



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

JOSEFA BRAGA CAVALCANTE SALES

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E
SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR,
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19, EM FORTALEZA-CE**

FORTALEZA

2021

JOSEFA BRAGA CAVALCANTE SALES

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E
SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, NO
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19, EM FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S155a Sales, Josefa Braga Cavalcante.

Avaliação da implementação do Ensino Remoto Emergencial e suas implicações no trabalho docente na Educação Superior, no contexto da pandemia de Covid 19, em Fortaleza-Ce / Josefa Braga Cavalcante Sales. – 2021.

155 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Trabalho Docente. 3. Ensino Superior. 4. Avaliação de Políticas Públicas. 5. Pandemia de Covid-19. I. Título.

CDD 320.6

JOSEFA BRAGA CAVALCANTE SALES

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E
SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, NO
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19, EM FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: 30/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*Aos meus pais,
Tarcísio e Socorro.
Aos meus filhos,
Andrew Matheus,
Petrus Kalebe,
Nívea Isabelle.*

*Porque o Senhor é bom,
a sua misericórdia dura para sempre, e, de
geração em geração, a sua fidelidade.
Salmos 100:5*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, senhor da minha vida, que realiza os desejos do meu coração segundo a Sua vontade e com imensurável amor, cuida de mim e dos meus.

Aos meus filhos, Andrew Matheus, Petrus Kalebe e Nívea Isabelle, minha maior riqueza, os maiores presentes recebidos desse Deus maravilhoso, razão das minhas buscas e impulsionadores das minhas conquistas.

Aos meus pais Tarcísio e Socorro, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos na e para a vida e por suas orações todos os dias.

Às minhas irmãs Sandra, Sângela e Sânila; e aos meus irmãos Tarcísio Júnior, Juniel e Josiel, pela torcida, pelas horas de brincadeira e de sorriso soltos.

À Fátima Bastos, sogra querida, pelo suporte, pelas orações e todo apoio.

À Profa. Dra. Milena Braz, pela confiança, palavras de ânimo e empatia neste percurso, pela orientação no trabalho e por abdicar de horas de suas férias para que esse fosse o ano da minha vitória.

Aos professores participantes da banca examinadora, Prof. Dr. Gil Célio e Profa. Dra. Helena, obrigada por estarem comigo nesse penúltimo dia do ano, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Ao Prof. Dr. Alcides Gussi, que foi tão presente nas orientações, transpondo a qualificação.

À Karla, secretária do PPGAPP, pela atenção incansável desde os primeiros contatos, e pela gentileza de sempre.

Aos professores do mestrado doutores Alba Carvalho, Alcides Gussi, Américo Moreira, André Ferreira, Fernando Pires, Gil Célio, Júlio Racchumi, Milena Marcintha, pelos preciosos ensinamentos.

Aos colegas de turma, Paulo Torres (que foi um professor e um grande amigo nesse percurso), Juliana, Nicole, Ana Camila, Maira, Rose, Haroldo, Ruy, Tiago, Rita, Michel, Paulo Junior, pela convivência no meu percurso acadêmico.

Aos colegas da segunda turma, Irlanda (uma líder e grande incentivadora), Jamille, Jade e demais colegas.

Aos docentes que cederam o seu precioso tempo, respondendo a pesquisa, aos docentes entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas e pelas suas palavras que muito nos serviram de reflexão.

A palavra é GRATIDÃO!

“Eu não acredito no lado negativo das coisas. Eu acredito que todas as coisas são instrumentos da gente tirar o melhor de nós para contribuir” (Docente Entrevistada 1, 2021).

RESUMO

Tem procedência numa inquietação pessoal marcada por uma experiência inimaginada e a determinação de investigar as condições do trabalho docente no período pandêmico de 2020 nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas em Fortaleza, no Ceará. O intuito é compreender a percepção dos docentes que vivenciaram a experiência de trabalho com o ensino remoto emergencial (ERE) no período da pandemia de covid-19, e, de forma mais ampla, avaliar a política de implantação do ERE na educação superior e a sua imbricação no trabalho docente, desde o período atípico. Trata-se de uma pesquisa avaliativa de natureza qualitativa, descritiva, com análise de documentos autorizativos expedidos durante o período pandêmico. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário *on-line* autoaplicado, disponibilizado pela plataforma Google Formulários, e entrevistas abertas por meio virtual. As análises de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) seguiram nas etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, GUSSI, 2008) foi a proposta teórico-metodológica e política escolhida para nortear a pesquisa, tendo em vista proporcionar trabalhar o conteúdo da política, contexto, e como os sujeitos compreendem o momento vivido com base em suas experiências. Os resultados apontaram que os docentes que estiveram em atividade no ano de 2020 não estavam preparados para o ensino remoto, nem tinham formação específica para atuarem em cursos mediados por tecnologia antes da pandemia, o que produziu uma autopercepção de despreparo e sentimentos como medo, insegurança e angústia - potencializados com as dificuldades enfrentadas pelos docentes em decorrência da falta de interação e de interesse dos alunos no ensino remoto. A perspectiva para os profissionais é de que o ensino mediado por tecnologias veio para ficar e que ele precariza ainda mais o trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; ensino superior; trabalho docente; avaliação de políticas públicas; pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

It comes from a personal restlessness marked by an unimagined experience and the determination to investigate the conditions of teaching work in the 2020 pandemic period in private Higher Education Institutions (IES) in Fortaleza, Ceará. The aim is to understand the perception of teachers who have had the experience of working with emergency remote teaching (ERE) in the period of the covid-19 pandemic, and, more broadly, to evaluate the policy of implementing the ERE in higher education and the its imbrication in the teaching work, since the atypical period. This is an evaluative research of a qualitative, descriptive nature, with analysis of authorization documents issued during the pandemic period. Data collection was carried out through the application of a self-administered online questionnaire, made available by the Google Forms platform, and interviews opened through virtual means. Content analysis from the perspective of Bardin (1977) followed the stages of pre-analysis, material exploration, treatment of results, inference and interpretation. The In-Depth Assessment (RODRIGUES, GUSSE, 2008) was the theoretical-methodological and political proposal chosen to guide the research, with a view to providing work on the policy content, context, and how subjects understand the lived moment based on their experiences. . The results showed that teachers who were active in 2020 were not prepared for remote teaching, nor did they have specific training to work in technology-mediated courses before the pandemic, which produced a self-perception of unpreparedness and feelings such as fear, insecurity and anguish - potentiated by the difficulties faced by teachers due to the lack of interaction and students' interest in remote teaching. The perspective for professionals is that technology-mediated teaching is here to stay and that it makes teaching work even more precarious.

Keywords: Emergency Remote Teaching; university education; teaching work; evaluation of public policies; Covid-19 pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da seção 3	48
Figura 2 - Trajetória Institucional numa linha do tempo	68
Figura 3 - Dimensões pesquisadas	98
Figura 4 - Nuvem de palavras sobre os sentimentos em relação ao trabalho.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da matrícula na educação superior de graduação, por categoria administrativa/Brasil - 1980-2012	59
Gráfico 2 - Perfil pessoal	99
Gráfico 3 - Perfil profissional	101
Gráfico 4 - Aspectos relacionados ao trabalho	103
Gráfico 5 - Acesso e dispositivo utilizado	105
Gráfico 6 - Compra/troca e Internet	106
Gráfico 7 - Formação para atuar em aulas remotas / EAD	107
Gráfico 8 - Rede de ajuda	110
Gráfico 9 - Como considera a experiência	112

QUADRO

Quadro 1 - A proposta da avaliação em profundidade e a pesquisa em ação.....	33
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sentimentos ao refletir sobre a vida profissional	115
Tabela 2 – Maiores dificuldades em ministrar aulas remotamente	119
Tabela 3 – Pontos negativos da experiência no ensino remoto	120
Tabela 4 – Pontos positivos da experiência no ensino remoto	123
Tabela 5 – Perspectivas para o ensino superior	126
Tabela 6 – Realização em ser docente no ensino superior - I	128
Tabela 7 – Realização em ser docente no ensino superior - II	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AC	Análise de Conteúdo
AP	Avaliação em Profundidade
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNV	Bola de Neve Virtual
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública
EAD	Educação a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EH	Ensino Híbrido
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPE	Plano Estadual de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO-CE	Sindicato dos Professores do Estado do Ceará
SUS	Sistema Único de Saúde
SVS	Secretaria de Vigilância em Saúde
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Objetivos	21
1.2	Realidade da qual se é parte	24
1.3	Organização do trabalho.....	27
2	A PERSPECTIVA AVALIATIVA	29
2.1	Avaliação de políticas públicas: seara em elaboração	30
2.2	Avaliação em Profundidade: uma perspectiva	31
3	O PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1	Caracterização da pesquisa	38
3.2	A coleta de dados	41
3.2.1	<i>Organização de fonte documental</i>	41
3.2.2	<i>Aplicação de questionários</i>	41
3.2.3	<i>Aplicação de entrevistas</i>	43
3.3	A análise dos dados	45
3.3.1	<i>Documentos</i>	45
3.3.2	<i>Questionários</i>	45
3.3.3	<i>Entrevistas</i>	46
4	ENTRE CONTEXTOS E TEXTOS	47
4.1	O Antes – As Mudanças em Curso	48
4.1.1	<i>O trabalho sob a égide da globalização e das investidas neoliberais.....</i>	49
4.1.2	<i>O Estado e as políticas públicas</i>	52
4.1.3	<i>A educação superior no Brasil</i>	55
4.2	O Durante – “A Mudança na Mudança”	62
4.2.1	<i>A inesperada situação pandêmica</i>	64

4.2.2	Os atos autorizativos	66
4.2.3	O trabalho docente no período pandêmico	85
4.3	O Depois – Para onde estamos indo?	89
4.3.1	Educação a Distância (EAD)	89
4.3.2	O Ensino Remoto Emergencial (ERE)	93
4.3.3	O Ensino Híbrido (EH)	95
5	ENTRE TRAJETÓRIAS E ANÁLISES	97
5.1	Diagnósticos iniciais na perspectiva docente	97
5.1.1	Perfil pessoal	99
5.1.2	Perfil profissional	100
5.1.3	Aspectos relacionados ao trabalho	102
5.1.4	Condição estrutural do trabalho	104
5.1.5	Formação específica	107
5.1.6	Autopercepção quanto à preparação antes e depois da pandemia	109
5.1.7	Rede de ajuda	110
5.1.8	Experiência vivida no período remoto	112
5.2	As vivências, as percepções e as “falas”	114
5.2.1	Os sentimentos	114
5.2.2	As dificuldades encontradas	117
5.2.3	Os pontos negativos	120
5.2.4	Os pontos positivos	122
5.2.5	As perspectivas	123
5.2.6	O “ser docente” no ensino superior	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	
	QUESTIONÁRIO 1.....	147

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO 2_CONVITE ENTREVISTA	154
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA	157

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará marcado e requer ser estudado sob várias perspectivas, modos e as mais variadas áreas do conhecimento, tendo em vista o seu caráter multissetorial e as ocorrências com dimensões sem precedentes no século XXI.

Associada ao novo coronavírus - a síndrome respiratória aguda grave, do coronavírus 2 (Sars-Cov-2), é uma doença com alto poder de transmissibilidade, que chegou causando perplexidade, medo e incertezas, de modo a silenciar até mesmo as maiores autoridades de saúde do mundo.

Os relatos a respeito da crise sanitária dão conta de que o surto pandêmico teve início na China, em dezembro de 2019, alastrando-se rapidamente por outros países (ZHU *et al.*, 2020; ZHON *et al.*, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, declarou o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e, em 11 de março, o caracterizou como uma pandemia. Em seu pronunciamento, o diretor-geral da OMS confirma a ocorrência de mais de 118 mil casos em 114 países, 4,2 mil mortes e milhares de pessoas hospitalizadas. E acrescenta que o número de óbitos e de países afetados aumentaria nos próximos dias e semanas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

No Brasil, após 904 casos confirmados e 11 mortos, o Ministério da Saúde (MS) reconheceu, no dia 20 de março, a transmissão comunitária do coronavírus (covid-19) em todo o Território Nacional (BRASIL - MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Com efeito, como parte das ações preventivas à propagação da covid-19, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, sugeriu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Em seguida, reforçou na Portaria 345, de 19 de março, que se consolidou com a Portaria 544, de 17 de junho.

Por sua vez, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES)¹, do MEC, juntamente com o Centro de Gestão e Estudos

¹ A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é responsável pela formulação de políticas para a regulação e a supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao sistema federal de educação superior.

Estratégicos (CGEE), conduziram pesquisas para o monitoramento das portarias, de modo a orientar as políticas regulatórias e também para supervisionar as ações, até que as atividades acadêmicas presenciais retornassem.

Ante situação de calamidade sanitária e potencialidade de mortes que a pandemia de covid-19 acarretou para todo o Planeta, a solução do ensino remoto foi parte dessa emergência até então desconhecida dos planejamentos e estratégias basilares dos sistemas de ensino.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) caracteriza-se pela adaptação das aulas presenciais, com o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no estabelecimento de uma comunicação síncrona com os alunos (HODGES *et al.*, 2020). Esta foi a prática utilizada do ensino básico ao superior, quer na rede privada como na rede pública, tendo em vista as medidas administrativas nas esferas gestoras nos planos federal, estadual e municipal na pandemia de covid 19.

Notadamente, durante os períodos críticos, distanciamento, isolamento social e *lockdown*² impediram que milhares de alunos fossem contaminados. E as aulas foram mantidas por meio do ensino remoto emergencial conforme indicação do MEC, na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Ante a contextura pandêmica, a indagação investigativa se fez forte: - como os docentes do ensino superior em instituições privadas de Fortaleza estão vivenciando a implantação do ensino remoto emergencial?

Desta indagação de saída, outras se desdobram, como: - quais as implicações da implantação do ERE nas condições do trabalho docente? Houve, nessa conjuntura, o aprofundamento da precarização do trabalho? A legislação e os atos autorizativos expedidos nesse período deram conta de amparar essa categoria profissional?

Na tentativa de responder à questão-chave e os seus desdobramentos, traçaram-se os objetivos desta pesquisa, expressos na sequência.

² Palavra de origem inglesa que em tradução literal significa bloqueio total ou confinamento.

1.1 Objetivos

Objetivo geral

Avaliar como se deu a implementação do ensino remoto emergencial em instituições privadas de ensino superior em Fortaleza – Ceará no contexto da pandemia de covid-19.

Objetivos específicos

- a) Analisar os atos autorizativos expedidos no período pandêmico que se relacionam ao ensino remoto emergencial e implicam o trabalho docente;
- b) Identificar quais as implicações da implementação do ensino remoto emergencial nas condições do trabalho docente à luz das vivências e dos significados atribuídos pelos respondentes da pesquisa; e
- c) Examinar quais as perspectivas do trabalho no ensino superior sob a óptica dos docentes.

Assim, a dissertação sob relato se caracteriza como uma pesquisa avaliativa de abordagem qualitativa, que leva em conta “[...] a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (MINAYO, 2005, p. 82). Em sua especificidade, para os objetivos deste trabalho, teve como foco os docentes do ensino superior. Quanto à natureza, é uma pesquisa empírica, descritiva, pois que intencionou relatar como se deu um fenômeno: a implementação do ensino remoto emergencial em instituições privadas.

A identificação da IES não foi obrigatória aos participantes da pesquisa, de modo que se confirma a participação de nove IES, numa representação total de 36 respondentes. O marco temporal da pesquisa compreendeu os anos de 2020 e 2021 com foco de observação específico do período letivo do ano de 2020. Alcançou profissionais que vivenciaram a primeira onda da pandemia no Brasil, em sua fase inicial e mais extrema, quando houve a necessidade de, além do uso de máscaras, o distanciamento social, o fechamento de variados comércios, até a decretação de *lockdown*.

Nesta perspectiva, esta dissertação tem procedência em uma definição de abordagem multicêntrica ou policêntrica, em que a política pública é definida como

“[...] uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Nesse sentido, “[...] é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2016, p. 2). Entende-se, neste passo, que “[...] uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente”. (SILVA, 2013 p. 20).

Relembrando Secchi, (2016), políticas públicas são ações para responder a um problema público, entendendo-se que ações, legislação e atos autorizativos são consideradas políticas públicas, passíveis de serem executadas pelo governo ou outros agentes. Sob tal modo de enxergar, vendo a implantação do ensino remoto com base na legislação produzida na época, considera-se uma política pública.

Por tal pretexto, optou-se por efetivar as análises tendo como perspectiva a Avaliação em Profundidade (RODRIGUES, 2008) como uma proposta teórico-metodológica e política escolhida para nortear a pesquisa, considerando que esta proporciona trabalhar como os sujeitos compreendem o fenômeno arrimados em suas experiências. É uma abordagem interpretativa, ampla e multidimensional (RODRIGUES, 2008, 2011), de paradigma pós-construtivista, inspirada em Lejano, 2012, e que entende as políticas privilegiando-se a interpretação de suas categorias nos depoimentos dos beneficiários das políticas; as noções de tempo (percursos, trajetórias) e espaço (territorialidade), sendo uma proposta de caráter eminentemente qualitativo. (RODRIGUES, 2016, p. 104).

Rodrigues (2011) deixa clara a ideia de avaliação que fundamenta sua proposta: a avaliação como compreensão e não como julgamento de valor, uma vez que “[...] avalia-se para conhecer e desta forma tal perspectiva retira o foco da avaliação dos atendimentos aos objetivos da política e centra-se no processo de sua concretização, ou seja, a vivência da política”. (RODRIGUES, 2011, p.48).

