y Superior, en la que participaron 321 profesores de 14 estados brasileños. Mediante la aplicación de cuestionarios digitales, investigamos, junto a estos docentes, sus vivencias, desafíos, sentimientos,

reflexiones y cómo se objetivaba la enseñanza remota. Hubo deposiciones de descontento e impotencia ante las actuales condiciones de trabajo docente, gran angustia relacionada con el aprendizaje de los estudiantes, y también relatos de esfuerzos individuales y colectivos a favor de acciones pedagógicas que desarrollen la ERE de la mejor manera posible.

Palabras-clave: Enseñanza Remota de Emergencia;; Covid-19; Trabajo Docente

Introdução

No momento em que escrevemos este artigo, completamos dez meses de pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2). No âmbito legal, este período foi marcado por decretos, ora de âmbito federal, ora estadual ou municipal. Fomos testemunhas e participantes, muitas vezes surpreendidos e perplexos, de um constante abrir e fechar das atividades econômicas, dos espaços educacionais e de lazer, dentro do que passamos a denominar afastamento social, expressão gerada por esta situação atípica. Contabilizamos, nestes dez meses de pandemia, 92 milhões de casos de infecção no mundo (OPAS, 2020), sendo oito milhões duzentos e sessenta mil deles, no Brasil (PAINEL CORONAVÍRUS, 2020).

Entre meados de março e início de abril, escolas de Educação Básica (EB) e Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras suspenderam as atividades presenciais. Naquele momento a expectativa era de quarentena, ou seja, afastamento social por alguns meses. Contudo, a perspectiva da rápida retomada das atividades letivas presenciais esbarrou no número crescente de mortos pela Covid-19. Em 13 de janeiro de 2021, contabilizávamos, no Brasil, 206.063 (PAINEL CORONAVÍRUS, 2020).

Em abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020 favorável às atividades pedagógicas não presenciais computadas para fins de cumprimento da carga horária anual mínima. O órgão destacou que as atividades poderiam ser desenvolvidas por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, entre outros), por meio de programas de televisão ou rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos estudantes e pela

orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020b). Em junho, a Portaria nº 544 (BRASIL, 2020a) dispôs sobre a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto durar a pandemia de Covid-19.

A suspensão das aulas presenciais e a adoção do ERE são fenômenos mundiais que buscaram prevenir o agravamento da pandemia e as perdas decorrentes da suspensão das aulas presenciais, medida que resultou mais longa do que o inicialmente imaginado. Apesar de sua dimensão global, no Brasil, esta tem gerado desdobramentos preocupantes quando consideramos as desigualdades sociais – aproximadamente 10% das famílias brasileiras não têm acesso à internet e mais de 13% não têm acesso a computadores (IBGE, 2018). Além disso, precisamos considerar a dificuldade das famílias trabalhadoras em auxiliar os estudantes nas tarefas remotas, bem como a falta de infraestrutura ou de espaço minimamente adequado para estudar, entre outras questões que expressam um contexto social marcadamente heterogêneo que compõem o quadro de aguda desigualdade social no país.

Este cenário colocou as instituições de ensino no “olho do furacão”, exigindo replanejar conteúdos, repensar processos de ensino e de aprendizagem e rever estratégias de avaliação. Na tentativa de entender e refletir sobre este fenômeno, desenvolvemos uma pesquisa junto a professores da Educação Básica e Superior que adentraram no ERE. Por meio de questionários digitais, indagamos sobre suas experiências, desafios, sentimentos e reflexões relacionadas às atividades escolares exercidas em condições muito diferentes das usuais. Apresentamos, neste artigo, manifestações de professores, articuladas com as contribuições recentes de teóricos da educação que tentaram, a partir de pesquisas em um espaço de tempo muito curto, refletir sobre o momento atual da educação nos países acometidos pela pandemia e, em especial, no Brasil.

Ensino Remoto Emergencial: do que mesmo estamos falando?

O ERE era desconhecido da população em geral até final de 2019, mas passou a fazer parte de nosso vocabulário e das atividades dos professores, gestores, estudantes e pais no ano letivo de 2020. Hodges et al. (2020) definem o ERE como uma mudança do ensino devido à crise sanitária, envolvendo soluções remotas para cursos presenciais ou híbridos, que devem retornar aos seus formatos originais assim que esta emergência diminuir ou acabar. “O objetivo não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES et al, 2020, p. 7). Assim, o ERE é uma estratégia adotada em caráter emergencial, com o intuito de cumprir o cronograma letivo, impossibilitado de acontecer presencialmente devido à pandemia da Covid-19.

Ainda segundo Hodges et al. (2020, p. 10), as aulas, frequentemente, são “ao vivo com professores e estudantes online no mesmo dia e horário das aulas presenciais, sendo muitas vezes através de plataformas de videoconferência ou aplicativos ao invés de ambientes de aprendizagem”. Na tentativa de compensar a falta da interação presencial, os docentes ministram conteúdos e tiram as dúvidas dos estudantes por meio de videoconferências, e-mails e mensagens virtuais. Para os autores, mesmo planejando soluções criativas para atender ao ERE, “muitos(as) professores(as) vão achar esse processo todo muito estressante”, pois “nenhum(a) profissional que fizer a transição para o ensino online nessas circunstâncias, às pressas, poderá tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato online” (HODGES et al, 2020, p. 03).

O ERE vem sendo intensamente debatido pela comunidade acadêmica, seja a partir de *lives* ou na literatura científica. Considerando os resultados do *Google Acadêmico* para 2020, encontramos 367 resultados vinculados ao descritor “ensino remoto emergencial”, evidenciando os trabalhos produzidos ao longo deste ano no sentido de captar os movimentos, desafios e inovações que o contexto exigiu. Uma análise assistemática nos títulos e resumos nos possibilitou perceber que significativo número de trabalhos focalizava o grau de adaptação dos docentes em relação ao

modelo remoto, sua satisfação pessoal, formação para a utilização de plataformas e ferramentas digitais e/ou sobrecarga de trabalho; alguns fizeram análises exploratórias da transição do regime presencial para o regime digital; outros investigaram a percepção discente e docente sobre o ERE; encontramos relatos de adaptações (ou dificuldades) de algumas disciplinas ou estágios para o novo formato; estudos sobre a utilização de metodologias ativas e interativas; e outros sobre o público da Educação Especial e sobre o direito à educação. Também é importante considerar o expressivo material produzido em forma de e-books, *lives*, reportagens e entrevistas que buscaram contribuir com a análise do movimento em questão. Detalharemos aqui algumas destas contribuições.