Na atual conjuntura política neoliberal, agiganta-se a necessidade de avaliar, não somente, as políticas estabelecidas, mas também os atos legislativos e autorizativos, as intenções e tentativas de desmonte evidenciadas, ocultas ou travestidas, de modo a se atentar para o que é direito do cidadão trabalhador. Evidencia-se, nesse sentido, a importância de se avaliar em profundidade como um meio analítico propício para garantir direitos duramente conquistados em épocas pretéritas.

Fez-se oportuno compreender o tema numa perspectiva investigativa, vendo a maneira como os docentes de instituições privadas retratam o momento novo vivenciado nesse período e que se configura como a mudança na mudança (BRAZ, 2011). De fato, o que se percebeu nessa ocasião foi que muitas mudanças em curso foram aceleradas em virtude da urgência causada pela pandemia.

Não obstante, esse novo está amarrado a alguns pontos já prenunciados no esteio das reconfigurações do mundo do trabalho (ANTUNES, 1995) e aqui, especialmente, do trabalho docente na educação superior.

No tempo fluente, são exigidas novas atitudes, outros estudos, mais possibilidades e, sobretudo, extrema adaptabilidade. É o que vem acontecendo na vida das pessoas, nos seus labores e nas instituições de ensino, haja vista tamanhas transformações, mutações de um mundo tecnológico em movimento.

E, mesmo em pleno sofrimento, em virtude da pandemia, há transmutações no mundo do trabalho, antes, e cada vez mais, regrado por um sistema capitalista de produção de mais-valia³.

Em vista do contexto, aguçou-se a intenção investigativa em virtude de se constatar, ainda à época do início das investigações deste experimento, poucas pesquisas que abordavam o trabalho remoto, abarcando a categoria trabalho docente na educação superior no período da pandemia. Por conseguinte, tornou-se propício investigar as condições desses profissionais, de modo a compreender a sua identificação com o trabalho docente, seus sentimentos e dificuldades no período da pandemia.

A despeito dessas constatações e de qualquer situação ou adversidade, há necessidade de se pensar novas modalidades de fazer o que se faz profissionalmente, com o fito de refletir e, sobretudo, descobrir como promover uma educação mais efetiva com o protagonismo dos docentes do ensino superior.

Ademais, refletir sobre o trabalho docente é imprescindível a todo e qualquer tempo, porquanto, mesmo que não se consiga prever, uma vez que o futuro

³ Como escreve Marx (1984, p. 105), “[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital”. A Teoria do Valor marxiana trabalha na perspectiva da produção de riqueza desde a extração de valor do trabalho vivo, do *plus* gerado por ele na forma reificada da vida em mercadoria ou relação social objetivada, coagulada. Ela surge mediante a produção. É esta responsável por transformar a matéria-prima algodão na mercadoria tecido, utilizando-se de aparato tecnológico, energético, químico, entre outros insumos, e força de trabalho. É dessa expropriação da força de trabalho por parte dos capitalistas que surge a mais-valia.

não se desenvolve linearmente, na educação, é factível se antecipar algumas perspectivas (MORAN, 2005).

O desafio é, pois, como avaliar a cena em ação. O ensino emergencial, com procedência no seu caos inicial, nasce e se projeta desde suas tragédias. E, nesse sentido, se procurará manter ao máximo reféns das seguranças possíveis nas âncoras acadêmicas que margeiam o improvável e surpreendente, indicando aos profissionais da educação superior o *modus operandi* do ensino remoto emergencial, ainda que não oferecendo os devidos suportes para a sua implementação.

1.2 Realidade da qual se é parte

Após um ano dedicado exclusivamente aos estudos, cursando as disciplinas do mestrado acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), retorna-se ⁴ à vida laboral, à sala de aula convencional, numa Instituição de Ensino Superior (IES). Depois de mais de seis anos sem se exercer a atividade docente, retorna-se ao ofício de professora. Estava-se embevecida pelo retorno e cheia de expectativas para a ministração das aulas em duas disciplinas no curso de Pedagogia.

Havia acontecido apenas um mês de atividades quando fomos - todos os professores - surpreendidos com a obrigatoriedade de suspensão das aulas presenciais, o que nos levou a realização de aulas online e a ampliação do uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). À época, dizíamos que era aula EaD, mas logo se reconheceu tratar-se de outro tipo de modalidade (ainda que não chamada assim). A princípio, todos estavam meio atordoados, todos imaginávamos que aquele período seria breve e logo estaríamos em sala de aula presencial. Não foi assim que aconteceu. O semestre terminou sem que as aulas presenciais tivessem voltado. Um novo semestre começou e continuávamos em aulas remotas.

Fomos surpreendidos por algo além de nossas possibilidades de compreensão - uma pandemia associada a um vírus que nos afastou do convívio presencial. Não sabíamos exatamente a que proporções a paralisação desencadeada chegaria e o quanto iria perdurar; mas foi nesse momento que vimos as nossas

⁴ Quando se aplicar a primeira pessoa do plural, faz-se referência, em aditamento, aos pares, que à época estavam na mesma situação. O trabalho está todo sob discurso impessoal.

atribuições dobrarem em atividades não previstas no planejamento, tendo este que ser refeito a cada semana, senão, a cada aula, dada a diferença das ações que então, deveriam ser implementadas.

Foi nesse contexto, também, tivemos de descobrir outras maneiras de mostrar os temas das disciplinas e recorrer às tecnologias digitais como recursos valiosos para despertar o interesse dos estudantes e promover a aprendizagem. Foi aí que nos lembramos e utilizamos como aliadas, das redes sociais, nas tão necessárias “conversas” diárias com os alunos com o fito de apoiá-los, evitando o desânimo e a evasão.

Percebeu-se, em conversas com os pares, que para alguns, foram momentos angustiantes e desafiadores. Junto disso estava chegando, entretanto, uma experiência repleta de conhecimento, de superação e também de indagações quanto aos influxos dessa nova modalidade de atuar na vida profissional dos colegas docentes, bem assim dos próprios haveres profissionais, na qualidade de professora, mister que se desenvolve.

Haja vista a circunstância emergencial, veio à tona a curiosidade investigativa e à colação o pensamento de que o momento que se estava a viver apontaria diversas possibilidades de aprofundamento do assunto em uma pesquisa de mestrado.

Exatamente aí descobriu-se que se teria de modificar totalmente o objeto de pesquisa. Até então, a demanda que se havia preparado tinha como público-alvo os egressos da educação profissional numa instituição em que se havia trabalhado. Agora, se deveria substituir por outro que faria muito mais sentido, de acordo com a realidade que se experimentava naquele momento, o que instigaria a se pesquisar o fenômeno então presenciado. Foi o que se fez, “[...] pois como um sujeito que integra as relações sociais minha inquietação de pesquisa situa-se num conflito social do qual faço parte”. (MENDES, 2005 p. 24).

Esta é, pois, a nova pesquisa, a fazer com que se reporte às experiências em Educação a Distância (EaD) como estudante, quando se desenvolveu, ainda adolescente, pelo Instituto Universal Brasileiro, o primeiro curso por correspondência. Recorda-se da primeira especialização, feita hibridamente (à maneira da época), tendo-se abordado, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a realidade e as potencialidades do Telensino no Ceará. E não se estancou aí, pois foram realizadas

mais duas pós-graduações agora, via EaD digital, *online*, constatando a familiaridade com esta modalidade de ensino.

Rememoram-se, ainda, as experiências profissionais. Antes do já citado “ano sabático”⁵ para os estudos, acabara-se de dedicar quase 18 anos de trabalho em uma empresa privada, exercendo atividades educacionais em funções de supervisão, coordenação, consultoria, docência, atuando na formação de educadores, na assessoria de elaboração de livros, apostilas e recursos didáticos; na organização, roteirização e acompanhamento de gravação de videoaulas, dentre outras atividades pedagógicas.

Como parte das atribuições, viu-se empenhada em conhecer os AVAs como o Teleduc⁶ e depois, o Moodle⁷ e, em parceria com outros profissionais, modelaram-se cursos para os docentes e demais profissionais da instituição. Estas foram, dentre outras, ações de uma **consultora pedagógica**, último denominação recebida para a função que se exercia em uma escola de educação profissional.

Nesta empresa ou fora dela, em atividades paralelas ou complementares, por vezes, se atuou como supervisora, coordenadora ou tutora nos cursos de formação para professores, assim como na tutoria de cursos da UFC Virtual e como bolsista da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em cursos para educadores. Estava nítido, então, que, fazer educação de forma mediada por computador e com uso da Internet e recursos tecnológicos perpassou transversalmente os estudos e atividades laborais que, então, se exercia.

Agora, se estava decidida a continuar desbravando os conhecimentos desse mundo virtual com a intenção de buscar entender, acadêmica e investigativamente, o que se passava com outros educadores, que também, estavam enfrentando uma pandemia e, embora em isolamento social, estavam “em sala de aula”, vivendo uma nova realidade, dadas as circunstâncias. Ali, naqueles dias, novas

⁵ Recorre-se à expressão, apenas, apenas como figura, pois que “[...] o ano sabático é conhecido como o período de 12 meses em que a pessoa se dedica a algum projeto de vida particular, retirando para isso uma licença de suas funções profissionais”. No caso, já se havia realmente saído da empresa e optado por, naquele ano, não exercer atividades profissionais, mas dedicar-se somente aos estudos do tão sonhado mestrado – o que se conclui nesta oportunidade.

⁶ Teleduc - O TelEduc é um ambiente de *e-learning* aberto e gratuito. Seu desenvolvimento e o suporte aos usuários foram descontinuados em 2017 no NIED.

⁷ Moodle - é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

modalidades de ensinar e aprender se mostraram abrindo possibilidades, ao tempo em que reforçavam assimetrias.

Não apenas isso, entretanto, pois sobrou aguçada a curiosidade de saber-se como vivenciaram esse momento, que suporte receberam, sob quais condições estruturais e psicológicas encontravam-se os docentes da educação superior.

Nesse caminho, optou-se por pesquisar os docentes de instituições privadas de ensino superior em Fortaleza, começando pela faculdade onde se atuou profissionalmente, dentre outras, nas quais foram encontradas “pontes” para socializar os *links* dos questionários e os demais instrumentos de coleta de dados.

Desta maneira, o campo de pesquisa se delimitou, mostrando a aproximação direta que se tinha em relação ao tema escolhido e no que concerne à vivência daquela realidade.

1.2 Organização do trabalho

Esta dissertação está dividida em seções, iniciando-se pela **introdução**, que ora mostrou a intenção desta pesquisa com base nos seus objetivos, esclarece qual a abordagem da definição de política pública se enquadra no estudo, faz uma breve contextualização do cenário, problemática, os objetivos da pesquisa e sua relevância, explicitando os aspectos que desvelam a intenção e a relação que se guarda com o tema, na qualidade de pesquisadora.

A perspectiva avaliativa é o tema que trata a segunda seção, onde se intenta lançar luz aos aspectos epistemológicos e pressupostos que contemplam a avaliação escolhida.

Na terceira seção - **O Percurso Metodológico** – estão descritas todas as etapas que foram seguidas na escolha dos métodos de coleta, análise e interpretação dos dados, permeando todo o processo metodológico, bem como, de início, apontando sobre quais parâmetros se ancora a pesquisa.

A quarta seção recebe o título **Entre Contextos e Textos**, pois começa nos aportes teóricos das categorias elencadas em análises e reflexões em que se tenta dar uma ordem cronológica do que teria sido o **antes**, o **durante** e o **depois** da ocorrência da pandemia, refletindo questões de contexto e trajetórias institucionais. No subtópico “O durante”, abordam-se os aspectos legais, as análises sobre os atos

autorizativos e a repercussão destes no contexto da pandemia, trazendo ainda um pouco do contexto histórico em que se retratam subjetividades impregnadas no período vivenciado na sua contextura política e social.

A quinta seção - **Entre Trajetórias e Análises** - consta das análises com suporte nos achados da pesquisa. Exibe-se toda a proposta investigativa, com seus resultados e lições apreendidas relatando as trajetórias, as experiências, percepções e as perspectivas dos docentes quanto às atividades remotas no futuro do ensino superior.

Por fim, na sexta seção - **Considerações Finais** – repousam as reflexões ensejadas nos objetivos e propósitos da pesquisa, as apreensões e os resultados deste estudo na visão desta pesquisadora.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA

Quais os principais pressupostos que orientam uma avaliação de políticas públicas? A instigação para a escolha da perspectiva avaliativa parte desta questão, isto é, da demanda para que se olhe para a avaliação, procurando entender sob quais paradigmas ela está alicerçada, entendendo necessário o exercício de se pensar sobre quais finalidades se estabelecem, no intento de fazer uma avaliação mais adequada, de acordo com o que se acredita na qualidade de investigadora no âmbito acadêmico.

A proposta aqui é refletir a respeito da avaliação de políticas públicas que se constitui na procura por compreensão acerca de como avaliar uma política, superando os parâmetros impostos pelas agências multilaterais incorporados pelo Estado brasileiro.

Ao analisar uma política pública, há de se preocupar com que tipo de avaliação constituir, porquanto há avaliações que se utilizam das análises dos programas, instituídos em referência a modelos de organismos internacionais, que advogam pelo discurso neoliberal e, em contrapartida, não raras vezes, vinculam um modelo específico de avaliação.

Nesse sentido, retratam uma parte do entendimento das respostas colhidas em indicativos numéricos, sendo passíveis de destoar da realidade percebida pelos beneficiários ou, até mesmo, se mostrarem como impeditivos da compreensão daquela política avaliada.

Em oposição a essas práticas hegemônicas, há outros processos avaliativos que trazem a importância das políticas públicas para a sociedade. Faz-se necessário avaliar políticas e programas sob uma nova perspectiva avaliativa, outra visão e, por conseguinte, observar as suas especificidades com outro entendimento, vislumbrando a possibilidade de avaliá-las de maneira mais aprofundada.

Sob essa óptica, aponta-se a importância de avaliar as políticas públicas nos moldes conceituais, hermenêuticos e metodológicos de uma Avaliação em Profundidade, segundo Rodrigues (2008, 2011), e Gussi (2008), com amparo em suas dimensões analíticas, considerando-a adequada a fazer mergulhos necessários para analisar o contexto social, econômico, político e cultural das políticas públicas e, assim, ressignificá-las.

De efeito, se percorre um caminho que conduz ao desenvolvimento de temas priorizados, sem a pretensão de esgotar a diversidade dos assuntos oferecidos neste estudo.

2.1 Avaliação de políticas públicas: seara em elaboração

O terreno da avaliação de políticas públicas constitui uma subárea do conhecimento da Ciência Política. Esta senda, no Brasil, é relativamente nova, se comparado a outros países como os Estados Unidos, França e Inglaterra.

Nos anos de 1990, “[...] no contexto da reforma de estado, e direcionada a uma agenda neoliberal” (RODRIGUES, 2008, p. 8), avaliações foram feitas no sentido de monitorar as ações implementadas pelos organismos internacionais de cooperação e financiamento. Eram avaliações de cunho positivista, em sua concepção, e gerencialista, em sua prática, dando conta de responder a questões quanto à efetividade, eficiência e eficácia das políticas, monitoramento dos recursos e prestação de contas quanto ao atingimento dos objetivos propostos, bem aos moldes das exigências das agências multilaterais.

Decerto, a avaliação se constitui elemento indispensável de um planejamento que se pretende eficaz, sendo subsídio para o aperfeiçoamento das políticas públicas por parte dos que as elaboram e atuam como gestores. Conforme Ramos (2012), para que desenhem “[...] políticas mais consistentes, com melhores resultados e melhor utilização dos recursos”. A autora continua afirmando que a avaliação “[...] é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado”. (RAMOS, 2012 p. 1272).

Na premência por afirmação de direitos e busca por equidade, todavia, faz-se necessário ter em mente o fato de a avaliação ser muito mais do que um elemento constitutivo de uma política para fins de acompanhamento e monitoramento, pois ela deve agir para ser um mecanismo de promoção de cidadania. Em vista disso, coaduna-se com o pensamento que se defende o entendimento de J. D. Sobrinho (2004), quando assevera que:

Falar de avaliação é necessariamente tratar de avaliações. Plurais, mas não aleatórias e descomprometidas, devem ser confiáveis e justas, técnica e eticamente. Isso quer dizer que deverão desenvolver-se segundo uma certa racionalidade técnica, que assegure informações objetivas e críveis, mas também é imprescindível que cumpra os requisitos da equidade, tais como a ausência de coerção, a construção de garantias de respeito aos sentidos produzidos socialmente, a liberdade de expressão, a participação e sobretudo colabore com a justiça social e não para as desigualdades e a exclusão. (P. 8).

Decorre daí pensar como estão sendo avaliadas estas políticas. Será que as avaliações feitas respondem a essa demanda? Com esteio nessa pergunta, outras se distendem, como as expressas por Gussi (2015):

No contexto de emergência da sociedade civil e da necessidade de se criar mecanismos de controle social, impõem-se perguntas: Para que avaliar? Como avaliar? Avaliar, para quem? Estas perguntas colocam em questão os pressupostos agenda neoliberal e seus modelos avaliativos e, remetendo a contradições do próprio Estado, encaminham outra pergunta: qual, enfim, o sentido de avaliar políticas públicas no atual contexto político brasileiro? (P. 1)

Assevera-se que não existirá apenas uma resposta para essas indagações, uma vez que a avaliação assume distintos papéis, atuando numa dimensão técnica, mas, sobretudo, assumindo um papel [...] “ético e político de grande importância nas transformações e reformas da educação e da própria sociedade”. (J. D. SOBRINHO, 2004. p. 703).

Para tanto, é fundamental compreender o contexto histórico da política ou programa, sua trajetória, os envolvidos e, especialmente, o seu público-alvo. Nesse sentido, pensamos que as respostas, certamente, não se darão “ouvindo” apenas os gestores, suas instituições ou lendo seus relatórios.

Para que se avalie efetivamente uma política pública, não se prescinde de estudá-la a fundo, de promover o envolvimento de todos os agentes e atores da referida política, de conhecer todo o seu percurso histórico e sua trajetória. Sob essa óptica, vem o segmento imediatamente à frente.

2.2 Avaliação em profundidade: uma perspectiva

Consoante ligeiramente, expresso em passagem anterior, a avaliação em profundidade é uma proposta teórico-metodológica, surgida no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do

Ceará (UFC), capitaneada pela professora Lea Carvalho Rodrigues, com amparo num “[...] esforço de introduzir, no Brasil, novos paradigmas e conceitos que em âmbito internacional já vinham sendo desenvolvidos há quase duas décadas”. Sua finalidade era “[...] contribuir para a constituição e consolidação de um campo disciplinar ainda em formação no Brasil: o da avaliação de políticas públicas sociais”. (RODRIGUES, 2011, p. 56).

Desta maneira, apreende-se que a avaliação em profundidade se contrapõe ao campo hegemônico das avaliações técnico-gerenciais e positivistas em que prevalece a produção de indicadores econômicos e quantitativos. Isso porque as características desse modelo são percebidas pelo seu caráter instrumental, sendo as avaliações utilizadas para uma análise de tomada de decisão ou de resultados em detrimento de uma “[...] abordagem processual e contextualizada”. (RODRIGUES, 2011, p. 43). Resulta daí a análise de dados padronizados, abordagens lineares, apreciações centradas na mensuração, apenas. Dessa forma, são desperdiçadas oportunidades de perceber as possíveis lacunas na formulação da própria política.

Por sua vez, a avaliação em profundidade dialoga entre perspectivas teórico-metodológicas que valorizam o contexto da política ou programa de caráter social, embora não rejeite aspectos quantitativos para subsidiar suas análises. De forma prática, trabalha métodos e técnicas de pesquisa qualitativa utilizando-se de estudos de situações sociais, estudos etnográficos, realização de entrevistas aprofundadas e grupos focais, dentre outros instrumentais em que se percebiam o caráter dialógico da avaliação e o significado das políticas por todos os seus envolvidos (RODRIGUES, 2011, p. 44, 45).

Para os fins dessa pesquisa, em que o objetivo é avaliar a implementação do ERE nas IES, foram consultados alguns personagens envolvidos no fenômeno no momento em que ele acontecia. Optou-se por ouvir os docentes: a linha de frente na sala de aula online. E, ainda que se considerem tantos outros sujeitos enredados nesse processo, os professores foram escolhidos tendo em vista tratar-se de uma investigação centrada no trabalho específico realizado por eles e se tentava compreender a sua percepção desse fenômeno e do que se havia vivenciado durante a pandemia de covid-19, no ano de 2020.

A proposta de avaliação em questão, de cunho hermenêutico interpretativo, “nega a existência de uma verdade absoluta”, pois pressupõe que o conhecimento produzido é multidimensional (RODRIGUES, 2011, p. 44). Figura com foco em

analisar, interpretar a política e a sua historicidade. Desse modo, torna-se indispensável conhecer os eixos constituintes do desenho avaliativo no contexto da avaliação em profundidade: as suas dimensões analíticas. Conforme Rodrigues (2008, 2011), trabalham-se os eixos ou dimensões. No quadro a seguir, encontram-se delimitados, do lado esquerdo, as dimensões segundo a proposta da AP, e, do lado direito do quadro, estão descritos os passos desenvolvidos para a realização da pesquisa na perspectiva da AP, conforme se observa.

Quadro 1 – A proposta da avaliação em profundidade e a pesquisa em ação

A proposta da Avaliação em Profundidade	A pesquisa em ação
<p>- Análise de conteúdo do programa e da política – Refere-se ao estudo sobre a formulação (objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento); bases conceituais (paradigmas orientadores, conceitos e noções centrais, concepções e valores que informam o programa e a política (coerência interna)).</p>	<p>Levantamento do marco referencial da política observando-se as leis, decretos, portarias, documentos institucionais, regulamentações e trâmites de modificações e atualizações legais do âmbito da política. Eixo trabalhado com maior ênfase na Seção 4: O durante - Com a apresentação dos atos autorizativos.</p>
<p>- Análise de contexto de formulação da política – Análise do momento político e das condições socioeconômicas em que foram formulados. Contextos do processo (no tempo) do programa e da política: articulação entre o processo do programa / política a contextos diferenciados.</p>	<p>Pesquisas em sites oficiais, leituras de artigos, notícias de jornais, dentre outros meios que sinalizaram relação e vivência no contexto de criação e implantação da política. Eixo trabalhado com maior ênfase na seção 4: apresentando-se um contexto histórico, social e político dos acontecimentos no Antes, Durante e Depois do período referencial escolhido.</p>
<p>- Trajetória institucional da política e do programa – Alude à apreensão do grau de coerência ou dispersão dos objetivos do programa conforme o trânsito do mesmo pelas vias institucionais, ao longo do tempo.</p>	<p>Acompanhamento às diferentes fases da política na implementação junto aos seus usuários: os docentes. Eixo trabalhado na Seção 5 - Apresentado na perspectiva dos atores que vivenciaram o processo. Visibilização de suas percepções por meio de suas respostas e de suas "falas".</p>

<p>- Espectro temporal e territorial abarcado pelo programa – Trata do percurso da política de forma a confrontar suas propostas e objetivos gerais com as especificidades locais e sua historicidade atribuindo-se aí, a importância da dimensão cultural.</p>	<p>Sistematização dos dados coletados para atingir um maior nível de abstração e síntese. Formulação de gráficos, técnica qualitativa de análise.</p> <p>Eixo trabalhado na Seção 5 de acordo com a perspectiva dos docentes. Visto ainda na seção 4_ O Durante, mas sem ênfase em todos os processos visto que muitos acontecimentos ainda estavam ocorrendo.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria, com base em Rodrigues (2008) e Gussi (2014)

As premissas apontadas nas dimensões analíticas vistas no quadro 1, mostram a intenção maior da avaliação em profundidade: “[...] uma perspectiva que se volta para compreender os sentidos da política a partir das lógicas dos sujeitos e dos contextos nos quais eles e a própria política estão inseridos”. (CRUZ, 2019 p. 169).

Considera-se o pensamento de Carvalho e Gussi (2011, p. 5), ao constatarem que “[...] o espectro desta avaliação é amplo e abrangente a pensar o programa, o projeto dentro do padrão de intervenção do Estado, nas suas relações com distintos sujeitos sociais, imersos em universos de sentidos e significados, universos de suas culturas”. São ainda, os autores citados que reforçam:

[...] trata-se de pensar a política pública como materialização, de forma própria e peculiar, das relações Estado e sociedade civil, em um dado momento histórico e em determinado contexto político institucional. É analisar as políticas públicas como expressão das contradições que perpassam o Estado que se amplia na sociedade civil, pela via dos processos políticos de conflitos e lutas. (2011 p. 6).

Dentro dessa óptica, Cruz (2019) sintetiza, quando descreve a avaliação em profundidade como

Matriz teórico-metodológica em permanente construção, perpassada por desafios e dilemas. Se pensa seus primeiros contornos, quando Rodrigues (2008, 2011) tracejou seus alcances e contribuições no campo da avaliação, alguns aspectos foram primordiais, como a importância da pesquisa qualitativa e o foco hermenêutico e interpretativista. (P. 169)

Postas as referências conceituais, delinear-se as ações metodológicas nas dimensões de análises que se procurou utilizar na realização desta pesquisa (informado no quadro 1). É importante ressaltar, porém, que o processo metodológico da avaliação em profundidade se constrói à proporção em que é posta em ação.

Esta proposta, como assinalam Gussi e Oliveira (2015, p. 16), “[...] não obedece a modelos *a priori*, mas sim constitui uma construção processual do avaliador pesquisador, que faz suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo”.

Partindo-se da necessidade de estabelecer outros parâmetros de avaliação que extrapolem as demarcações operacionais dos modelos avaliativos preconcebidos e, ainda que se distanciem da agenda política e do modelo técnico-formal de avaliação (GUSSI e OLIVEIRA, 2015, p. 1-2), apontou-se um possível caminho arrimado numa “[...] avaliação em profundidade” como uma proposta de avaliação de políticas e programas de caráter social

Demanda que se guarde a devida atenção às questões apontadas, ponderando a possibilidade de avaliar programas e projetos de caráter social em profundidade. Isso porque, conforme estabelece Cruz (2019),

Independente do enfoque, avaliar uma política pública não se trata somente de instrumentalizar métodos e técnicas de pesquisa, mas implica no esforço de entender a lógica epistemológica e metodológica da qual o pesquisador/avaliador se vale e, dessa forma, as posturas que lhes são exigidas no desenho da política, bem como na coleta e análise dos dados para a avaliação em si. (P. 172).

O propósito deste estudo, é fomentar reflexões e estudos a respeito das políticas públicas com o fito de encontrar melhores formas de avaliá-las. É necessário que se pense a respeito das avaliações que são feitas e as aperfeiçoe, num constante exercício de fazer e aprimorar a prática e o processo de avaliar políticas públicas. Nesse sentido, Sardinha *et al* (2016) reforçam:

[...] coloca-se o desafio de aprimorar a prática de avaliação de programas e políticas sociais. Para tanto, deve-se pensar tal prática não mais como ação esporádica ou simples inovação à gestão das políticas públicas, mas como elemento sistêmico, estruturante do próprio fazer governamental democrático, que pressupõe tanto o debate público de ideias quanto o reconhecimento, por parte dos gestores públicos, da necessidade de contínuo julgamento de mérito dos serviços públicos prestados aos cidadãos, visando a sua melhoria. (P. 15).

Sempre haverá nos processos avaliativos pontos de atenção que demandam intensas reflexões, direcionadas para o estabelecimento de práticas coerentes com a intencionalidade do que se quer avaliar, de modo a compreender e analisar cada política, projeto, programa ou ação. Isso porque “Toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade”. (SILVA, 2008, p. 90); assim, as políticas públicas estão situadas numa condição de natureza social complexa.

Deve-se, por conseguinte, ter em mente a avaliação como pesquisa social, centrada na ação dos sujeitos, que, como agentes, abrem caminhos assentes em seus valores, concepções e interesses. Busca-se, portanto, com base em Lejano (2012), a maneira de ver a experiência dos docentes ambientados em um contexto.

O modelo de experiência, que se dizer, simplesmente, a via do conhecimento da pessoa (ou grupo) inserido na situação política. Esse modelo, por definição, respeita a contextualização e, na realidade presumo que não há análise fora do contexto a partir da riqueza da experiência e refletir isso em uma riqueza paralela de perspicácia paralela analítica. (P. 205).

E, nesse sentido, faz-se necessário encontrar propostas, perspectivas ou mesmo aportes teóricos que transitem em uma relação dialética das dimensões ético-políticas, epistemológicas e metodológicas, pois “[...] a avaliação de políticas e programas sociais é uma prática coletiva cujos resultados devem servir para a mudança”. (SILVA, 2008, p. 92).

Nessa procura, àquele que avalia está posto um desafio constante, do qual não se há de prescindir dos aspectos conceituais, epistemológicos, metodológicos, teóricos, e estabelecendo constante alerta às configurações dos padrões que se mostram na contemporaneidade.

Compreende-se, ainda, que a avaliação de políticas públicas é um campo em disputa e em elaboração. Tal disputa se dá com base em paradigmas hegemônicos e contra- hegemônicos - malgrado os primeiros estarem vinculados primordialmente ao pensamento positivista e que busca uma suposta neutralidade. Entrementes, o segundo parte de uma concepção construtivista e que não começa de uma suposta neutralidade.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Em concordância com a perspectiva da “avaliação em profundidade”, como visto anteriormente, foram adotados procedimentos que se coadunam com os seus pressupostos epistemológicos. Então, quanto à epistemologia que se ancorou a pesquisadora, a forma como o fenômeno foi compreendido, adotou-se uma avaliação de paradigma pós-construtivista, desde uma visão interpretativa, fundada na procura por compreender os significados, a realidade e a vivência dos participantes, sua maneira de ver e os significados do que foi vivenciado em sua atuação profissional no período atípico - uma avaliação que

[...] privilegia a interpretação das categorias de entendimento presentes nas políticas, nos discursos institucionais e nos depoimentos dos beneficiários das políticas; as noções de tempo (percursos, trajetórias) e espaço (territorialidade), sendo uma proposta de caráter eminentemente qualitativo, mas que não descarta a utilização de dados quantitativos. (RODRIGUES 2016, p. 104)

Essas premissas apontam para a escolha do método, que, segundo Bourdieu (1999), não deve ser rígida, mas, por outro lado, deve ser rigorosa, devendo o investigador escolher o método ou conjunto de métodos mais adequados à sua investigação e que o leve para o atingimento dos objetivos sinalizados.

Nessa perspectiva, é apropriado ressaltar que a escolha por um método para traçar uma investigação deve estar comprometida com os aspectos éticos e políticos da pesquisa e, sobretudo, da avaliação que se pretende fazer. Portanto, faz-se necessário compreender os métodos como “[...] produtos de um itinerário essencialmente ético e político”. (SILVA e BRANDÃO, 2013). Eles continuam a explicação, especificando cada um desses aspectos. No caso, deve ser

Ético, se reconhecemos a importância de submeter os métodos à ordem da realidade, para colocá-los a serviço de um problema experimentado por sujeitos concretos, para construí-los em resposta a uma questão de investigação, modulando-os em função do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Político, se apostarmos que tais escolhas se dão em ambientes essencialmente coletivos e plurais onde sempre se está intervindo, produzindo e transformando, nos lembrando de que toda avaliação está inserida e é função de um ecossistema particular. (P. 20).

De fato, uma pesquisa avaliativa deve abarcar essas dimensões e se pautar nas experiências de uma realidade vivida e relatada por sujeitos concretos cujo objetivo geral é avaliar como se deu a implantação do ensino remoto emergencial em

instituições privadas de ensino superior em Fortaleza – Ceará no contexto da pandemia de covid-19, à luz das vivências e dos significados atribuídos pelos docentes. O desdobramento deste será a) Analisar os atos autorizativos expedidos no período pandêmico que se relacionam ao ensino remoto emergencial e implicam no trabalho docente; b) Identificar quais as implicações da implantação do ensino remoto emergencial nas condições do trabalho docente à luz das vivências e dos significados atribuídos pelos respondentes da pesquisa; c) Examinar quais as perspectivas do trabalho no ensino superior sob a ótica dos docentes.

Com efeito, vai explicitado todo o procedimento metodológico planejado e utilizado na realização desta investigação avaliativa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à abordagem, esta caracteriza-se como uma pesquisa avaliativa qualitativa, que, na visão de Silva, “[...] se refere ao conhecimento ‘de dentro’, da essência, através do entendimento de intenções e do uso da empatia.” (2005, p. 14).

Aqui, também, Chizzotti (2014, p. 2) entende como “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Nesse mote, acrescentando outros aspectos da abordagem, Denzin e Lincoln ensinam que a pesquisa qualitativa

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste de um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas modificam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e natural do mundo. Isso significa que pesquisadores estudam as coisas em seus locais naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles. (2000. p. 3).

Para os autores citados, os pesquisadores que adotam essa abordagem adentram os locais naturais num esforço para compreender, interpretar e significar

relatos e fenômenos. Foi o que ocorreu, uma vez que o objeto desta pesquisa trata de uma realidade vivida também pela própria pesquisadora, como docente do ensino superior e estando “em sala de aula” no dito período. Nesta perspectiva, apreende-se que este tipo de investigação tem um forte influxo, uma vez que dá visibilidade aos interlocutores e suas representações.

Sob essa óptica, a escolha por uma avaliação qualitativa contribuiu para consubstanciar a avaliação da implementação do ensino remoto emergencial no âmbito da educação superior em instituições de ensino superior privadas, desde o contexto pandêmico de covid-19, e se deu com a intenção de buscar compreender quais as implicações nas condições do trabalho docente, com base na escuta desses agentes.

Não obstante, esta demanda, também, exibiu dados quantitativos, o que não destoava da proposta investigativa aqui apontada, uma vez que,

[...] procedimentos de natureza quantitativa, quando complementados com outras técnicas e procedimentos de natureza qualitativa, podem ser adequados e pertinentes para o desenvolvimento da avaliação de políticas e programas sociais. (SILVA, 2013, p. 93).