A partir de experiências na Universidade Aberta de Portugal, Moreira, Henriques e Barros (2020) investigaram as mudanças repentinas que a pandemia trouxe para as instituições educativas e como, neste contexto, “os professores foram forçados a adotar práticas de ensino à distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 351). Os autores trouxeram considerações sobre “os princípios básicos para o design de um ambiente online, relacionado à organização, seleção de recursos, preparação e avaliação de e-atividades de aprendizagem” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Stanger (2020) também tematizou questões de ordem prática, analisando a avaliação dos estudantes no ERE. A Universidade de Harvard, onde o autor oferece um seminário, optou por alterar o formato avaliativo de seus cursos e os graduandos passaram a receber a menção de aprovação ou reprovação adicionada de um asterisco junto à transcrição do histórico – referência à pandemia. O autor avaliou que esta solução minimizava problemas de justiça e, ao mesmo tempo, permitia que estudantes e professores se concentrassem na criação de uma experiência de aprendizagem significativa neste momento de forte ansiedade. “Os alunos foram forçados a deixar o campus em um curto espaço de tempo e agora estão espalhados pelo mundo” (STANGER, 2020, p. 1). Eles possivelmente acessarão as aulas online em fusos horários distintos ou vivenciarão situações de conexão instável. O autor complementou serem necessárias medidas de redução do stress, pois “os alunos não

estão tendo uma experiência real de faculdade. Não devemos fingir que eles estão” (STANGER, 2020, p. 2).

Alguns autores teceram considerações sobre a formação de professores para o trabalho pedagógico não presencial. Oliveira, Correia e Morés (2020) analisaram a necessidade de as instituições ofertarem espaços digitais para a interação entre os professores e qualificarem seus docentes para o ERE. Segundo os autores, um repositório digital para o compartilhamento de conteúdos “representaria diminuição da sobrecarga de trabalho” (OLIVEIRA; CORREIA; MORÉS, 2020, p. 10).

A pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica” (FCC, 2020), desenvolvida no auge da primeira onda da pandemia, teve o objetivo de verificar como docentes das redes públicas e privadas estavam desenvolvendo suas atividades, como conciliavam o trabalho profissional com a vida privada e quais suas expectativas para o período de retorno às aulas presenciais. O questionário da pesquisa, aplicado no período de 30 de abril a 10 de maio de 2020, foi respondido por 14.285 professoras e professores de todas as 27 Unidades da Federação, com ênfase para o estado de São Paulo (com 74% dos participantes). Os dados analisados evidenciaram que para 65% dos respondentes o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolviam interface digital e, ao mesmo tempo, revelaram que 49,3% dos respondentes acreditava que somente parcela dos estudantes estava conseguindo realizar as atividades e aprender os conteúdos no ERE.

Equipe de pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontou limitações e dificuldades do uso de plataformas digitais, aulas televisionadas e distribuição de material físico aos estudantes e suas famílias, refletindo sobre “as principais alternativas em pauta no debate público e o caminho trilhado pelas redes de ensino que colocaram em prática algum protocolo emergencial” (NASCIMENTO et al, 2020, p. 1). Os pesquisadores forneceram estimativas para uma política de distribuição de tecnologia digital aos estudantes durante o afastamento do ambiente escolar. Para isso, tentaram responder, a partir das bases de dados consultadas, a) qual número de estudantes sem acesso domiciliar à internet de qualidade para atividades remotas de ensino-aprendizagem, b) a distribuição de celulares ou de

tablets com chips 4G seria uma política efetiva e viável para contornar o problema de falta de acesso às tecnologias necessárias ao ERE? e c) que iniciativas poderiam ser utilizadas para os estudantes que ainda ficassem sem acesso mesmo após a distribuição de celulares ou de *tablets* com chips 4G?. Os autores discutiram o investimento necessário para a implantação desta política, assim como a logística para a distribuição dos equipamentos e concluíram que, mesmo se fosse implantada, ainda restariam entre 250 e 300 mil estudantes “sem acesso e sem a possibilidade de serem atingidos por essa política, sendo necessárias outras formas de garantir a permanência desses estudantes no ano escolar” (NASCIMENTO et al, 2020, p. 18).

É importante, também, citar autores que desenvolveram posicionamentos críticos em relação ao ERE e contribuíram para a análise deste fenômeno educativo de modo não apartado da totalidade, isto é, buscaram investigar como a faceta remota tem apresentado “soluções” vinculadas ao capital educacional privado para a crise da educação e tem edificado um consenso sobre a necessidade das inovações educacionais no pós-pandemia. Assim, se o ERE é analisado acriticamente pelos autores mais pragmáticos, que buscam refletir sobre sua viabilidade e objetivação, por outro lado, é visto com desconfiança por um grupo de professores, intelectuais e por diversas associações.

Para os críticos deste modelo, o discurso de garantia de vidas, saúde e aprendizagens por meio do ERE carrega o gérmen da lógica Ensino à Distância (EaD) e defende os interesses de grandes conglomerados educacionais e plataformas de tecnologia. Afirma Soares (2020, p. 7):

O grande problema é que a EaD, longe de ser uma solução restrita aos tempos de pandemia, será, possivelmente, uma herança para momentos posteriores. As novas tendências do capitalismo informacional, e consequentemente as novas demandas do mundo do trabalho, vêm pressionando o sistema educacional para a “inovação”.