O *locus* da pesquisa foi a cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, e o público-alvo foi composto por trinta e seis (36) docentes de instituições privadas de ensino superior (IES). Como exigência à participação na pesquisa, foi traçado um prerequisite: que o respondente do questionário fosse docente e que estivesse em pleno exercício da docência no período da pandemia, vivenciando todo o processo de implementação do ERE, ou seja, o ápice da determinação pela substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Filtrava-se, assim, o público-alvo e minimizava-se a possibilidade de que outro profissional que não estivesse “em sala de aula” no período, respondesse às questões do questionário enviado. Ressalta-se, aqui que não foi solicitado aos participantes informar o nome da instituição que trabalhava ou havia trabalhado. Contudo, mediante indicação de e-mail foi percebido a participação de pelo menos, nove (09) Instituições.

Quanto à natureza, é uma pesquisa empírica e descritiva, pois buscou conhecer um fenômeno. E descrever todo o processo em suas singularidades, mostrando suas características e dimensões desde a vivência de seus interlocutores.

Quanto aos procedimentos, apoiou-se em estudo documental que partiu das análises da legislação brasileira vigente relativa ao objeto da pesquisa, tendo como marco referencial a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em que o MEC autoriza em caráter excepcional a “[...] substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” às instituições de ensino superior. Nesta, o prazo era de 30 dias, prorrogado por igual período pela Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020. Em concomitância, foram feitos estudos dos atos normativos e decretos estaduais do Ceará.

Para a ambiência da investigação e conhecimento da realidade, foram realizados estudos nas principais fontes de dados secundários. Observou-se um universo de pesquisa, tendo como fonte, *a priori*, o Sistema *e-MEC*, um meio eletrônico, aberto às instituições e à população em geral para a realização e acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. No *e-MEC* é feito o Cadastro Nacional de Cursos e das Instituições de Educação Superior no País. Portanto, constitui-se uma base de dados oficiais dos cursos e IES de todos os sistemas de ensino.

No site do *e-MEC* foram colhidas as informações iniciais a partir da filtragem no “Relatório da Consulta Avançada”, por “Instituições de Ensino Superior” no Ceará, tipo de credenciamento – presencial e EAD, e como situação - ativa. Do relatório completo, foi feito *download* e os filtros para vislumbrar os cadastros de instituições na cidade de Fortaleza, Instituições de Ensino Superior privadas com e sem fins lucrativos. Por este documento, se pode saber a quantidade de IES privadas na Capital cearense. De acordo com as informações, constam quarenta e sete (47) registros no Cadastro Nacional, sendo dez centros universitários, 36 faculdades e uma Universidade.

Considerando as limitações que surgiram em vista do período de pandemia, por muito tempo, inclusive em *lockdown*, e pela baixa aderência de parte dos docentes que não responderam ao questionário enviado, fez-se uma amostragem representativa, o que Gil (2008) nomeia de amostragem por acessibilidade ou por conveniência. Segundo o autor, esse tipo de amostragem

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se esse tipo de amostragem em estudos

exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão (P. 94).

Deste modo, considerou-se pertinente e válida a pesquisa com um grupo de 36 respondentes da fase inicial e outros desdobramentos.

3.2 A coleta de dados

Constituindo-se uma etapa fundamental para a realização de uma pesquisa, a coleta de dados processou-se por um período que compreendeu o final do ano de 2020 a agosto de 2021, levando em conta a organização e junção dos documentos que foram confrontados e analisados dentre outros que surgiram no decorrer do andamento da investigação. Registra-se, a seguir como se deu esse processo.

3.2.1 Organização de fonte documental

Foi realizado o levantamento dos documentos, além de notícias e artigos sobre o assunto. Estabeleceu-se a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, como marco regulatório da política de implantação do ensino remoto emergencial no ensino superior, e foram estudadas as leis, decretos, portarias, documentos institucionais, regulamentações e trâmites de modificações e atualizações legais do âmbito das políticas e atos normativos ou autorizativos.

Para essas análises, foram feitas pesquisas no *site* oficial da Secretaria Geral da Presidência da República, da Subchefia para assuntos jurídicos ao que se denomina Legislação COVID-19. Já os estudos dos atos normativos e decretos locais (do estado do Ceará) tiveram o site “Decretos do Governo do Ceará com ações contra o coronavírus” como principal suporte de pesquisa.

Foram feitas leituras de artigos, de matérias de jornais, dentre outros meios que sinalizaram a relação e a vivência das políticas em questão no contexto de criação e sua implantação do ERE na educação superior.

3.2.2 Aplicação de Questionários

Para alcançar os dados, foi aplicado um questionário pelo qual se traçou uma feição sociocultural e se buscou atender aos dois princípios básicos de

formulação das perguntas, quais sejam: identificar o perfil dos respondentes e “[...] captar características indiretas ou subjetivas (opinião, valores e atitudes)”. (LIMA, 2016. p. 25).

O questionário⁸ foi disponibilizado pela plataforma *Google Forms*®, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas disponível na plataforma *Google*. Tratava-se de um formulário *on-line* autoaplicável, dividido por seções conforme está na sequência.

- ✓ 1 Abertura (convite, explicações sobre a pesquisa e duas marcações).
- ✓ 2 Questões objetivas (perfil dos respondentes - cinco marcações).
- ✓ 3 Questões subjetivas (o trabalho remoto no período da pandemia - seis perguntas).
- ✓ 4 Questões objetivas (o trabalho na pandemia / as aulas remotas - 13 marcações).

Desta maneira, restava evidente para o respondente como estava configurado o questionário, deixando-o ciente da quantidade de perguntas e do foco de cada seção.

Assim, logo na primeira parte do questionário foram alocadas perguntas estruturadas a fim de identificar o perfil dos participantes quanto a gênero, faixa etária, estado civil, formação acadêmica, tempo de trabalho na docência na educação superior, trabalho no momento atual e fonte de renda.

No intuito de perceber as condições do trabalho realizado naquele período, foram expressos quesitos estruturados em perguntas sobre de onde foi acessado a internet para realizar as aulas remotas, qual dispositivo utilizado (*smartphone*/celular, *notebook* ou computador), se ele era de uso individual ou coletivo, se precisou comprar ou trocar equipamento, adquirir ou substituir plano de internet, qual a formação para atuar em aulas remotas ou a distância, se foram realizados cursos por iniciativa própria ou subsidiado pela IES tanto, antes como durante a pandemia.

Também foram constituídas questões abertas, na tentativa de compreender as percepções e apreensões dos professores, abarcadas nos aspectos principais, como: sentimentos ao refletir sobre sua vida profissional no período

⁸ O modelo do questionário enviado está no Apêndice A

pandêmico, qual teria sido a maior dificuldade em ministrar aulas remotamente, a visão quanto aos pontos positivos e negativos da experiência vivida, perspectivas quanto ao futuro da educação pós-pandemia, e qual a representação de trabalhar como docente na educação superior.

A coleta de dados com arrimo nos questionários iniciou-se em dezembro de 2020, recorrendo-se a uma estratégia com base na técnica Bola de Neve Virtual (BNV)⁹ que se processou por meio do envio do *link* do formulário, utilizando-se da rede social *WhatsApp*, aos professores da faculdade onde se militava como docente, seguindo uma “bola de neve” de divulgação dos próprios professores aos seus pares e conhecidos de outras IES. Percebeu-se eficácia na técnica utilizada, nesse instrumento socializado de maneira absolutamente livre e solidária, uma vez que, foram disparados por parte da pesquisadora, apenas 7 envios diretos.

O questionário ficou disponível por três meses, tempo durante o qual esteve aberto para a autoaplicação. Neste ínterim, o *link* do questionário foi enviado e reenviado, pela técnica BNV, via *WhatsApp*, até que se alcançou o número de 36 respostas, o que se considerou satisfatório, haja vista tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde, conforme Demo (1998), não há preocupação com quantidade, mas com a qualidade dos dados. Considerou-se, ainda, o fato de que a segunda etapa da pesquisa seria realizada após a primeira abordagem, em que se “tinha na mão” o *e-mail* dos respondentes para as próximas etapas.

3.2.3 Aplicação de Entrevistas

A aplicação das entrevistas compôs a terceira parte da captação de dados. Foi o meio encontrado como técnica de recolha de indicadores, para que o público-alvo fosse além das respostas aos questionários, pois a entrevista, sendo uma técnica flexível, é considerada eficiente para a obtenção de dados em profundidade. “Quando

⁹ O método de levantamento de dados Bola de Neve Virtual inicia-se pelo envio/apresentação do *link* de acesso ao questionário eletrônico, por meio de *e-mail* ou de alguma rede social virtual. Este método de encaminhamento do questionário corresponde à estratégia viral, uma vez que, no corpo da mensagem, além da apresentação da pesquisa, há um pedido para que ela seja repassada para/compartilhada com a rede de contatos de quem o recebeu/visualizou. O viral apoia-se no fato de a mensagem ser enviada por um emissor do círculo social do receptor, dando a chance de a mensagem ser encarada amistosamente.

bem conduzida possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano”. (GIL, 2010, p. 63).

Marconi e Lakatos (1996, p. 84) enriquecem esse pensamento quando afirmam que a entrevista “[...] é um momento entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional”.

Deste modo, a entrevista constitui-se adequada na captação de informações “[...] acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. (SELLTIZ *et. al.*, 1967 p. 273, *apud* GIL, 2010, p. 109).

O movimento de selecionar os entrevistados foi concretizado por meio do envio de um *e-mail* aos participantes que responderam à pesquisa pelo formulário do Google Forms®. Era um *e-mail* de agradecimento pela resposta ao questionário, ao tempo em que se lançava um convite para conversar um pouco mais sobre o mesmo assunto em uma entrevista, a ser realizada pelo *Meet* ou *Zoom*.

Foi enviado um *e-mail* para cada um dos 36 respondentes. Dois *e-mails* retornaram como erro, outro foi uma resposta agradecendo e falando que, por motivo de falta de tempo, era impossível a participação na entrevista. Outros três retornaram, colocando-se à disposição para serem entrevistados. Por fim, depois, mais uma pessoa acatou o convite e marcou o dia do encontro, totalizando quatro respostas positivas à realização da entrevista.

Assim, como meio de verificar a percepção dos docentes, foram feitas quatro entrevistas abertas, realizadas de modo remoto e que se constituíram como elementos fundamentais para a escuta dos professores na perspectiva de realizar uma leitura da realidade constituída na imbricação do trabalho docente na implantação do ensino remoto emergencial no período da pandemia de covid-19, de modo a captar nas falas dos docentes as suas percepções de maneira mais natural e ampla pela socialização das particularidades vivenciadas no período pandêmico.

Com efeito, se fez o acolhimento de apreensões em uma escuta das trajetórias de vida dos entrevistados, especificamente do que trata o seu trabalho em aulas remotas no período da pandemia.

3.3 A análise dos dados

Decorrido o recolhimento dos indicativos, partiu-se para a análise destes, para a geração dos resultados e o estudo da imbricação das respostas aos objetivos pretendidos.

Procedeu-se à organização, classificação e agrupamento dos dados captados para a análise e fechamento das conclusões. Esse processamento de dados e informações, segundo Silva (2013, p. 66), inclui atividades como categorização de respostas abertas ou semiabertas (codificação), bem assim tabulação de dados e informações, agrupamento e contabilização.

3.3.1 Documentos

As análises dos atos normativos ou autorizativos e decretos de abrangência nacional foram feitas em paralelo às análises dos atos autorizativos estadual do Ceará seguindo uma cronologia de acordo com as datas em que eram expedidos em um contínuo, na busca pelos nexos na lei e política de regulamentação do ERE, de modo a avaliar como se deu a implantação nas IES privadas em Fortaleza Ceará e quais as implicações no trabalho docente.

3.3.2 Questionários

A análise dos dados primários provenientes dos questionários, no que diz respeito às questões fechadas, tiveram contabilização automatizada da própria plataforma *Google Formulários*, onde foram geradas as frequências das respostas por meio de gráficos que apresentaram os achados da pesquisa; mas não somente isso, pois se procurou seguir os procedimentos da análise de conteúdo (AC) segundo Bardin. Desse modo, seguiram-se etapas de leitura flutuante, referência dos documentos, codificação, categorização, enumeração, inferências e interpretação (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo (AC) se dá com o objetivo de avaliar as comunicações por meio de variadas técnicas, mas com base em procedimentos sistemáticos e objetivos em que se analisa a descrição do conteúdo das mensagens

de modo que “[...] permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1977, p. 42).

Neste caso, para fins desta pesquisa, seguiu-se a análise dos dados com amparo na análise de conteúdo (AC), utilizando-se da técnica de Análise Temática ou Categorical, que segundo Bardin (1977)

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (P. 153).

A parte em que se apresentaram as questões abertas foi examinada por meio de estudo minucioso com a utilização de tabelas na planilha eletrônica Excel, do aplicativo da Microsoft. Acredita-se que tal instrumento se fez útil para a realização dos estudos em concordância com as etapas da AC, conforme Bardin, com suporte nas técnicas para que se analisem as comunicações sob arrimo de procedimentos sistemáticos. Seguiram, assim, etapas cronológicas iniciando na pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

3.3.3 Entrevistas

Como explicitado anteriormente, as entrevistas compõem a terceira parte da captação de dados. Aconteceram em dia e horário previamente agendados. Duas entrevistas foram gravadas em vídeo e as outras duas tiveram a gravação em áudio, apenas em decorrência de problemas técnicos, não tendo sido possível realizar a filmagem. As falas foram transcritas e analisadas seguindo a perspectiva de AC de Bardin, obedecendo à técnica de Análise Temática ou Categorical, (conforme explicado no bloco anterior) buscando o encontro das falas dos respondentes com os temas tratados e categorizados *a priori*.

4 ENTRE CONTEXTOS E TEXTOS

Para efeito de atingimento dos objetivos propostos e dentro de um modo de ver que se coaduna com a perspectiva avaliativa adotada, esta seção ocorre sob dois olhares: ao tempo em que denota o referencial teórico das categorias analíticas, configura-se, também, na análise de dois eixos da avaliação em profundidade (AP), a saber: a análise de contexto e a análise de conteúdo. Isso porque traz à luz os referenciais teóricos das categorias mostrando os contextos históricos, sociais e políticos, enquanto analisa os conteúdos da política.

Impõe-se esclarecer que, estabeleceu-se dividir esta seção em três distintos momentos que seguem uma lógica: o antes, o durante e o depois da pandemia (Figura 1). O primeiro, remete a temas que aludem às “mudanças em curso”, relacionadas às categorias Trabalho, Estado e Políticas Públicas, e Ensino Superior, abordando aspectos históricos e contextuais do que já ocorria antes e até bem antes do período pandêmico.

O segundo relata o que ocorreu durante, ou seja, no ápice da primeira onda da pandemia. Mostra os aspectos legais com base em análises do conteúdo dos atos autorizativos mostrando a “mudança na mudança”, termo explicado à frente. Continua com relatos de como ocorreu o trabalho decente no período.

O terceiro momento aponta para o futuro partindo de aportes conceituais e perspectivas permeado da instigação de “para onde estamos indo”?

Nesse pensamento, o intento desta seção é proceder com o desdobramento desses temas dos quais se fará uma tessitura pelos meandros conceituais que os embasam e que, de modo mais explícito ou não, se ancoram no que se pretendeu investigar.

Figura: 1 – Organização da seção 3



Fonte: Elaboração própria.

Trata-se, em alguns momentos, de um olhar retrospectivo, que indica, também, com base nos referenciais expressos, que as mudanças ocorridas em um evento inesperado como uma pandemia, por sua gravidade e envolvimento em quase todas as dimensões da vida humana - senão em todas - altera também configurações quanto ao trabalho docente nos mais diversos níveis de ensino e, especificamente, neste que se investigou: o ensino superior.

4.1 O Antes – As Mudanças em Curso

Surpreendidos pelo acontecimento de uma pandemia e em decorrência das medidas de isolamento que se fizeram necessárias, muitos setores da sociedade pararam. Não consideradas, contudo, como atividade essencial, as aulas, em muitas instituições, continuaram a ser realizadas, então, de maneira remota.

Nesse contexto, verificou-se a aceleração das mudanças que já vinham ocorrendo, as quais advêm, principalmente, da reestruturação produtiva, do acirramento do neoliberalismo, da desindustrialização e das privatizações, estas últimas aceleradas durante os anos de 1990, período em que ocorreu a diminuição dos trabalhadores industriais, passando estes a ocupar o setor de serviços, assim como do terceiro setor (ANTUNES; ALVES, 2004).

Conforme Vasconcelos, (2021 p. 3) “a pandemia não somente visibilizou, a olhos desatentos, as desigualdades sociais, mas, as aprofundou de modo cruel, acenando para um futuro de resistência, luta e incerteza quanto à retomada de direitos e conquistas necessárias.”

A pandemia, um evento inesperado, que entretanto, dado a sua gravidade e os multissetores que abarca, “desnudou as contradições e fissuras do capitalismo neoliberal e seus marcadores sociais de exclusão” (VASCONCELOS, 2021 p. 3). O que quer dizer, que já se vinha no processo de precarização e a pandemia deu visibilidade as desigualdades sociais no âmbito do trabalho e das políticas públicas.

É sobre os pontos que fundamentam o trabalho, com procedência em suas subjetividades que se estenderá o próximo tópico.

4.1.1 O trabalho sob a égide da globalização e das investidas neoliberais

O trabalho, que ontologicamente se explica como essência do humano, não acabou conforme se imaginava, mas se ampliou nas modalidades mais desumanizadoras. O trabalho precarizado em formato de subemprego, *part-time*, desempregado, abarcou um maior número de trabalhadores, vendedores de sua força de trabalho, homens e mulheres assalariados, despossuídos dos meios de produção (ANTUNES e ALVES, 2004).

Explorando alguns dos significados e das dimensões das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, vemos em Antunes e Alves (2004) tais mutações na era da mundialização do capital. Para os autores,

A classe trabalhadora no século XXI, em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente. O sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subempregado, desempregado, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham. Esse processo é bastante distinto, entretanto, das teses que propugnam o fim do trabalho. (P. 335).

Conforme asseveram, é perceptível a perda de direitos da classe trabalhadora, e o que se vê nesse capitalismo exacerbado é o trabalhador ainda mais subjugado a um trabalho precarizado.

No Brasil, a experiência da precarização é ambientada por uma temporalidade neoliberal e se aguça da insegurança de classe, de emprego, de representação, de contrato dentre os mais diversos segmentos que ele abarca, “[...] que emerge numa textura histórica específica – a temporalidade neoliberal”. (ALVES, 2009, p. 189).

Da maneira como se reportam os autores, tão enfaticamente abrindo os olhos quanto ao caos sob o qual caminha a humanidade, parece distante o real sentido ou os sentidos do trabalho. Vale lembrar o trabalho como útil para a vida do homem, pois o diferencia dos outros animais, uma vez que, por meio dele, intencionalmente, o homem produz. Dito por Marx (1985), em *O Capital*:

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (p.149).

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho é necessário para a vida humana e assume, por sua vez, uma categoria ontológica fundante, em sua característica de ser base da essência humana e da sociedade (DIAS, 2014).

Constata-se, porém, é que o trabalho, em vez de libertar o homem, o escraviza mediante a exploração cada vez mais premente. Nesse tocante,

[...] em lugar de se manifestar como elemento edificante da humanização e do desenvolvimento do ser social, “ascendeu” à condição de medida de valor, convertendo-se no instrumento fundamental de autovalorização do capital e transformando-se em mercadoria. (DIAS, 2014 p. 29).

Acerca dessa lógica, as transformações sociais ocorridas à proporção dos séculos causam profunda mudança no mundo do trabalho e notoriamente na contemporaneidade. Mais do que em qualquer outra época, o trabalho perpassa transversalmente vários âmbitos de vida de cada qual, assumindo uma centralidade inimaginada.

Em face do que está ocorrendo, novos desafios surgem, impelindo a busca por maior autoconhecimento, formação contínua e continuada, premissas já internalizadas pelas pessoas, hoje cientes de que o mundo do trabalho reconfigurou-se, fazendo que haja a necessidade premente de busca por melhor formação e que aquela faculdade concluída há três anos, por exemplo, já não tenha mais valor e os

conhecimentos advindos da formação acadêmica necessitam estar em constante aprendizagem - tudo para garantir a empregabilidade.

Em uma conjuntura de reestruturação produtiva com as mazelas sociais, econômicas e políticas das reconfigurações advindas da globalização e do Estado neoliberal, percebeu-se um possível efeito colateral de um contexto histórico imprevisível, como a pandemia do covid-19, a um previsível e claro impacto na esteira das reformas neoliberais (BRAVO, PELAEZ, PINHEIRO, 2018).

Problemas não resolvidos desde muito antes, como o desemprego, que apresentara índices de 11,9 milhões de pessoas desocupadas no Brasil (IBGE, 2020), agravados em um passado recente, como o que trata a Emenda Constitucional N.º 95/2016, considerada “a PEC da morte”, uma vez que congela os investimentos sociais por 20 anos, crise econômica vinda dos anos anteriores e intensificando-se com agravantes como a reforma trabalhista (Lei N.º 13.467/2017), dentre outros vividos no tempo presente, atormentaram os brasileiros.

Desde a interrupção do governo da presidente Dilma Rousseff, em 2016, implementou-se no Brasil uma agenda de contrarreformas que levou a retrocessos na área orçamentária e fiscal, com a *Proposta de Emenda à Constituição 55/2016*, que limita o aumento dos gastos públicos à variação da inflação por 20 anos, na área da educação, com a reforma no ensino médio, na área previdenciária, a reforma da previdência, e trabalhista, que resultou na regulamentação do trabalho precarizado.

Sobre a reforma trabalhista, (VASCONCELOS, 2020, P. 8) assevera que “sem dúvidas, irrompeu a rede de proteção que acercava as relações de trabalho, promovendo, sob o falso pretexto de modernização e fomento a empregabilidade, mecanismos precários de contratação”.

Segundo BORGES e MATOS, 2020:

[...] o aumento do poder do capital sobre o trabalho, a reestruturação produtiva com expulsão de força de trabalho, com conseqüente aumento do desemprego e da exploração; do ponto de vista dos interesses do capital, as medidas de contenção da crise têm sido por redução e congelamento de salários, demissões, privatizações, elevação de impostos, flexibilização das regulações do mercado de trabalho, cortes de gastos sociais, aumento da idade para aposentadoria, reformas tributária, trabalhista, ou seja, tendências regressivas. Em síntese, o governo atual só está realizando uma agenda programada e em consonância com os interesses do capital financeiro. (P. 74).

Para os autores, as medidas por trás do ultraneoliberalismo se dão por uma agudização da crise estrutural do capital. Desta maneira, se ampliam problemas pelos

quais o povo brasileiro vem enfrentando e não apenas no Brasil, mas no mundo, forças neoliberais agem em favor do capital.

Diante do que se apontou, no início da seção, que retrata as mudanças em curso, mostra-se que “imputar à pandemia as transformações do trabalho é negar seus determinantes causais, o que inclui a própria essência do capitalismo. A crise no mundo do trabalho teve no coronavírus apenas seu acelerador” (VASCONCELOS, 2021, P. 4).

Faz-se oportuno prosseguir esse estudo demarcando a presença do Estado e a importância das políticas públicas como constituintes do momento pré-pandêmico, que faz parte do “antes”, mas segue. Esse é o tema das próximas reflexões.

4.1. 2 O Estado e as políticas públicas

Em face do que se relatou, necessário se faz refletir também com base em discussões quanto ao Estado e ao seu papel na propositura de políticas públicas com o olhar atento ao que vem ocorrendo na contextura das reformas neoliberais. Na visão de Ferreira (2016), o Estado é um agente que mostra as contradições e conflitos advindos da sociedade. Isso porque, na sua percepção, o Estado capitalista é representado por frações de poder político, que visto historicamente, se sabe, são resultados das lutas de classe e da lógica na ordem social capitalista. Em razão remansa evidente o papel desse Ente em intermediar essas contradições.

O Estado contemporâneo absorveu práticas da gestão do universo “gerencialista” do capital, a exemplo da função orçamentária, do planejamento e, por sua vez, da avaliação de políticas públicas, que teve seu *boom* nos anos de 1980. Tais processos fazem com que esse Estado assuma as racionalidades de mercado em detrimento das racionalidades de caráter social (SEIBEL e GELINSKI, 2012).

Na contemporaneidade, vive-se o Estado neoliberal, mas não é de hoje que o neoliberalismo foi acolhido nas práticas e no pensamento político-econômico, pois, na verdade, ele vem desde os de anos 1970 (HARVEY, 2008).

Caracterizado pela diminuição, tanto “[...] no seu tamanho, no seu papel e nas suas funções”, Draibe (1993, p. 86), se refere à tese do Estado mínimo como [...] “o mercado constituindo o melhor e mais eficiente mecanismo de recursos”, pois, para ela, “[...] a redução do estado é o mote e o móvel dessa ideologia”.

A autora define essa ideologia que é difícil, inclusive, de se decifrar, dadas a incoerência e a falta de originalidade na sua constituição, quando afirma:

[...] o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, “reinventando” o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do século XX. E ainda mais: estes “ingredientes” compõem-se diferentemente, produzindo muitos e distintos neoliberalismos, a ponto de dificultar a própria auto identificação dos que em princípio perfilariam estas correntes. (*IBIDEM*).

Oferecendo definições similares, Harvey (2008, p. 13) também conceitua o neoliberalismo. Segundo esse autor,

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (P. 13).

Para Harvey (2008), é o próprio Estado que cria e mantém essa estrutura institucional de modo a garantir as práticas referidas. Cabe ao Estado também “garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro”.

Trazendo as definições para o campo das ações, não se encontra dificuldade em perceber o significado personificado na realidade brasileira. O Estado dito burocrático, pesado, não inovador, parece sê-lo apenas quando se tem que fazer investimentos sociais. Nisso, lembre-se o corte de gastos públicos sociais aprovados via Emenda Constitucional N.º 95/2016 - considerada por muitas categorias como “a PEC da morte”, pois que congela os investimentos sociais por 20 anos.

Haja vista tal circunstância, concorda-se com Mazzucato (2014), quando afirma a posição que o Estado tem tomado e o que realmente deveria assumir:

O estado não é nem “intruso” nem um mero facilitador do crescimento econômico. É um parceiro fundamental do setor privado - e em geral mais ousado disposto a assumir riscos que as empresas não assumem. O estado não pode e não deve se curvar facilmente a grupos de interesse que se aproximam dele em busca de doações, rendas e privilégios desnecessários, como cortes de impostos. Em vez disso, deve procurar aqueles grupos de

interesse com os quais possa trabalhar dinamicamente em sua busca por crescimento e evolução tecnológica. (P.29).

Estudar o papel do Estado, questionar esse papel, inclusive, é premente em vista do que se passa não somente no Brasil, mas em todo o mundo, quando esse Ente é havido como pesado em sua estrutura, paralisante e burocrático em suas ações. Não seria esse um subterfúgio para que, assim, ele seja retirado, dando margem aos grandes “empreendedores”, empresas transnacionais que muito maiores do que o próprio Estado vem se beneficiando dessa falácia?

Silva (2001) retrata políticas públicas como “[...] um conjunto de ações e omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos, sociais e culturais de uma sociedade historicamente determinada”. (SILVA e SILVA, 2001, p. 90).

Nesse sentido, na “omissão do Estado”, vê-se a necessidade de arranjos e parcerias, uma vez que, em uma conjuntura neoliberal, o Estado não seria o único a articular demandas públicas. De fato, Gussi e Oliveira (2016) reforçam, lembrando que

As políticas públicas, entendidas aqui como ações objetivas do Estado, deixam de ser exclusividade do setor público e incorporam duas outras esferas decisórias: o terceiro setor e o setor privado. Isso significa que os atores políticos ou os grupos de interesse constituídos têm outras esferas de interlocução para buscar que suas demandas recorrentes sejam contempladas por meio de diferentes políticas públicas. (P. 85).

Com a afirmação dos autores, mais uma vez se percebe a entrada de outros atores numa interlocução que nem sempre é vantajosa para o Estado e a Sociedade, mas quase sempre o é para os outros entes. Com embasamento nesse aspecto, é imprescindível atentar para a diferenciação entre o público e o privado entendendo, conforme Rua (2014), que,

Embora as políticas públicas possam incidir sobre a esfera privada (família, mercado, religião), elas não são privadas. Mesmo que entidades privadas participem de sua formulação ou compartilhem sua implementação, a possibilidade de o fazerem está amparada em decisões públicas, ou seja, decisões tomadas por agentes governamentais, com base no poder imperativo do Estado. (2014, p. 18).

Ou seja, ainda que ambos se constituam partícipes de uma mesma política como beneficiários ou implementadores, cabe ao Estado, por meio de seus agentes, a autoridade decisória. Aqui, reporta-se aos atos de Estados que “[...] são ações feitas

por agentes dotados de autoridade simbólica, e seguidas de efeito”. (BOURDIEU, 2014, p. 40).

É conveniente destacar mais uma definição do que se constitui uma política pública, desta feita, lembrando a participação da sociedade e das instituições educacionais como promotoras de equidade que devem ser e vigilantes no cumprimento das ações, quanto à maneira como devem atuar. No pensamento de Bastos (2017,1),

As políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado com o envolvimento de compromissos e ações que possibilitem o desenvolvimento cultural e social de um povo. É um conjunto de ações sociais que dependem, não só do governo, mas de toda a sociedade e das instituições educacionais, com intenções à garantia dos direitos à cidadania de todos, principalmente dos que se encontram no declive da pobreza. No entanto, é preciso que haja uma relação harmônica entre o Estado, as entidades formadoras e a população, além da definição de algumas atividades avaliativas do planejamento dessas políticas, para a posterior busca de novas ações.

Nessa perspectiva, se formulam e implementam políticas públicas que, “[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 26).

4.1.3 A educação superior no Brasil

De acordo com o Censo da Educação Superior 2019, nos últimos dez anos, houve um crescimento de matrículas de 43,7% no ensino superior. A soma de matrículas nas IES públicas e privadas chega a 8.603.824, o que representou em 2018 e 2019 um aumento de 1,8%. Os dados do Censo confirmam que de três a cada quatro estudantes dos cursos superiores estudavam em instituições privadas, o que concentrou 76% dos alunos de todo o ensino superior.

Tal constatação foi reconhecida pelo ministro da Educação, Milton Ribeiro, que afirmou a preponderância e a importância da rede privada. De acordo com as suas palavras, “O Estado não seria capaz de cumprir seu papel constitucional se não tivesse a parceria e a atuação da rede privada, por isso, nosso cuidado e nosso

respeito a toda iniciativa privada na Educação”. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2020).

O ensino superior no Brasil expandiu-se grandiosamente nos últimos anos. A iniciativa privada beneficiou-se amparada por decretos como o nº 4.914/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários; seguido pelo Decreto nº 5.622/2005, que regulamentou a EaD; que ganha mais força com a Medida Provisória nº 213/2004, transformada em Lei nº 11.096/2005, instituinte do Programa Universidade para Todos-ProUni.

O resultado desse crescimento se registra também no Ceará. De acordo com os dados do Sistema *e-MEC*, no Estado do Ceará, há 121 Instituições de Educação Superior (IES) ativas. São 114 IES privadas e sete públicas em todo o Estado.

Em Fortaleza, são 50 IES no total, sendo 47 particulares - dez centros universitários, 36 faculdades, 2 universidades e 1 instituto federal. Este número representa, somente na Capital, 41,32% do total de IES no Estado.

A contratação de docentes, porém, apresenta um certo descompasso. Conforme o Censo da Educação Superior 2018, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Ceará, 13.452 é o número de docentes do ensino superior. Apenas na rede pública são 6.763 docentes (4.396 federal e 2.367 estadual) para os 6.689 docentes das IES privadas. Considerando a quantidade de IES nos dois âmbitos e a quantidade de cursos ofertados, já se percebe a defasagem de contratação nesta última.

Noticiou-se, em outubro de 2018, pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado (Secitece), que o Ceará passara a destacar-se nacionalmente, uma vez que havia então superado todas as metas do Plano Estadual da Educação (PEE), no quesito educação superior, tendo um número de matrícula expressivo. Referiu-se, também, à quantidade e à qualidade atribuídas ao perfil dos profissionais demonstradas com a ampliação dos títulos de mestre e doutor expedidos pelas IES. Os dados apresentados revelam, de certa forma, o crescimento das IES no Estado.

A finalidade da educação superior, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu capítulo IV, no Art. 43 é:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
 - II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
 - III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
 - IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
 - V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
 - VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- (BRASIL, 1996)

As dimensões pelas quais o ensino superior perpassa demonstra a abrangência de suas ações e o quanto se faz importante para a sociedade. Segundo Chaui (2003, p.5), “[...] a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.”

A ligação das universidades com o social, vai além do mero ensino de disciplinas ou grades curriculares, é o que J. D. Sobrinho (2013, p. 110), denomina de educação como bem público,

Discutir a educação como bem público e, então, como direito social, faz parte do reconhecimento da grande responsabilidade que as Instituições de Educação Superior (IES) têm relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade.

Esse ideal para a universidade esteve ameaçado desde o início da educação superior no Brasil, quando, em 1920, surgiram as primeiras universidades do País, sendo a Universidade de Coimbra, em Portugal, a referência para o ensino superior brasileiro. Segundo Dourado (2011),

A educação superior no Brasil, fortemente marcada por arranjos institucionais diversos, desde a sua institucionalização foi permeada por embates, no que concerne à sua dimensão, lógica e dinâmica organizativas, o que acarretou uma implementação tardia da organização acadêmica por meio da criação de universidades. Não por acaso, a história desse nível de ensino no Brasil foi, desde o começo, permeada pela efetivação de instituições isoladas de ensino (P. 55).

As primeiras alterações surgiram após o golpe militar de 1964, em que foram introduzidas mudanças na educação, culminando com o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que “[...] fixa princípios de organização para as universidades federais e dá outras providências”. (BRASIL, 1966).

Em seguida, o Decreto-Lei nº 252, que complementa o primeiro decreto, criando “Universidades e Departamentos, congregando disciplinas afins e consolidando sua individualidade, e de colegiados, responsáveis pela coordenação didática de cada curso e sendo constituído por representantes dos Departamentos”. (VILELA, FERNANDES, 2020, p.2).

Em 28 de novembro de 1968, foi aprovada a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), que recebeu o título de “Reforma Universitária de 1968”, estabelecendo no País os “[...] cursos de especialização e de extensão nas diferentes modalidades organizacionais, extinguindo as cátedras e adotando a progressividade do regime de trabalho de dedicação exclusiva nas universidades públicas”. (ARONI, 2017).

Com o crescimento da demanda por educação superior, em 1970, expandiram-se as universidades privadas (GOMES, MACHADO-TAYLOR, SARAIVA, 2018). O capital passou a moldar o ensino superior como um serviço oferecido como demanda de mercado, especificamente, mercadoria para a elite brasileira (ZOCCOLI, 2009).