Fieira, Evangelista e Flores (2020) analisaram os debates promovidos em abril de 2020 pelo “Movimento Todos pela Educação”, em parceria com o CNE. As autoras apontaram para o “fetichismo tecnológico” que fez o ERE aparecer como a “salvação” para todos os problemas educacionais. Segundo as autoras:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464258>

As soluções mágicas, das quais o professor parece ser mero instrumento, explodiram: aulas pela TV local; videoaulas por redes sociais; aulas on-line; plataformas on-line; materiais digitais para professor e aluno; uso de redes sociais; tutoria on-line; tarefas por whatsapp; podcast; kits; blogs; bancos de aulas prontas, aplicativos, apoio psicológico por mensagem. Na porta entreaberta do debate pulavam de alegria os “parceiros”: emissoras de televisão e telefonia, organizações comunitárias, setor privado de tecnologia, emissoras de rádio, consultores com seus pacotes de aprendizagem digitais ou impressos. (FIEIRA, EVANGELISTA e FLORES, 2020, p. 27).

Ainda segundo as autoras, existe uma verba do Governo Federal aprovada para aquisição de soluções tecnológicas para as escolas públicas, o que abriria possibilidades para a efetivação da educação mediada por tecnologia no currículo escolar do pós-pandemia. Nesta mesma linha de análise, Leher (2020) aponta que a maioria das plataformas educacionais utilizadas pelas redes públicas é comandada por cinco grandes corporações (*Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google*), as quais possuem objetivos estratégicos para a edificação de um mercado mundial de educação. Neste sentido, a pandemia alavancou a ampliação de mercados. Pichetti (2020, p. 1) afirma: “o ensino remoto não é, de fato, emergencial, mas emergente”. Segundo a autora, o ensino híbrido, que combina práticas presenciais e remotas, já vinha sendo anunciado como um modelo a ser perseguido pelas universidades. A autora indaga:

[...] se o Ensino Remoto é “emergencial”, qual é a emergência que estamos enfrentando? Parece que a resposta mais otimista é que a emergência está em “socorrer” o semestre ou o calendário acadêmico. Contudo, se essa é a nossa resposta otimista é porque existe uma resposta de fato “pior” que a já inaceitável subordinação da formação à certificação. Parece que a verdadeira emergência do Ensino Remoto está em gestar as bases, objetivas e subjetivas, para uma implementação sistemática e permanente da lógica remota de organização da atividade pedagógica nas Universidades públicas. (PICHETTI, 2020, p. 1, destaque da autora)

No bojo desta discussão está a mercantilização do ensino remoto. Hodges et al (2020, p. 10) apontam para “[...] o movimento de gestores em busca de soluções robustas, completas e complexas de EaD”, bem como “empresas e fornecedores que aproveitam este momento de fraqueza do sistema para penetrar pelos flancos dos muros das escolas com plataformas, serviços e soluções complexas demais para serem imediatamente e emergencialmente utilizadas”.

Williamson, Eynon e Potter (2020, p. 106) levantam críticas às afirmações simplistas e oportunistas de que as tecnologias são o remédio para a crise educacional. Os autores afirmam ser necessário desenvolver pesquisas que “examinem, em detalhes, os efeitos e consequências da expansão e incorporação de tecnologias digitais e mídia em sistemas de educação, instituições e práticas através do mundo”. Estas não são questões novas ou exclusivas da pandemia, mas “estão sendo vivenciadas de forma mais intensa e efetiva por professores, estudantes e pais em todo o mundo, dos primeiros anos de escolarização até o ensino superior” (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020, p. 107).

Citando a *Global Education Coalition* – parceria internacional destinada a mobilizar recursos e implementar soluções inovadoras para ampliar globalmente a educação online – os autores destacam a formação de coalizões e redes que buscam promover “uma resposta de curto prazo à pandemia e uma ambição de longo prazo para sistemas educacionais inteiros” (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020, p. 108). As parcerias aliam empresas como *Google, Microsoft, Facebook e Zoom* a organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial. É importante frisar que estas organizações, na condição de intelectuais coletivos do capital, são responsáveis pela produção de materiais, diagnósticos e orientações no sentido de promover consensos sobre a viabilidade da privatização e do aprofundamento da diferenciação educacional. Williamson, Eynon e Potter (2020) apontam que o Banco Mundial atua junto a governos em todo o mundo com vistas a estabelecer a educação online, enquanto a OCDE tem associado à Covid-19 a uma crise de desenvolvimento de “capital humano”. Para os autores, estas organizações influenciam a elaboração de políticas há décadas e abrem espaço para plataformas privadas estenderem seu alcance a territórios anteriormente inatingíveis, como por exemplo, a Educação Infantil.

Cunha, Silva, A e Silva, A (2020) discutiram os resultados de pesquisa documental sobre a qualidade e o direito do acesso à educação a partir da organização do trabalho escolar pelas secretarias estaduais de educação no contexto da pandemia. Os autores apresentaram a organização do trabalho escolar de cada unidade federativa do Brasil com vistas ao Parecer do CNE nº 5/2020 e discutiram

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464258>

“criticamente os impasses desse formato escolar, considerando a(s) realidade(s) socioeconômica(s) do país, e nela(s) as reais condições de ensino (do professor) e de aprendizagem (dos estudantes)” (CUNHA; SILVA, A; SILVA, A; 2020, p. 28). Com base nos dados, os autores concluem que o ERE é excludente, agrava a qualidade da educação pública, a desigualdade educacional, não garante a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. Ainda sobre o aprofundamento das desigualdades educacionais, Leher (2020, p. 1) afirma que este formato pressupõe

[...] deixar para trás justamente os estudantes das frações mais exploradas e expropriadas que ingressaram via cota racial ou de escola pública, e que são merecedores das melhores esperanças de ampliar a democracia no país. Não menos relevante, milhares de servidores teriam dificuldade de atuar nas aulas remotas, em virtude da impossibilidade de transformar o espaço doméstico em oficinas de trabalho e de harmonizar a cotidianidade transtornada pela pandemia com as atividades letivas virtuais. Esses problemas são especialmente severos para as estudantes, as professoras e para os professores substitutos e demais contratados por tempo determinado.

Cabe mencionar, ainda, artigos que abordam a intensificação do trabalho docente. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) indicam que o ERE configurou-se uma oportunidade de inovação nos modelos tradicionais de ensino, todavia, este aprofundou a exclusão em suas distintas facetas. Para as autoras, a “responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho, aumentando a exaustão docente” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p.18) em um momento já permeado por grande quantidade de estresse e ansiedade. Para Lara (2020), vem ocorrendo o incremento do “trabalho ubíquo”: a docência em contextos remotos se articulou ao desdobramento de fronteiras (entre público e privado, trabalho e não trabalho), simultaneidade e onipresença.

Há, ainda, de considerar a categoria gênero para realizar análises aprofundadas. Conforme o Censo Escolar, as mulheres são maioria no corpo docente (INEP, 2019) e a pandemia as atingiu de forma mais contundente. A pesquisa “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia” (SEMPREVIVA, 2020) alerta que 50% das brasileiras passaram a se responsabilizar pelo cuidado de alguém neste

período e, das que seguiram trabalhando de forma remunerada, 41% relataram intensificação do trabalho, “[...] com sobreposições de responsabilidades do trabalho remunerado, do trabalho doméstico e de cuidados, uma realidade que, de acordo com 61,5% das mulheres, dificulta o trabalho remunerado” (SEMPREVIVA, 2020, p. 27). Para perscrutar o trabalho das professoras que se dedicaram ao ERE esta realidade precisa ser considerada.

Por fim, além de intensificado, o discurso sobre o trabalho docente teria sofrido uma espécie de simplificação uma vez que, como afirma Pichetti (2020), o professor não seria mais o responsável por ensinar, mas aquele que acompanha aprendizagens. Trata-se de uma

[...] lógica de transformação do trabalho vivo docente por trabalho morto (a aula transforma-se em “vídeo-aula”; o ensino transforma-se em “atividade assíncrona”); e a lógica de redução das metas ou expectativas formativas (redução dos conteúdos, da carga de leitura e, sobretudo, da possibilidade de profundidade no trato com o conhecimento). (PICHETTI, 2020, p.1)

São exemplos desta lógica: a diminuição do tempo de aulas, a redução da quantidade de leituras e conteúdos, das expectativas docentes sobre as aprendizagens dos estudantes e a busca por “soluções” para problemas que possivelmente aparecerão no pós-pandemia (especialmente em um cenário de redução de financiamento e de autonomia). A autora aponta que estes são “pontos sensíveis” para refletirmos “além do [nosso] próprio umbigo” (PICHETTI, 2020, p.1).

O ensino remoto emergencial nos relatos dos docentes

Nesta seção discutimos dados levantados na pesquisa exploratória “O novo “Normal”? Sentidos atribuídos ao ensino remoto por professores/as da Educação Básica e Superior” (Aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSC/ 31218620.6.0000.0121) realizada junto a professores que atuam em redes de ensino e instituições públicas e privadas, no Brasil. Com a pesquisa objetivamos compreender os sentidos atribuídos ao ERE e identificar as condições – materiais e simbólicas – em que são desenvolvidas as atividades não presenciais. Dividimos a

seção em dois itens: no primeiro, apresentamos a metodologia utilizada e realizamos uma descrição dos participantes da pesquisa. No segundo, discutimos os dados referentes aos sentimentos, posicionamentos e práticas dos professores respondentes no intuito de enfrentar este novo desafio: o ensino remoto.

A construção da pesquisa

Esta pesquisa foi gestada em um tempo curto e em condições muito específicas. A constatação de que o período de suspensão das aulas presenciais se prolongaria além do que se imaginava no início da pandemia tornou obrigatória a discussão sobre a objetividade do ERE e como este estava sendo significado pelos docentes. Neste cenário, desenvolvemos uma pesquisa exploratória junto a professores da Educação Básica e da Superior para apreender como eles estavam vivenciando as propostas de ensino remoto de suas instituições. O questionário foi escolhido como o instrumento de coleta de dados e, em virtude da pandemia, da premência da coleta dos dados e dos custos associados a uma amostragem probabilística, optou-se por uma amostra não probabilística, por conveniência.

Após a aprovação do estudo no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o questionário foi divulgado pelos pesquisadores nas suas redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram*), assim como para seus contatos do *whatsapp* e de *e-mail*. A dinâmica das redes e os seus compartilhamentos potencializaram o acesso ao instrumento para além dos contatos diretos dos pesquisadores e atingiu professores de 14 estados, em um total de 321 participantes da pesquisa. Em ordem decrescente, tivemos a participação de 204 professores de Santa Catarina, 30 do Espírito Santo, 23 de São Paulo, 15 da Bahia, 13 do Rio Grande do Sul, 08 de Minas Gerais, 08 do Paraná, 06 do Rio de Janeiro, 04 do Mato Grosso, 03 do Mato Grosso do Sul, 02 do Distrito Federal, 02 da Paraíba, 02 do Piauí e 01 do Maranhão. O questionário ficou disponível no período de 6 a 31 de julho de 2020.

Realizamos uma testagem piloto do questionário e os ajustes necessários foram feitos. Este foi organizado em quatro seções: na primeira o participante tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e definia se queria ou não

participar da pesquisa; na segunda, eram solicitados seus dados de identificação: sexo, idade, formação, tempo de atuação no magistério, nível e rede de ensino de atuação, Estado de residência, número de instituições onde trabalhava e sua natureza, forma de contratação e se estava realizando ensino remoto com suas turmas. Todas as perguntas das duas primeiras sessões eram fechadas. A terceira seção foi construída com o objetivo de saber como os professores estavam realizando o ERE. Nesta seção o participante tinha dois grupos de perguntas: as fechadas, que perscrutavam sobre suas condições de trabalho e sua percepção sobre as atividades remotas e mídias utilizadas, e as abertas, que solicitavam informações sobre o planejamento e execução das atividades remotas. A quarta e última seção do questionário apresentava duas perguntas abertas, com o objetivo de obter dados sobre os sentidos que os professores atribuíam ao ensino remoto, buscando as reflexões que este modelo lhes suscitava e como ele imaginava a relação entre professores e estudantes quando fosse retomado o ensino presencial. Cabe comentar que os depoimentos dos docentes foram generosamente concedidos e, em sua maioria, trouxe riqueza de detalhes sobre seus cotidianos, reflexões e preocupações.