Assim, o capital foi adaptando o que se enxerga hoje na maioria das universidades em relação ao ensino ofertado. Uma notória e grotesca

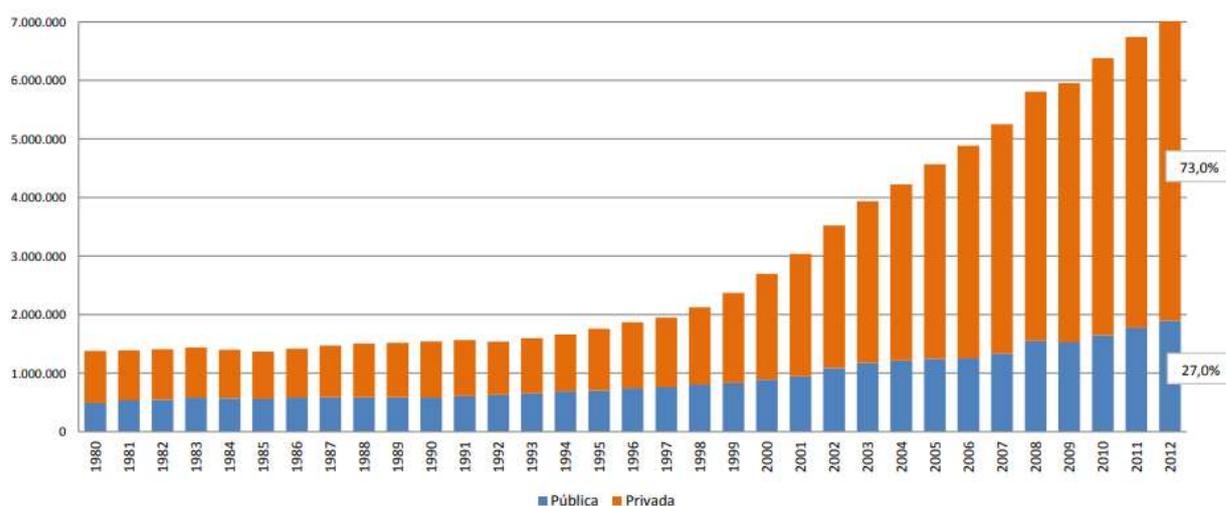
[...] substituição da universidade como instituição educativa, participante da construção da cidadania e consciência crítica nacional, por um papel que se reduz à formação de profissionais que respondem adequadamente às demandas do mercado. (CUNHA *et al.*, 2005, p. 19).

O ano de 1995, início do governo de Fernando Henrique Cardoso, começou um período de grandes transformações para a educação superior no Brasil. O governo de FHC “[...] promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma universitária de 1968”. (CATANI, OLIVEIRA, 2002, p.1).

A Lei no 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inovou ao criar os cursos de extensão¹⁰, que são cursos de nível superior, com duração média de dois anos. Assim, além das universidades, ministram cursos superiores as faculdades, os centros universitários e os institutos superiores de educação (CATANI, OLIVEIRA, 2002).

Em 1999, o sistema de crédito estudantil foi ampliado e deu origem ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, que passou a financiar cursos superiores em instituições privadas (FLORES, 2017). Essa medida fez com que, dos anos 2000 em diante, ocorresse um aumento no ingresso ao ensino superior, conforme se observa no gráfico 1.

Gráfico 1- Evolução da matrícula na educação superior de graduação por categoria administrativa/Brasil 1980-2012



Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo da Educação Superior 2012. Brasília, DF, 2013

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003) iniciou uma reforma da educação superior, que privilegia a “[...] reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação a distância, autonomia universitária e financiamento”. (OTRANTO, 2006, p.19).

¹⁰ Cursos superiores receberam inicialmente a denominação de extensão e, posteriormente, foram reconhecidos como graduações tecnológicas, que duram em média de dois a três anos.

Com a inclusão de políticas sociais pelos governos de esquerda em 2003, e a autonomia dada às universidades, ocorreu a expansão do acesso à universidade (OTRANTO, 2006).

Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Segundo Polidori *et al* (2006),

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. (P.430).

Para garantir acesso ao ensino superior àqueles que não possuem renda, foi criado o Programa Universidade para Todos-PROUNI, um acordo com instituições privadas (com ou sem fins lucrativos), para que os alunos com melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM tenham seus cursos superiores bancados pelo Governo Federal (OTRANTO, 2006).

O Brasil é um país com grande extensão territorial e, por mais que se adotem políticas públicas de acesso à educação, existem regiões que o Estado não alcança, de sorte que, para dirimir esse problema, expandir e interiorizar cursos, foi introduzida a modalidade de educação a distância - EAD para programas de ensino superior.

Vale ressaltar, que a oferta de cursos EAD se faz em atendimento ao artigo 80, da LDB quando já determinava ao Poder Público incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

O EAD foi implantado por intermédio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação. Segundo Santos, Real (2017 p.5), “[...] a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, que ampliou de modo significativo o acesso à educação superior, por meio da Educação à Distância (EAD)”.

São de competência da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC), criada em 2011, os atos de credenciamento ou

recredenciamento de instituições de ensino superior público federal e das instituições privadas, nisto incluídas as de EAD (BRAGA, 2013).

O capital, obviamente, se aproveitou deste modelo de educação e “[...] o papel da educação privada a distância na concentração das matrículas passou de zero para 40%, superando a contribuição de qualquer outra fonte de concentração”. (CARVALHAES, MEDEIROS, TAGLIARI, 2021, p.21).

Na contramão do mercado e buscando dar continuidade às políticas de acesso ao ensino superior, o governo Dilma sancionou a Lei 12.711/2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas instituições federais com reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. “Cabe destacar a importância dessas legislações como uma conquista para inclusão socioeducacional das pessoas negras, indígenas e com deficiências”. (GUIMARÃES *et al*, 2020, p.7).

Com o *impeachment* de Rousseff e aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, no governo de Michel Temer, as políticas sociais foram alvos de choques orçamentários, e a educação foi um dos setores mais atingidos, “[...] uma vez que, foi anulado o percentual constitucional de investimento na área que era de 25% nas receitas de estados e municípios, e 18% na União”. (AGUILAR, FRANÇA, 2020, p.58).

Com a admissão de Jair Bolsonaro à Presidência do Brasil, em 2018, percebeu-se um maior movimento de entrega da educação a esfera privada. Essa movimentação aconteceu por meio dos discursos que atacam e ferem a autonomia universitária,

No caso da autonomia universitária, foi publicado o Decreto nº 9.794, em 14 de maio de 2019, que dispõe, sobre a nomeação para cargos de direção, que são de competência exclusiva do Presidente da República sem a referenda ministerial. Este documento legal levou a nomeação de Reitores das Universidades Federais e Institutos Federais a estar de acordo com a preferência do chefe do Executivo Federal, em desrespeito à eleição democrática ocorrida no interior de cada universidade, porque tradicionalmente, os reitores que são eleitos encaminham-se uma em lista tríplice ao presidente, que nomeia o primeiro da lista, ou seja, o candidato eleito. (AGUILAR, FRANÇA, 2020, p.59).

Em 2019, o governo Bolsonaro estabeleceu o corte de 30% no orçamento de custeio de verbas discricionárias. Com a rejeição e mobilização das universidades, entidades e estudantes, o governo recuou em seguida (OPPERMANN, 2019).

Em razão da resistência, Bolsonaro ainda não conseguiu colocar em prática o projeto *Future-se*.

O future-se, em essência, significa, sob a batuta do economista Paulo Guedes, titular do Ministério da Economia, a radicalização da reforma gerencialista de Estado que vem sendo executada no Brasil desde os anos 1990. Pode-se deduzir que o FUTURE-SE é parte de um projeto de País em que a provisão de bens públicos, necessários ao bem comum, é relegada em favor de soluções de mercado. (DE AZEVEDO, CATANI, 2020, p.46).

Com a pandemia do covid-19 e o isolamento social, diversas atividades que envolviam pesquisa e extensão foram paralisadas. Portarias, como a nº 34, da CAPES, de 9 de março de 2020, reduziram cerca de 10% do total de bolsas de pós-graduação permanentes financiadas pela agência desde sua implementação. Especialmente, os programas com conceitos 3 e 4 perderam até 40% das bolsas.

A Portaria do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC) nº 1.122, de 19 de março de 2020, define determinadas áreas como prioridade para o financiamento dos projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023.

A Portaria estabelece como prioritários, no âmbito no MCTIC, projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações tendidos para cinco áreas de tecnologias: Estratégicas, Habilitadoras, de Produção, para Desenvolvimento Sustentável e para Qualidade de Vida.

“A medida é vista como arbitrária e autoritária e reproduz a visão obscurantista e elitista do governo atual de que a ciência tem apenas caráter utilitário, voltada apenas para o Capital”. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2020, *online*). Esse prejuízo para a universidade e os estudantes será refletido no futuro do País, principalmente nas questões sociais e humanas.

4.2 O Durante – “A Mudança na Mudança”

Segundo Braz (2011), “[...] as mudanças que estão no cerne das sociedades modernas alteram sobremaneira os modos de vida nas esferas política, social, cultural, econômica”. (P. 77). Essas transformações se relacionam, principalmente, ao avanço das tecnologias computacionais e sua massificação a

quase toda a população. Esse fenômeno é ampliado desde, também, as relações entre as economias dos países com a mundialização e a financeirização do capitalismo (CHESNAIS, 1995).

No interior dessas mutações, já se verificava que havia uma “expansão do trabalho em domicílio” (ANTUNES; ALVES, p. 340), proporcionada pelo avanço tecnológico e pela necessidade de o capital aumentar suas taxas de lucratividade.

Com o avanço tecnológico, foi possível criar os caixas eletrônicas e, com isso, milhares de trabalhadores bancários foram demitidos, pensando-se, assim que “[...] a técnica realmente apodera-se do homem porque se apodera daquilo que mais intimamente o define, seu trabalho”. (PINTO, 2005, p. 398).

É necessário frisar que, no panorama do capitalismo mundializado e financeirizado, as tendências de maior precarização são maximizadas e, na aparência, cai-se no discurso de que todos os problemas vêm das tecnologias, ou seja, as tecnologias estão a dominar a humanidade.

De acordo com os escritos de Pinto (2005), no entanto, compreende-se que a tecnologia acompanha o próprio desenvolvimento da humanidade, restrita à época desta e dentro das suas necessidades. Verifica-se, assim, que o problema não está na técnica ou tecnologia, mas nas relações entre os modos de produção e as relações atreladas à produção, pois isso é que vai estabelecer as mudanças nas sociedades.

Com efeito, o capitalismo se apropria da técnica e da tecnologia socialmente estabelecidas para aumentar suas taxas de lucro, não o redistribuindo de maneira igualitária para a humanidade.

A despeito da precarização e das mudanças no mundo laboral, apreende-se, que já estavam em curso, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, inclusive no ensino superior privado, que é o objeto deste estudo. Com a pandemia de covid-19, no entanto, se verificou uma aceleração dessas mudanças conforme o conceito usado por Braz (2011) - a “mudança na mudança. Essa dicção é empregada para tentar compreender, mesmo que de maneira introdutória, a realidade que ora vivencia-se; pois, como alcança Imbernón, acredita-se, também, que “[...] as mudanças repercutem muito e podem sim oferecer pistas para gerar alternativas”. (2009, p.18).

Sob tal complexidade, segundo Fávero (2011), sendo a universidade parte de uma realidade concreta, “[...] suas funções devem ser pensadas e trabalhadas

levando em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises” (P. 57).

4.2.1 A inesperada situação pandêmica

Em fevereiro de 2020, com o advento da pandemia por covid-19, foram mais de 242 milhões de pessoas infectadas e quase cinco milhões de mortes no mundo. No Brasil, somam-se 21 milhões de infectados e mais de 617 mil mortes causadas pela pandemia. Estamos atrás apenas dos EUA, que têm mais de 45 milhões de pessoas infectadas e 729 mil mortos, e à frente da Índia, com 34 milhões de infectados e 453 mil mortos, e Reino Unido, com quase 9 milhões de infectados e 139 mil óbitos.

Durante a pandemia por covid-19, Behring e Boschetti apontam que

A pandemia, inquestionavelmente, revelou ao país e ao mundo o que o país insistia em ocultar: o desmonte da seguridade social e dos direitos trabalhistas pelos sucessivos ajustes fiscais deixaram o Brasil imensamente vulnerável diante da devastação do acelerado processo de contágio. Por um lado, o Sistema Único de Saúde (SUS), legalmente universal e descentralizado, mas que já agonizava com falta de recursos — o orçamento federal para a saúde já vinha desde 2015 congelado no patamar de 1,7% do PIB, o que não foi revertido com a leve recomposição feita pelo “orçamento de guerra” na saúde —, entrou em colapso diante das novas, desconhecidas e imensuráveis demandas da covid-19. De outro lado, a intensa precarização das relações e condições de trabalho faz emergir um universo de trabalhadores e trabalhadoras (mais de 100 milhões de pessoas ou quase 50% da população) que se viram, da noite para o dia, sem trabalho, sem nenhum tipo de remuneração, sem benefícios assistenciais e sem condições de seguir buscando nas ruas algum tipo de atividade precarizada (as atividades informais) que lhes assegurasse uma forma de rendimento e de sobrevivência (BOSCHETTI; BEHRING, 2021, p. 76).

Desde 2015, os recursos para saúde foram congelados a um nível de 1,7% do PIB, que não foi recomposto pelo “orçamento de guerra” viabilizado pelo Congresso Nacional – mediante uma flexibilização da Emenda Constitucional 95, que limitou o gasto primário do Governo federal a um teto definido pelo montante despendido no ano anterior, reajustado pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por 20 anos, e criou um Novo Regime Fiscal considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) a mais drástica medida econômica do mundo contra os direitos sociais – para combater a covid-19.

Trazendo para o lado acadêmico, no contexto de pandemia, Gusso et al, em *Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária* (2020, p. 4), escrevem que,

Considerando as documentações brasileiras oficiais relacionadas à normatização, bem como as sugestões indicadas por elas, no Brasil, o contexto de pandemia resultou na suspensão de aulas presenciais nos setores público e privado. Como exemplo, segundo dados do início de maio de 2020, cerca de 89,4% das universidades federais estavam com as atividades de ensino suspensas (BRASIL, 2020f). Ressalte-se que, embora as atividades de ensino regulares não estejam ocorrendo nessas instituições, as demais atividades de pesquisa, extensão e administrativas continuam - quando possível - de modo remoto. Adicionalmente, são facilmente identificados, em reportagens nos jornais diversos, novos projetos de pesquisa e extensão, relacionados à pandemia e promovidos pelas universidades públicas. De acordo com levantamento divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020), 78% das IES privadas estão com aulas por meios digitais e 22% delas optaram por suspender as aulas.

Ainda conforme levantado por Gusso et. al (2020, p. 4), em razão do distanciamento social imposto pela pandemia, houve a “necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais”. Mesmo com o grande percentual de IES privadas em aulas por meios digitais, essa adaptação, segundo Gusso (2020, p. 4), foi bastante problemática em decorrência da falta de suporte psicológico a professores, a ausência de planejamento das atividades para o formato online, conforme já sinalizado anteriormente. Mas o autor prossegue apontando o problema da sobrecarga do trabalho docente, dentre outros motivos de ordem estrutural e também relacionadas aos estudantes.

A conjunção de problemas assentadas por Gusso é trabalhada com maior ênfase na parte deste escrito destinado à análise dos dados. Cuida, assim, da implantação do (ERE) na prática e sob a percepção dos atores que a vivenciaram, conforme propõe essa pesquisa.

Ante a inesperada e inimaginável pandemia e perante as alterações nas práticas acadêmicas sentidas em todos os sistemas de ensino, impõe-se à observância aos atos e medidas legais expedidas no referido período. Sobre esse assunto se traçará o próximo tópico.

4.2.2 Os atos autorizativos

Esta parte da seção está dimensionada para apresentar as leis, portarias, decretos, medidas provisórias, dentre outros atos autorizativos expedidos no ano de 2020 e que fazem relação, de algum modo, com o objeto de estudo, que é a implantação do ensino remoto emergencial no ensino superior e sua implicação no trabalho docente.

Assim, aqui são feitas as análises da política na perspectiva da avaliação em profundidade, com foco específico em um de seus eixos: a análise de conteúdo. Sobre essa dimensão da AP é importante frisar que:

Análise de conteúdo do programa com atenção a três aspectos: formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas; coerência interna: não-contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. Esses três aspectos dizem respeito à análise do material institucional sob forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros. (RODRIGUES, 2008. p. 11).

Para analisar nas proposições do referente eixo, a organização dos dados será mostrada uma sequência temporal com foco

- ✓ No ordenamento legal (que pode ser um decreto, uma portaria, uma medida provisória, um ato normativo etc.);
- ✓ Na identificação dos objetivos, conceitos e noções centrais que a orientam de forma expressa e comentada.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, os seus sujeitos e em concordância com os objetivos específicos propostos, torna-se imprescindível informar que o foco será dado aos eventos que apresentem implicação direta com os participantes da pesquisa, no caso, os docentes das IES privadas e do ensino superior. Assim, aqui, as análises mais aprofundadas foram feitas quando deste tipo de ocorrência, sendo as demais de ordem contextual.