Entre os 321 participantes da pesquisa, 242 (75,4%) são professoras e 77 (24%) são professores, o que exemplifica a questão de gênero indicada anteriormente. Quanto à faixa de idade, a maioria dos respondentes tinha entre 39 e 49 anos – 112 professores – mas, no geral, eles estão bem distribuídos entre as opções apresentadas, que variavam de 26 a mais de 55 anos. Com relação a sua formação, 81,9% dos professores têm licenciatura, a maioria trabalha em uma única instituição escolar, pública e o maior grupo (67%) é servidor público concursado e atua há mais de 11 anos como professor (60,4%). Entre estes professores, 184 atuam na Educação Básica – a maior incidência é no Ensino Fundamental – e 137 na Educação Superior. Constatamos, ainda, que 77% responderam que suas instituições tinham aderido ao ERE. Apresentamos e discutimos, na próxima seção, as práticas, estratégias e reflexões sobre a experiência remota com base nestes 247 participantes que responderam às questões abertas do questionário.

Os encontros e desencontros de propostas de ensino remoto em tempos de pandemia: professores sob tensão

Os depoimentos foram colhidos em julho de 2020, período no qual ainda se descortinava um horizonte próximo para a manutenção das atividades escolares por meio do ERE. Apesar da necessidade de afastamento social ter avançado por quase todo o primeiro semestre letivo, havia a expectativa que seria possível a retomada das aulas presenciais no segundo semestre, mediante a definição de protocolos de segurança para o espaço escolar, como já estava ocorrendo com diversos setores da economia. Consideramos importante ressaltar este aspecto, pois a leitura dos depoimentos não evidencia reflexões sobre a possível continuidade do ERE por longo período de tempo: o emergencial parece ter sido vivido, ao menos inicialmente, como se fosse acabar a qualquer instante. Esta esperança, de certa maneira, transpassava e direcionava as escolhas e a organização das atividades pedagógicas pelos docentes.

Entre os 247 professores que estavam trabalhando no ERE, 104 (42,10%) descreveram seus cotidianos como “*cansativo*”¹, “*tenso*”, “*frustrante*”, “*angustiante*”. Nestes discursos, predominaram sentimentos de desamparo, estresse, desgaste, esgotamento, decepção e incerteza. Foram descritas sobrecargas, um trabalho que se estende “*20 horas por dia*”, “*dobrado*”, imerso em exigências, “*corrido e sem supervisão*”, vivido com “*muitas dúvidas e preocupações*”. Evidenciamos neste grupo descontentamento e impotência frente às condições do trabalho docente. Nas palavras de uma professora: “*me sinto desamparada pela gestão escolar e sobrecarregada com tantas plataformas para alimentar, sem ficar no primordial que é o ensino*”. Muitos docentes enfatizaram o alargamento da jornada de trabalho, principalmente devido à necessidade de incluir contatos constantes com as famílias para viabilizarem a realização das atividades escolares propostas aos estudantes. Uma professora escreveu que foi preciso o “*estabelecimento de novas rotinas e a busca de meios para manter aproximações com alunos e famílias*”.

Num grupo menor – 48 professores, 19,4% do total – encontramos relatos que elencaram dificuldades e frustrações, mas que, também, evidenciaram a busca de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464258>

qualificação ou de apoios para desenvolverem o ERE, apontando, inclusive, bons resultados. Destacamos o depoimento de uma professora que, ao refletir sobre sua experiência, trouxe uma descrição detalhada do seu dia a dia. Este relato é representativo porque agrega elementos emergentes em diversos outros discursos: a sensação de despreparo frente ao desconhecido, os apoios encontrados, a formação recebida, as ferramentas do trabalho remoto, o cotidiano intenso, os aprendizados realizados no percurso, as frustrações e as preocupações. Pelo seu teor representativo, não foram realizados cortes.

Um grande desafio. Durante este tempo errei inúmeras vezes. Na verdade, erramos. Trabalho com o ensino fundamental na turma do 3º ano. Na escola em que trabalho, eu e minhas outras colegas do terceiro ano decidimos nos unir, criar um grupo e fazer juntas todos os planejamentos. Assim que foi inserido o ensino digital, em abril, nós criamos grupos de WhatsApp das turmas, gravamos vídeos e explicamos como iria acontecer. Utilizamos o classroom e o WhatsApp. As famílias foram bem resistentes ao uso da plataforma. Explicamos a elas que o WhatsApp é um meio informal e a plataforma oficializa os envios. No entanto, não podemos deixar para trás aquelas famílias que não têm computador e esse aplicativo acaba facilitando. Algumas famílias pegam material impresso na Escola, realizam as atividades e nos mandam por fotos. Durante este tempo buscamos acima de tudo acolher. Quando digo que erramos é pela questão de no começo enviar muitas atividades e conteúdo. Hoje tentamos equilibrar, pois sabemos que a criança não aprende pela quantidade e sim pela qualidade. Hoje estamos aprendendo, gravamos vídeos, fazemos videoaulas pelo meet e até ligações se for preciso. O Estado disponibilizou webinars [sic, seminário online, transmitido ao vivo, sobre um tema específico] e por meio delas aprendemos sobre os aplicativos Google. Muitas vezes, sinto-me frustrada. Vejo que os alunos não estão aprendendo da forma que deveriam... recebo atividades malfeitas, sujas e percebo uma regressão. Por outro lado, mães desabafam que o filho(a) não quer fazer e ela não sabe como explicar. Algumas vezes fazemos ligações incentivando. A pergunta é sempre a mesma: “prof. que dia a aula vai voltar?” Assim nós seguimos...temos tentado fazer o melhor. Confesso que não me sinto tão preparada como deveria! A forma de avaliar me traz grande preocupação... Este é um ano de muito aprendizado, de sair da zona de conforto e de repensar as práticas! Nada será como antes...

Ainda neste grupo, é preciso destacar os trabalhos coletivos e auxílios fornecidos pelos colegas docentes, exemplificados no relato de uma professora do Ensino Fundamental: “*meus colegas têm sido meu único apoio emocional para superar as incertezas do momento e me motivar para continuar oferecendo propostas*

pedagógicas de qualidade". Outra professora escreveu: *"há muita correria, cobranças, mas também parceria com os colegas, todos comprometidos em fazer acontecer"*. Um professor que atua no Ensino Superior apontou a importância do coletivo nos processos pedagógicos: *"é um aprendizado com os discentes e com os colegas [...] trocando experiências entre o corpo docente da graduação e pós-graduação, entre os diversos cursos nos dois níveis [...] buscando a melhoria das condições para todos"*.

Foi destaque a preocupação com a pouca devolutiva dos estudantes às atividades, aliada à percepção da falta de aprendizagem – questão recorrente nos depoimentos dos professores que atuam tanto no Ensino Superior como na Educação Básica. Como escreveu uma professora do Ensino Fundamental: *"30% dos alunos da Escola acessam as atividades, 5% retornam as atividades realizadas"*. Esta percepção é compartilhada por um número expressivo de professores – 156 (63,15%) – que descrevem um *"retorno reduzido"* e o sentimento que as propostas pedagógicas *"alcançam um número muito pequeno de estudantes"*. Um professor destacou que *"muitos alunos mal sabem acessar e-mail, mas há uma parcela de educadores que insistem em chamá-los de 'nativos digitais'"*. De modo geral, os docentes analisaram que *"as escolas estão atingindo poucos alunos"*.

Os motivos relacionados à baixa participação dos estudantes envolveram, em regra, dois aspectos: o acesso restrito à internet e equipamentos para as atividades *online* e a pouca participação da família. Surgiram relatos sobre a dificuldade dos pais e mães em acompanharem seus filhos na realização das atividades propostas, tanto por não terem tempo disponível devido ao trabalho, como pela falta do conhecimento necessário para ajudá-los. Como relatou uma professora: *"os pais não auxiliam como deveriam. Atividades simples não são feitas e nem respondem quando questiono. As chamadas de vídeo que faço com a turma, participam no máximo oito crianças, sendo que tenho 20. As outras nem falam os motivos de não participar"*. Alguns professores, contudo, ainda não tinham conseguido compreender o baixo engajamento estudantil no ERE. Uma professora do Ensino Fundamental assinalou o *"pouco contato com os alunos, o acompanhamento pedagógico precário e o pouco conhecimento sobre as condições socioeconômicas dos alunos e suas rotinas de estudo"*.

Houve certo consenso que a falta de condições financeiras de muitas famílias impedia o bom aproveitamento das atividades escolares remotas. *“Os pais relatam dificuldade de auxiliar as crianças, possuem limites em equipamentos de acesso”*, declarou uma professora da Educação Básica. Outra docente foi mais enfática ao analisar que havia *“uma evasão maciça dos estudantes por conta da pobreza”*. Alguns professores questionaram a utilidade do seu trabalho neste formato: *“se eu pudesse parava, porque há um recorte de classe muito nítido, tenho alunos que não tiveram acesso nenhuma vez, outros que o acesso é intermitente. Vejo que [o ERE] não alcança a todos, que é injusto e insuficiente o que está sendo feito”*. Um grupo menor apontou que os estudantes da Educação Básica não estão realmente aprendendo: *“não acredito que as aulas à distância estão sendo positivas para as crianças”*.

Os professores que atuam no Ensino Superior também declararam viver um cenário preocupante em relação à participação e aprendizado dos estudantes. Como assinalou uma professora: *“a responsabilidade dos estudantes no acesso às atividades e execução delas em plataforma online deixa muito a desejar”*. Ao refletir sobre as causas da dificuldade, um docente relatou que faltava ao graduando se ver *“como protagonista da sua aprendizagem”*. Neste nível de ensino também emergiu o entendimento que os estudantes têm dificuldade de acesso à internet e aos equipamentos digitais, dificultando sua participação, como apontou uma professora: *“posso condições para a realização das atividades, contudo existe uma assimetria descomunal entre a situação dos professores universitários efetivos e o universo dos estudantes”*. Outra professora assim analisou a participação dos estudantes: *“observo que os alunos se cansam muito de passar um turno inteiro na frente do computador. A maioria dos alunos fica com o áudio e o vídeo desligados, então, é difícil avaliar como estão acompanhando”*.

Também é importante destacar a percepção dos professores sobre o descompasso entre as necessidades das escolas e as da Secretaria de Educação (SED) às quais as instituições estão vinculadas. Foram tecidas reclamações sobre a falta de infraestrutura oferecida pela rede de ensino, como observamos no relato de uma professora: *“não temos apoio do poder público. Precisei ampliar minha internet, fazer um conserto em meu notebook, minhas despesas com luz e outras*

umentaram”. Os docentes constataram que as preocupações das SED, em muitos momentos, são distintas das dos professores e da escola. Conforme um relato: *“percebo que os diretores das escolas estão sendo forçados por parte dos governantes a mostrar uma boa implementação do ‘ensino remoto’”*. Uma professora apontou a preocupação *“que o governo municipal esteja forçando indiretamente a implementação de uma Educação a Distância, tornando o trabalho docente, com as novas demandas, replicável e descartável”*. Para outros docentes, o descompasso entre as orientações das SED e as necessidades escolares se evidenciou em questões pontuais da prática docente, como apontou uma professora da Educação Infantil: *“a Prefeitura onde sou efetiva solicitou que sejam postadas cinco propostas por semana no site Educarweb. Mas na Educação Infantil nem sempre fazemos cinco propostas diferentes por semana no atendimento presencial”*.