Como estratégia para a captação do que foram as políticas que permearam o processo de implementação do ensino remoto emergencial, os estudos se deram por meio de acesso aos documentos em que se confrontam as portarias, os decretos, leis e atos normativos ou autorizativos do fatídico evento e articulações e análises de

documentos outros, expedidos antes da pandemia, porquanto compreende-se que já se vinha de um movimento de precarização do trabalho docente em face dos efeitos perversos da globalização, bem como pela sobrepujança às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O estudo documental partiu das análises da legislação brasileira vigente relativas ao objeto da pesquisa. Em sua maior parte, os documentos foram captados do *site* oficial da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Subchefia para Assuntos Jurídicos ao que se denomina **Legislação COVID-19**.

O referencial para fins desta pesquisa é configurado na **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. O MEC, por meio do então MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Abraham Weintraub, autorizou a troca das aulas presenciais pelo ensino remoto para as IES. É o que se observa a seguir:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

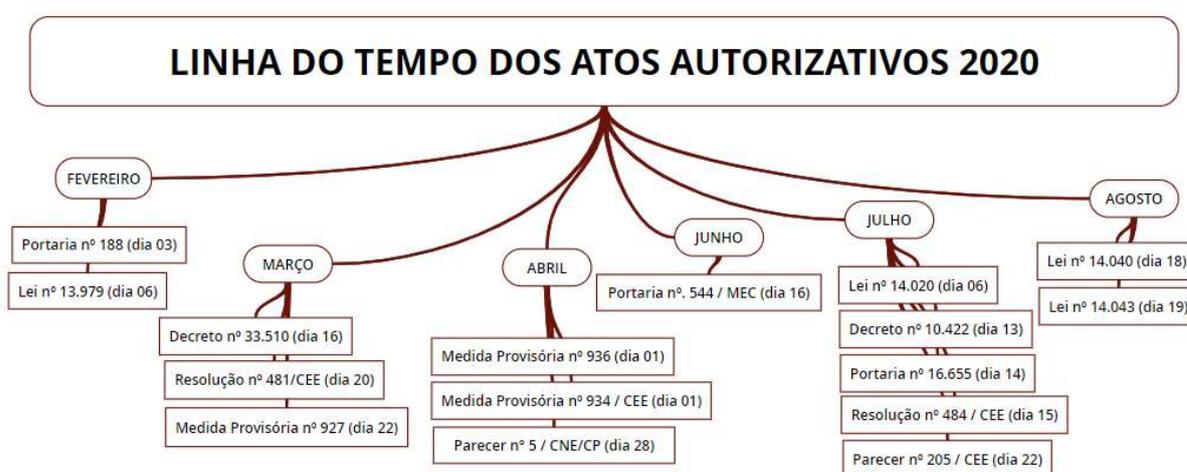
Conforme o inciso primeiro do referido Artigo, o prazo de validade da Portaria era de trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde, órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, por igual período - como de fato ocorreu com a Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020, que prorrogou a Portaria nº 343 por mais trinta dias. Caberia, também, às IES a responsabilidade pela definição das disciplinas que poderiam ser substituídas; a disponibilização das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação social que permitiriam o acompanhamento dos alunos aos conteúdos ofertados, assim como as formas de avaliação. A substituição foi vedada para os cursos de Medicina e as disciplinas de estágios e de laboratório de todos os outros cursos.

Em conjunto com documentos expedidos nacionalmente foram feitas as análises também dos atos normativos e decretos estaduais do Estado do Ceará. Com efeito, se faz assim, ato contínuo, na busca pelos nexos nos atos autorizativos de políticas de regulamentação do ensino remoto emergencial com foco em relacionar

estes às implicações no trabalho dos docentes das IES privadas em Fortaleza – Ceará.

Para melhor entendimento da sequência cronológica de expedição dos atos autorizativos, e para uma visão panorâmica dos documentos analisados, apresenta-se a figura 2 contendo a trajetória institucional dos atos autorizativos em uma linha do tempo.

Figura 2- Trajetória Institucional numa linha do tempo



Fonte – Elaboração própria

A seguir estão especificados os documentos legais, mostrando na sequência, o tipo, número, a data em que foi expedido, a ementa e as análises.

- Análise documental dos atos autorizativos da trajetória institucional

Fevereiro

Portaria nº 188, de 03/02/2020 - Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

Como foi comentado, a Portaria é uma resposta à emergência em saúde pública no âmbito nacional. Para isso, foi criado o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCOV), cuja gestão estaria sob a

responsabilidade da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS). Ao COE-nCOV competia:

I- planejar, organizar, coordenar e controlar as medidas a serem empregadas durante a ESPIN, nos termos das diretrizes fixadas pelo Ministro de Estado da Saúde;

II- articular-se com os gestores estaduais, distrital e municipais do SUS;

III- encaminhar ao Ministro de Estado da Saúde relatórios técnicos sobre a ESPIN e as ações administrativas em curso;

IV - divulgar à população informações relativas à ESPIN; e

V - propor, de forma justificada, ao Ministro de Estado da Saúde:

a) o acionamento de equipes de saúde incluindo a contratação temporária de profissionais, nos termos do disposto no inciso II do caput do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993;

b) a aquisição de bens e a contratação de serviços necessários para a atuação na ESPIN;

c) a requisição de bens e serviços, tanto de pessoas naturais como de jurídicas, nos termos do inciso XIII do caput do art. 15 da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990; e

d) o encerramento da ESPIN.

Lei nº 13.979, de 06/02/20 - Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019.

Esta lei apresenta-se de maneira bastante didática. Nela aparecem as definições oficiais de termos que seriam tão conhecidos posteriormente. São feitos os esclarecimentos e, de modo bem pedagógico, são expressas as definições de:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de

contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Confirmando o seu caráter didático e informativo, esta lei também é acompanhada de anexos, documentos complementares para o entendimento da situação, como, por exemplo, o Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020, que trata do Regulamento Sanitário Internacional, acordado, em 23 de maio de 2005, na 58ª Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde.

Nesta lei está estabelecido como se dará o enfrentamento da emergência de saúde pública por meio de isolamento e quarentena, além de determinar a realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais e outras medidas específicas. Vale ressaltar o que é dito nesta lei com relação à ausência do trabalho, seja na instituição pública ou privada. Conforme o inciso terceiro, “será considerado falta justificada ao serviço público ou à atividade laboral privada o período de ausência decorrente das medidas previstas neste artigo”.

Por meio desta lei, divisa-se a implicação no trabalho que neste caso, torna-se justificável a ausência do trabalho.

Março

Decreto nº 33.510, de 16/03/2020 - Diário Oficial do Estado do Ceará. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus.

O Decreto segue na mesma linha da Portaria Nº 188 do Governo Federal. Delega à Secretaria da Saúde do Estado a missão de articular as ações e serviços de saúde com vistas a conter a situação de emergência, em especial, a coordenação das ações de enfrentamento ao novo coronavírus (covid-19) no âmbito do Estado.

O Decreto também suspende as atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, da rede de ensino pública, obrigatoriamente, desde 19 de março de 2020. Não impede, porém, as instituições públicas de ensino de promoverem, durante o período de suspensão, atividades de natureza remota, desde que viáveis operacionalmente.

Como na Portaria nº 343, do MEC, cabe às universidades estaduais a responsabilidade normativa pela definição do calendário acadêmico, das atividades

presenciais ou remotas e da carga horária do ensino público superior estadual, inclusive quanto às práticas obrigatórias do internato e da residência.

Resolução nº 481/CEE, de 20/03/20 - Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (covid-19).

Essa Resolução do Estado do Ceará respalda-se em variados dispositivos constitucionais atribuídos ao Conselho Estadual de Educação (CEE), como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, no Art, 230 da Constituição Estadual e no decreto 33.510, de 16 de março de 2020. Ressalta-se, na Resolução, que as medidas e o plano de contingência visam a reduzir os riscos de contágio e disseminação do coronavírus.

Desde então, a Resolução faz um levantamento de várias documentações que respaldam o que será informado mais à frente. É um documento bastante longo, com sete páginas de orientações normativas, contendo apontamentos gerais para instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e ensino superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e estabelecendo o que eles chamam de *regime especial de atividades escolares não presenciais*, definido como atividades “[...] realizadas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares”.

Como se percebe, a definição dada pela Resolução difere da definição de ensino remoto descrita pela Portaria nº 343 do MEC, que define aulas remotas como sendo aquelas que “[...] utilizam meios e tecnologias de informação e comunicação”. Por sua vez, ambos pecam na não caracterização do tipo específico ou modalidade de trabalho realizado pelos docentes.

Conforme se aventou, urge indagar: estariam os profissionais submetidos ao regime especial de atividades escolares não presenciais ou ensino remoto realizando um teletrabalho ou em *home office*? Há diferença entre ambos ou não? Qual a legislação existente sobre o tema?

Em *Home-Office: aspectos exploratórios do trabalho a partir de casa*, Julia Carolina Rafalski e Alexandro Luiz de Andrade (2015, p. 433), citando Di Martino e Wirth (1990), descrevem uma definição para o teletrabalho ao se afirmar:

[...] teletrabalho pode ser definido como o conjunto de atividades profissionais realizadas fora do escritório/da empresa, sem contato pessoal com colegas de trabalho, mas com a possibilidade de se comunicar com estes por meio de tecnologia de qualquer tipo (exemplo: telefone móvel ou e-mails). Pode, ainda, ser realizado online ou off-line, referindo-se ao uso direto dos computadores, mostrando ser uma definição mais ampla. Pode assumir a forma do trabalho realizado de casa (work from home – telework – home-office), por uma época ou de forma determinada e permanente, sendo um erro considerá-lo somente descritivo do trabalho em situação de emprego formal (Huws, Korte, & Robinson, 1990). Em definição ainda mais ampla, o teletrabalho pode ser caracterizado quando os trabalhadores realizam todas ou grande parte de suas atividades em um ambiente fisicamente separado do local de seu trabalho, usando meios tecnológicos para sua realização (BARUCH, 2001; KONRADT, SCHMOOK, & MÄLECKE, 2000).

Como se observa, o teletrabalho é uma modalidade de tarefa realizada fora do seu ambiente físico laboral, podendo ser a residência ou não, com o emprego de tecnologias da informação e comunicação social, além de não ter contato pessoal com colegas, como no *coworking*¹¹. Já sobre a modalidade de trabalho em *home-office*, os autores (*IDEM.*) apontam que

[...] se caracteriza pela inserção em um espaço, sem tamanho ou propriedades definidas, destinado somente a atividades profissionais e localizado na residência do trabalhador, sendo facultativo o uso de tecnologias informacionais para a realização das atividades (Ellison, 1999; Lim & Teo, 2000). Para Mendonça (2010), a nomenclatura do home-office é exclusividade do uso do local residencial, mesmo que partilhado por outros moradores. Explicita, também, que as atividades possuem horários estabelecidos de forma mais ou menos flexível e são de cunho profissional, sejam elas de empresários/autônomos ou ligadas a uma organização privada, como, por exemplo, de prestação de serviços. Para fins de definição deste estudo, trabalhar em home-office se caracteriza por desempenhar as atividades profissionais no mesmo ambiente em que se reside.

Com a citação, confirma-se que o trabalho em *home office* se caracteriza pelo trabalho no mesmo ambiente em que reside - o que caracterizaria melhor o trabalho docente na modalidade de ensino remoto emergencial.

Antes da Reforma nº 13.467, de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, não havia legislação no Brasil sobre o trabalho fora do seu espaço físico tradicional, como comentado anteriormente no capítulo sobre a Reforma Trabalhista. Durante a pandemia, foram editados outros dispositivos legais

¹¹ *Coworking* pode ser entendido como um local de trabalho compartilhado entre várias empresas e freelancers que dividem entre si as despesas gerais do uso de áreas em comum.

que orientaram a legislação, como a Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020, que dispôs sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública decorrente do coronavírus.

Na Medida, o termo adotado foi o do teletrabalho, entendido também como trabalho remoto ou a distância, definido como prestação de serviços preponderante ou totalmente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias da informação e comunicação que, por sua natureza, não configuram trabalho externo.

Outro ponto interessante da Medida diz respeito às responsabilidades do empregador sobre a manutenção ou fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária e adequada à prestação do teletrabalho e ao reembolso de despesas arcadas pelo empregado, que seriam previstas em contrato escrito, firmado previamente ou no prazo de trinta dias, contado da data da mudança do regime laborativo.

No caso de o empregado ou docente, que é o foco desta dissertação, não possuir os equipamentos tecnológicos e a infraestrutura necessária e adequada à prestação do teletrabalho, cabe ao empregador fornecer os equipamentos em regime de comodato, empréstimo de um bem gratuitamente, e pagar por serviços de infraestrutura, que não caracterizam verba de natureza salarial; ou na impossibilidade do oferecimento do regime de comodato, o período da jornada normal seria computado como tempo de trabalho à disposição do empregador. Mesmo assim, o tempo de uso de aplicativos e programas de comunicação fora da jornada normal do empregado não constitui tempo à disposição, regime de prontidão ou de sobreaviso, exceto se houver previsão em acordo individual ou coletivo – o que não ocorreu de fato.

Não tendo uma clara definição sobre o regime de teletrabalho, mas criando o que chamaram, como já visto, de regime especial de atividades escolares não presenciais, definido como atividades realizadas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, no âmbito das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e ensino superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará, o que foi visto na Resolução nº 481 foi uma preocupação centrada no cumprimento do calendário letivo de 2020. Isto se evidencia na menção seguinte.

[...] o impacto da pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior, bem como a perspectiva de que essas medidas de suspensão das atividades presenciais das instituições de ensino se prolonguem em tal extensão que inviabilize a reposição das aulas, dentro de condições razoáveis de acordo com o planejamento do calendário letivo de 2020 (CEARÁ, 2020).

A preocupação com o fechamento do calendário letivo também está no artigo 1 da Resolução, que visa a “[...] dar orientações sobre o estabelecimento de regime especial de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020”.

Desta maneira, a Resolução concede todo o direcionamento para a educação no Estado, no que diz respeito à educação básica, iniciando mesmo da educação infantil, e procede com os direcionamentos, abarcando até os cursos superiores, tendo como principal finalidade o fechamento do calendário letivo. Para isso, a Resolução evoca uma série de dispositivos normativos educacionais, como o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece, no seu inciso 2º, que o calendário escolar deverá de adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em lei. A pandemia se enquadraria em peculiaridades locais, sejam elas climáticas e econômicas? Ainda insistindo, porém, no fechamento do calendário letivo, a Resolução aponta

[...] que no artigo 24, inciso I, combinado com o artigo 31, da LDB está prescrito que a carga horária mínima anual da educação básica, nos níveis fundamental e médio, e na educação infantil, será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; e no artigo 47, que na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Nota-se nesta Resolução um rosário de informações e de ordem de cobranças que, no caso, foram também indicadas para o ensino superior, como visto no seu artigo 7, “[...] o contido nesta Resolução aplica-se no que couber, às Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará.”

Embora se considere o maior número de atribuições e de responsabilidades aos profissionais da educação infantil e da educação básica, como foi indicado, também para o ensino superior, é muito clara a cobrança quanto aos

registros. Veja-se o que descrevem os incisos 3 e 4, do artigo 5, que trata das adequações para as instituições privadas.

§ 3º Para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista pela LDB, as instituições ou redes de ensino deverão registrar em seu planejamento de atividades qual a carga horária de cada atividade a ser realizada pelos alunos na forma não presencial.

§ 4º Para fins de cumprimento do número de dias letivos mínimos previstos pela LDB, as instituições ou redes de ensino considerarão, para cada grupo de horas de atividades não presenciais, de acordo com o registro a ser feito, conforme consta no parágrafo anterior e o regime de horas letivas diárias de cada escola, um dia letivo realizado.

Além dos registros, são muitas demandas quanto ao tipo de aula, levando a um acúmulo maior de tarefas que o docente passa a assumir; neste caso, a preparação de materiais devidamente explicitados, como a gravação de vídeo e outros materiais, com a finalidade de proporcionar mais interatividade com os alunos. Como explicitado no artigo 3, cabe ao docente

[...] preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais ou não que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa

Dessa maneira, percebem-se o acúmulo de cobranças e nenhuma informação quanto a como fazer, nenhuma informação também quanto a como serão ressarcidos e que apoio terão de suas respectivas escolas e universidades no cumprimento de tais exigências. Neste sentido, o que se vê é a omissão, por parte do Estado, das garantias dos direitos aos profissionais da educação que neste momento se encontravam também vivendo a mesma dor de perdas em suas famílias pela ocorrência de uma pandemia.

Medida Provisória nº 927, de 22/3/2020 - Edição extra - Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), e dá outras providências.

Como já explicado, essa Medida Provisória dispõe sobre as medidas trabalhistas que poderiam ser adotadas pelos empregadores para preservação do emprego e da renda e para enfrentamento do estado de calamidade pública.

Além do teletrabalho, como alternativa trabalhista, o que já foi discutido, os empregadores poderiam realizar as seguintes medidas: antecipação de férias individuais; concessão de férias coletivas; aproveitamento e antecipação de feriados; utilizar-se do banco de horas; suspender exigências administrativas em segurança e saúde no trabalho; direcionar o trabalhador para qualificação, no caso, o contrato de trabalho poderia ser suspenso, pelo prazo de até quatro meses, para participação do empregado em curso ou programa de qualificação profissional não presencial oferecido pelo empregador, diretamente ou por meio de entidades responsáveis pela qualificação, com duração equivalente à suspensão contratual, e, por fim, diferimento do recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS, ou seja, fica suspensa a exigibilidade do recolhimento do FGTS pelos empregadores, referente às competências de março, abril e maio de 2020, com vencimento em abril, maio e junho de 2020, respectivamente.