Entre os depoimentos relacionados à gestão institucional, um destaque foi o sentimento de frustração dos professores por não terem sido consultados ou ouvidos sobre os encaminhamentos realizados para a retomada das aulas no formato remoto. Eles descreveram que não tiveram poder de decisão e foram pressionados a obter bons resultados em pautas e escolhas alheias. Sobre este aspecto, uma professora da Educação Básica relatou: *“não me sinto amparada pela prefeitura que não discutiu as condições de acessibilidade digital dos estudantes (nem dos próprios professores), mas tem cobrado resultados sem oferecer segurança aos trabalhadores”*. Outra complementou: *“as principais propostas têm sido no sentido de instrumentalizar os professores a usar determinada plataforma de recursos digitais”*. Estas dificuldades repercutem na participação dos estudantes, conforme relatado por uma professora: *“claro que dou o meu melhor, mesmo sabendo que só 8% ou 10% da turma vão tentar [acessar/fazer a atividade], porque sei que é meu dever, sei que esses estudantes não têm culpa, mas vejo que a SED tem total responsabilidade e que essa situação deveria ser tratada de outra forma”*.

Por fim, vale ressaltar que os depoimentos dos professores evidenciaram um cotidiano de trabalho novo, atribulado, que demandou a criação de regras e práticas durante o próprio movimento de execução, gerando muitas dúvidas e ansiedades. Paralelamente, como a população em geral, os docentes conviviam com os limites

que a pandemia colocou nas suas vidas pessoais: perdas, medos, tristezas e mudanças não esperadas, nem desejadas. Não foi estranho que uma professora desabafasse a saudades das aulas presenciais: “*é bastante difícil planejar porque sinto muita falta de ‘dar aula’*”. Outra assim resumiu seus sentimentos: “*a experiência tem sido angustiante em todos os sentidos devido ao cenário de incertezas quanto ao retorno às atividades presenciais*”. O sentimento de se encontrar “fora de lugar” e a necessidade de retomar o controle/lugar foi uma tônica nos depoimentos, gerando os encontros e desencontros propostos no título deste artigo. Como descreveu uma professora, ao comentar sobre as reuniões virtuais docentes em sua escola: “*os esforços se concentram em debater o retorno ao modelo antigo ou à normalidade*”. Aquele contexto não estava associado ao “normal” e a retomada presencial era o que, naquele momento, mais se associava ao sonho da normalidade.

Considerações finais

Em contextos de incertezas e mudanças, uma única afirmação pode ser considerada certa: ainda não é possível tecer conclusões sobre o tensionamento entre professores e o ERE. Com esse texto, buscamos somar às pesquisas e pesquisadores que têm se debruçado a compreender este fenômeno movente que tem alterado de forma substancial o trabalho docente, os processos de ensino-aprendizagem, as rotinas familiares, a organização dos espaços educativos, a produção de materiais e a própria expectativa de qualidade do ensino. Agreguem-se a isto os desafios impostos aos gestores das escolas e dos sistemas de ensino.

E, não menos importante, temos que ter em mente as questões de gênero que envolvem o magistério. Os dados obtidos nesta pesquisa vão ao encontro dos estudos que desvelam a feminização do magistério, principalmente na Educação Básica. Relatório de pesquisa acerca do trabalho na pandemia (ZANONI; BEZERRA; BRIDI, 2020) aponta notórias diferenças da objetivação do trabalho remoto entre os gêneros, pois as relações laborais e as atividades não remuneradas (principalmente domésticas e de cuidados) se sobrepuseram para elas, apontando para “jornadas superextensas de trabalho” (ZANONI; BEZERRA; BRIDI, 2020, p. 86).

Em face de todos estes elementos, parcela significativa das professoras e professores entrevistados descreveram seus cotidianos como tensos, sobrecarregados, frustrantes, angustiantes, desanimadores, pouco produtivos, dentre outras constatações de teor negativo. Ora, essa escolha lexical não pode ser diminuída em sua relevância no que se refere ao intuito de identificar/compreender os sentidos atribuídos ao ERE, uma vez que nossas práticas discursivas não são neutras, pelo contrário, exigem escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder.

Percebemos, contudo, que as respostas dos docentes a esse sentimento angustiante de estar fora do lugar não foi o imobilismo ou a apatia. Foi possível perceber nos depoimentos que os professores buscaram formações, elaboraram estratégias individuais ou coletivas, dialogaram com seus pares e se organizaram no sentido compreender e dar conta às frentes e armadilhas que subjazem ao trabalho remoto. Na organização destas frentes “móveis” há, sem dúvida, distinções entre as possibilidades objetivas dos docentes da Educação Básica e da Educação Superior, do setor privado e do setor público, concursados e temporários, posto que diferentes inserções laborais repercutem em atravessamentos e relações de poder diversas.

Podemos sintetizar que, em um primeiro momento, o ensino remoto veio “goela abaixo”, ou seja, de forma improvisada, compulsória e sem debate entre o corpo docente e as instituições de ensino ou SED, principalmente para os professores da Educação Básica, que aderiram ao ERE em poucas semanas. Gradativamente, eles foram se organizando, individual ou coletivamente, e fazendo frente aos planejamentos e às atividades remotas. De forma similar, a maioria das instituições privadas de Educação Superior também se organizaram. As IES federais, em sua maioria, iniciaram as atividades remotas no segundo semestre de 2020, após longos períodos de debates em suas comunidades acadêmicas.

De acordo com reportagem do G1, com base no Painel de Acompanhamento do MEC, em maio de 2020, apenas seis instituições mantinham parte das atividades remotamente – Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) (PAIXÃO, 2020). Reportagem do mesmo portal, realizada em agosto de 2020 (OLIVEIRA, 2020), revela que apenas 15 das 69 IES federais não haviam aderido ao ERE. Possivelmente isso ocorreu por expressão da Portaria nº 544, que estendeu o período de ensino remoto até 31 de dezembro (BRASIL, 2020a) e, também, pela frustração das expectativas sobre o controle da pandemia ainda no primeiro semestre, o que trouxe uma sensação de “não ter o que fazer”. A adesão das IES federais ao modelo remoto pode ser encaixada num segundo momento, no qual a maioria dos estudantes brasileiros tinha adentrado, de alguma forma, no ERE. Assim, é importante frisar que à época em que os questionários desta pesquisa foram respondidos, muitos professores da Educação Superior ainda não estavam lecionando no modelo remoto – certamente teríamos outros elementos para análise se o estivessem.

Voltando aos elementos que analisamos neste texto, cabe frisar que a tônica das preocupações encontradas nos depoimentos para ambos os níveis de ensino está centrada na baixa participação e na falta de aproveitamento/aprendizagem dos estudantes e nas dúvidas sobre os processos avaliativos. Tais problemáticas estão relacionados a um conjunto amplo de questões: a relação do professor com as tecnologias, a falta de capacitação para o ensino remoto, o acesso à internet por parte de docentes e discentes, a mudança brusca de rotina, a pouca autonomia dos estudantes (inclusive universitários) em relação ao seu processo formativo, a jornada de trabalho ou precariedades no ambiente familiar que impediram ou dificultaram o ensino-aprendizagem – no caso da Educação Básica o acompanhamento deste processo pelos pais, a falta de espaços adequados para o estudo, a necessidade de assumir outras responsabilidades para com a família, a letalidade do vírus, as ingerências governamentais, dentre outras. Na literatura mais crítica sobre o ERE estas preocupações também estiveram presentes; já na literatura mais “pragmática”, as questões mais prementes estavam relacionadas ao “que fazer” e ao “como fazer” diante das imposições das SED e das instituições, isolando, em alguns casos, a relação educação e tecnologia de seus determinantes sociais, culturais e econômicos.

A pandemia e os desafios do ERE evidenciaram, sem dúvida, um conjunto de problemas sociais e educacionais que enfrentamos há muito tempo – e alguns novos.

Encontros e desencontros variados se forjaram neste cenário. Por outro lado, não podemos deixar de apontar que naturalizar as dinâmicas forjadas precipitadamente neste modelo tende a retirar, muito rapidamente, o complemento “emergencial” do “ensino remoto” e com ela, quiçá, as próprias noções de universidade, escola e docência como as conhecemos.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em 30 set. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 15 out. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-36, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em 17 jan. 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, **EDUCAUSE Review** [online], 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 05 out. 2020.

FIEIRA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. **Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia** [online], 2020. Disponível em: <https://exnepe.org/2020/05/04/um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em 10 dez. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464258>

FCC. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em 06 out. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf Acesso em: 15 dez. 2020.

INEP. **Censo Escolar de 2019**: sinopses estatísticas da Educação Básica. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 nov.2020.

LARA, Rafael Cunha. A docência ubíqua como chave interpretativa para o ensino remoto. XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul. **Anais...** Blumenau: ANPED SUL, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6186TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2020

LEHER, Roberto. **Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil**. Carta Maior [online], 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Universidades-publicas-aulas-remotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil/54/47699>. Acesso em:15 de out. 2020.

MOREIRA, José António Marques Moreira; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em 12 out. 2020.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remi. **Nota Técnica nº 88**. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561&Itemid=9. Acesso em 13 out 2020.

OLIVEIRA, Elida. 15 das 69 universidades federais estão sem aulas presenciais ou remotas, diz associação. **Portal de Notícias G1** [online], publicado em 20/08/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/20/15-das-69-universidades-federais-estao-sem-aulas-presenciais-ou-remotas-diz-associacao.ghtml>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464258>

OLIVEIRA, Raquel; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, e020028, 2020. Disponível em <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso 11 out. 2020.

OPAS. **Folha informativa COVID-19**. Brasília: Escritório OPAS e OMS Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 15 dez.2020.

PAINEL CORONAVÍRUS. **Painel Coronavírus** [online], 2020. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 15 dez.2020.

PAIXÃO, André. Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da Covid-19. **Portal de Notícias G1**, [online], publicado em 14/05/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-causa-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 15 de out. 2020.

PICHETTI, Caroline. A metamorfose da excepcionalidade. **Universidade à Esquerda** [online], 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/a-metamorfose-da-excepcionalidade-por-carolina-pichetti-nascimento/>. Acesso em: 10. dez. 2020.

SARAIVA, Karla, TRAVERSINI, Clarice, LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10 de dez de 2020.

SEMPREVIVA. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. São Paulo: Gênero e Número; Sempreviva Organização Feminista, 2020. Disponível em: http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em 17 jan. 2021.

SOARES, Sávila Bona. **Coronavírus e a modernização conservadora da educação**. In: **Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil**. SOARES, Sávila Bona (Org.). Brasil: Terra Sem Amos, 2020. p. 05-14. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em 15 out. 2020.

STANGER, Allison. Make All Courses Pass/Fail Now. **Chronicle of Higher Education** [online], 2020. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/Make-All-Courses-Pass-Fail-Now/248281>. Acesso em 15 out. 2020.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464258>

UNICEF BRASIL. **Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe, 09 de novembro de 2020.** Brasília: UNICEF Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 05 jan.2021.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>. Acesso em 17 jan.2020.

ZANONI, Alexandre Pilan; BEZERRA, Giovana Uehara; BRIDI, Maria Aparecida. O trabalho remoto e as condições das mulheres no contexto da pandemia Covid-19. In. BRIDI, Maria Aparecida (Coord.). **Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto/home office no contexto da pandemia Covid-19 – trabalho docente, setores público e privado e questões de gênero.** Parte II. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/RELATRIO_PARTE_II_TTR_ABALHO_REMOTO_COMPLETO_-_CANVA_1_compressed_1_compressed.pdf. Acesso em 20 jan. 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Nota

¹ As frases entre aspas duplas e em itálico foram retiradas dos questionários aplicados aos professores.