Decreto Nº 33532, de 30/03/20 - afirma que a suspensão das atividades presenciais em escolas, cursos, faculdades, universidades de qualquer natureza, abrange também as IES privadas.

Nota-se neste decreto, como o Governo do Estado do Ceará, no que diz respeito às orientações normativas para as IES, seguiu as diretrizes do MEC. Outros pontos são que, por ser o momento inicial da pandemia e como ainda não se tinha ideia do que estaria por vir, nos cursos de Medicina, o uso dos laboratórios e práticas de estágio não foram permitidos de usufruir das mesmas prerrogativas; as instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias; alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo; as atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor; as instituições poderão, ainda, alterar o

calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor.

Abril

Medida Provisória nº 936, de 01/04/20 - Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. **OBS: Foi convertida em Lei nº 14.020, de 2020.**

Essa Medida Provisória foi instituída com o intuito de: preservar o emprego e a renda; garantir a continuidade das atividades laborais e empresariais e reduzir o impacto social decorrente das consequências do estado de calamidade pública e de emergência de saúde pública. Para isso, foram adotadas as seguintes medidas: o pagamento de Benefício Emergencial de Preservação do Emprego e da Renda¹²; a redução proporcional de jornada de trabalho e de salários e a suspensão temporária do contrato de trabalho. Vale frisar que o direito ao benefício foi para quem teve redução da jornada e de salário, e para quem teve suspenso o contrato.

Consoante às MPs 927 e 936, entende-se que essas duas medidas provisórias criaram uma desvantagem para os docentes, uma vez que se legislou por meio delas a possibilidade de antecipação das férias dos professores. Logo, como ficava à cargo das IES a decisão de utilizar-se ou não dessa prerrogativa, tornou-se possível acontecer de algum docente que dava aulas em duas ou mais instituições estar de férias de uma e não de outra instituição. Deste modo, o período do merecido descanso realmente não ocorreria visto que esse profissional estaria preso a um de seus contratos em efetivo trabalho.

Neste sentido, por ocasião da *live* “Trabalho Docente em Instituições Privadas de Ensino Superior em Tempos de Pandemia”, promovida pela Associação Brasileira

¹² Instituído por meio do Projeto de Lei nº 1066 que aprovou o auxílio emergencial de R\$ 600 para trabalhadores informais de baixa renda.

de Estudos do Trabalho (ABET), Andrea L. Harada Sousa afirma em sua fala que

[...] a aplicação da MP 927 aos docentes foram o sequestro das férias e ainda com previsão de pagamento em 20 de dezembro então isso já criou uma complicação grande para além do fato de que não obrigando todas as instituições a repensar em redefinir de conjunto calendário a situação gerada para os professores porque aqueles que lecionam em mais de uma instituição, tiveram um determinado período férias em uma, sem que estivessem de férias na outra, e no outro período quando gozando férias da outra instituição sem as férias da primeira. Então não houve efetivamente o direito ao gozo e também não houve o direito ao terço constitucional previsto no momento das férias. (SOUSA, 2020. *Live YouTube*).

Com relação à MP 936, especificamente, continuou Sousa, em sua fala que “foi uma farsa, uma fraude” uma vez que “[...] o que houve efetivamente foi aumento do trabalho com redução de salário”. Portanto, é preciso reforçar o quanto foi necessária a atenção que cada IES teria que ter para evitar cometer injustiça e prejudicar ainda mais o trabalho dos docentes apoiados nesses atos autorizativos como as referidas MPs.

Medida Provisória nº 934 / CEE, de 01/04/20 - Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

A Medida Provisória foi importante, pois dispensou, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, no ensino de educação básica, e ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, para as instituições de educação superior, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos dispositivos legais.

No caso, no *caput* e no inciso 3 do artigo 47 da Lei nº 9.394, de 1996, específico sobre a educação superior. Nele, o ano letivo regular, independentemente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais e sobre a obrigatoriedade da frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28/04/20 - 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.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação é um dos documentos mais extensos emitidos pelo Ministério da Educação, trazendo uma ampla contextualização da pandemia e das inúmeras medidas provisórias e artigos que já foram citados. Por tal pretexto, centraliza-se a análise apenas a parte do Parecer dirigida à educação superior.

Nessa parte, o Parecer começa afirmando uma tradição já consolidada no ensino superior brasileiro, presencial ou a distância, na utilização de tecnologias como ferramentas de mediação do ensino:

[...] o censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil conta hoje com 8.740.338 matrículas totais em todos os níveis e modalidades. A educação a distância responde por 40% do total dos 3.445.935 ingressantes em 2018 na educação superior. Dessas, o setor público comparece com cerca de 60.000 matrículas. Nota-se que desde 2008 a participação da EaD nas matrículas totais mais que dobrou. Cursos de licenciatura possuem hoje 816.888 matrículas a distância. (BRASIL - MEC, 2020, p. 16).

Os dados mostram um amadurecimento da Educação a Distância nos cursos superiores e, o Parecer, é colocado como forte incentivo para a continuação do uso em larga escala dessa modalidade de ensino. Apesar disso, das 7.170.567 vagas abertas em 2018 para cursos superiores em EaD, apenas 19% foram preenchidas. Mesmo assim, o documento reafirma que as mais de 2.500 Instituições de educação superior do País possuem tecnologias da informação e comunicação capazes de ofertar, em sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD, cursos superiores, no nível de especialização e, agora, mestrados¹³; sem contar que o MEC já permite 40% de atividades a distância para cursos presenciais, sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD.

O Parecer defende a adoção, para as instituições de educação superior, da modalidade EaD como alternativa à organização pedagógica e curricular de seus processos de reposição das 800 horas de carga horária. Dentre essas medidas, existem as seguintes recomendações:

¹³ (MEC, 2020, p. 16).

- ✓ adotar a substituição de disciplinas presenciais por aulas não presenciais;
- ✓ adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas à avaliação, processo seletivo, TCC e aulas de laboratório, por atividades não presenciais, considerando o modelo de mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação adequado à infraestrutura e interação necessárias;
- ✓ regulamentar as atividades complementares, de extensão e o TCC;
- ✓ organizar o funcionamento de seus laboratórios e atividades preponderantemente práticas em conformidade com a realidade local;
- ✓ adotar atividades não presenciais de práticas e estágios, especialmente aos cursos de licenciatura e formação de professores, extensíveis aos cursos de ciências sociais aplicadas e, onde couber, de outras áreas, informando e enviando à SERES ou ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada, os cursos, disciplinas, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais a distância;
- ✓ adotar a oferta na modalidade a distância ou não presencial às disciplinas teórico-cognitivas dos cursos da área de saúde, independente do período em que são ofertadas;
- ✓ supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;
- ✓ definir a realização das avaliações de forma remota;
- ✓ adotar regime domiciliar para alunos que testarem positivo ou que sejam do grupo de risco;
- ✓ organizar processo de capacitação de docentes para o aprendizado a distância ou não presencial;
- ✓ implementar teletrabalho para professores e colaboradores;
- ✓ proceder o atendimento ao público dentro das normas de segurança editadas pelas autoridades públicas e com esquete em referências internacionais;
- ✓ divulgar a estrutura de seus processos seletivos de forma remota totalmente digital;
- ✓ reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;

- ✓ realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- ✓ oferta de atividades *on-line* assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- ✓ realização de testes *on-line* ou por meio de material impresso entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- ✓ utilização de mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos e projetos¹⁴.

Como se percebe, as recomendações dão conta da substituição das atividades acadêmicas e laborais, por parte dos docentes, presenciais para não presenciais, com o uso de meios e tecnologias da informação e comunicação.

Junho

Portaria nº. 544 / MEC, de 16/06/20 - 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.

Na prática, esta Portaria reedita a nº 343 do MEC, acrescentando dois incisos, o 3 e o 4, do artigo 1º, referentes à substituição das práticas profissionais de estágios e das práticas que exijam laboratórios especializados, desde que obedecidas às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo vedada a substituição àqueles cursos não disciplinados pelo CNE. A substituição das referidas práticas para serem efetuadas, deve constar nos planos de trabalhos específicos, aprovados pelos colegiados dos cursos e incorporados ao projeto político-pedagógico do curso.

Julho

Lei nº 14.020, de 6/7/2020 - Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do

¹⁴ (MEC, 2020, pp. 18-19).

estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nºs 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências.

Decreto nº 10.422, de 13/7/2020 - Prorroga os prazos para celebrar os acordos de redução proporcional de jornada e de salário e de suspensão temporária do contrato de trabalho e para efetuar o pagamento dos benefícios emergenciais de que trata a Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020.

Portaria nº 16.655, de 14/7/2020 - Disciplina hipótese de recontração nos casos de rescisão sem justa causa, durante o estado de calamidade pública de que trata o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Esta Portaria autoriza, durante o estado de calamidade pública de que trata o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, a rescisão de contrato de trabalho sem justa causa, seguida de recontração dentro dos noventa dias subsequentes à data em que formalmente a rescisão se operou, desde que mantidos os mesmos termos do contrato rescindido.

Resolução nº 484, de 15/07/2020 / CEE - Altera o artigo 2º e o Parágrafo único do artigo 7º da Resolução CEE nº 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (covid-19), e dá outras providências.

Nesta Resolução, lançada quatro meses depois da Resolução CEE nº 481, à qual se tecem algumas críticas sobre o regime especial de atividades escolares não

presenciais, são feitas apenas duas alterações muito simples, mas emblemáticas, pois, no Art. 2º, que trata justamente do regime especial de atividades escolares não presenciais, agora se acrescenta o “remotas” que até então não havia assim sido chamado oficialmente. Outro ponto era com relação ao período que na resolução anterior deixava em aberto “período definido de acordo com as orientações das autoridades estaduais”; agora já se estabelecia uma data para o encerramento das atividades no formato especificado: até 31 de dezembro de 2020.

Outro ponto é sobre os estágios obrigatórios, atividades em laboratórios e atividades de aprendizagem supervisionadas em serviço para os cursos profissionais técnicos de nível médio e superior. No caso, “[...] a instituição de ensino poderá encaminhar ao CEE proposta alternativa para realização dessas atividades de forma remota, para análise e deliberação”.

Parecer nº 205 / CEE, de 22/07/20 - Orienta as instituições de ensino que ofertam Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior, que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a darem continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020, mesmo após autorização para a retomada das atividades presenciais nesse período pelas autoridades competentes, e dá outras providências.

Esse Parecer, emitido pelo CEE, Câmara de Educação Superior e Profissional e Câmara de Educação Básica, é tão extenso quanto o Parecer nº 5/2020 do CNE. Começa com duas páginas de relatório sobre a crise sanitária e, em seguida, discorre sobre as orientações para as instituições que atuam na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior do Estado do Ceará. Como o trabalho aborda as IES, neste passo, o foco será apenas no que o Parecer diz sobre elas.

Para as IES, ele recomenda que não suspendam o calendário letivo e que realizem atividades de forma remota, utilizando múltiplos formatos, atentando para o princípio da flexibilidade, a fim de acolher as especificidades das distintas áreas do conhecimento. Ainda, segundo o Parecer,

Destaca-se que para manter aulas e demais atividades acadêmicas não presenciais é indispensável que o calendário escolar esteja em vigor, pois

somente assim as atividades serão consideradas letivas e regulares. Manter o calendário funcionando significa não cancelar nem suspender as atividades acadêmicas. A depender da situação específica de cada instituição, haverá necessidade de redefinir as datas de início e fim do semestre letivo. A Resolução CEE nº 481/2020, alterada pela Resolução nº 484/2020, regulamentou esse tempo excepcional. (CEE, 2020, p. 10).

Por intermédio desse Parecer, há a consolidação do regime especial de atividades escolares não presenciais de forma remota até o dia 31 de dezembro de 2020 - já que ele aceita as alterações da Resolução nº 484/2020.

Agosto

Lei nº 14.040, de 18/8/2020 - Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Essa Lei traz a dispensa para a rede de educação básica, educação infantil e ensino fundamental e médio, e superior, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual, desde que não tenha "[...] prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo", que, por sua vez, aponta

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Para as IES, a dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, se dá desde que: I - seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; e II - não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão. O mais interessante é que o § 2º do artigo 3º dá ao cursos superiores da área da saúde diretamente relacionados ao combate à pandemia da Covid-19, a possibilidade de instituição de educação superior antecipar a conclusão dos cursos superiores de

medicina, farmácia, enfermagem, fisioterapia e odontologia, desde que os alunos tenham cumprido, no mínimo: I - 75 % (setenta e cinco por cento) da carga horária do internato do curso de medicina; ou II - 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de enfermagem, farmácia, fisioterapia e odontologia. Essas regras, observadas a relação direta com o combate à pandemia e o cumprimento de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária dos estágios curriculares obrigatórios, para os cursos de educação profissional técnica de nível médio.

Lei nº 14.043, de 19/8/2020 - Institui o Programa Emergencial de Suporte a Empregos; altera as Leis nºs 9.430, de 27 de dezembro de 1996, e 13.999, de 18 de maio de 2020; e dá outras providências.

Como encerramento desta parte da seção, impõe-se esclarecer mais uma vez que conjuntamente às questões que deram conta de situar o ensino remoto emergencial no quadro em estudo, outros aspectos legais foram analisados: portarias, medidas provisórias, leis e decretos que transitaram em temas ligados aos trabalhadores da educação, em especial que dizem respeito aos professores e suas atribuições na qualidade de profissionais que atuam em Instituições de Ensino Superior - IES.

Deste modo, afirma-se terem sido trabalhados os atos normativos que demonstraram, de algum modo, pertinência com o assunto sob comento e objeto da pesquisa. Aqui se trabalhou, também com foco em realizar uma análise assente no eixo avaliação de conteúdo conforme a perspectiva da avaliação em profundidade.

4.2.3 O trabalho docente no período pandêmico

A exigência de distanciamento social que se impôs, na pandemia, abarcou em cheio os processos educativos e influenciou profundamente a educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Das séries iniciais à pós-graduação, nas escolas públicas ou privadas, nas cidades do Brasil e do mundo com a interrupção das aulas, o espaço escolar passou a ser a própria casa, a forma de fazer educação

ganhou outras configurações e, por sua vez, modificou a rotina e os quefazeres docentes.

Em acordo com o que se reportou, indo mais a fundo, o *site* do Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior chamou a atenção, pois, somente com suporte em “[...] um levantamento detalhado das condições objetivas, subjetivas, materiais e sociais dos estudantes e também dos professores” é que se deve tomar medidas que reconfigure o ensino. Isso porque o mais importante num momento desses “[...] é pensar nas condições de saúde física e mental de professores, estudantes e técnicos”. E as atividades, por sua vez, devem ser adequadas às possibilidades de cada comunidade, “[...] para que o processo educacional não seja ainda mais excludente e elitista” (ANDES, 2020), afirmou o *site*.

Essa situação se viu refletida, também, na denúncia exposta pelo Sindicato dos Professores do Estado do Ceará (SINPRO-CE) que, em sua página na Internet, afirmou ter recebido queixas dos docentes. E aduz:

De acordo com os relatos dos docentes que estão desenvolvendo suas atividades à distância, constatamos uma unanimidade afirmarem um aumento considerável da carga de trabalho. Têm chegado reiteradamente ao Sinproce muitas reclamações, queixas, insatisfações sobre a carga horária de trabalho, bem como, a perda de privacidade, tendo em vista, o recebimento a qualquer hora do dia ou da noite comunicações das coordenações e direções das escolas. (SINPRO-CE, 2020).

E as denúncias prosseguiram da parte dos profissionais da educação ao Sindicato que congrega profissionais de todo o Estado do Ceará dos dois níveis de ensino com destaque para a rede particular, conforme complementa citada entidade classista:

Outra situação frequente tem sido a exigência de gravação de aulas onde devemos observar o direito sobre a imagem e a propriedade intelectual. A interação online deverá acontecer somente dentro da jornada pactuada de trabalho. A atividade à distância não implica disponibilidade integral do docente. Então, o trabalho em plataformas ou a interação com alunos e coordenação deverá obedecer à carga horária de trabalho (SINPRO-CE, 2020).

Referidas situações expandiram-se e implicaram no contexto de ensino e aprendizagem que foram realizados a partir das aulas remotas, pela EAD, ensino virtual, nomenclaturas tão confusas¹⁵ como o são os conceitos e as práticas (ROCHA,

¹⁵ No início da pandemia se pensava que tudo era EAD, pois não se tinha claro o que era o ERE.

JOYE, MOREIRA, 2020), mas fato é, que afetaram indelevelmente o trabalho docente. Foi o que se viu retratado pelo Sindicato já mencionado:

[...] muitos docentes têm revelado dificuldades para interagir à distância com alunos e gravar aulas. É muito diferente o manuseio da tecnologia como atividade complementar do ensino presencial em substituição às atividades convencionais do ensino. Essa situação deverá ter uma solução razoável. Se a escola está exigindo, tem que garantir condições materiais, principalmente, no tocante a treinamentos e assistência aos docentes. (SINPRO-CE, 2020).

Nestas circunstâncias, o docente teve que se reinventar vindo à tona a necessidade de ampliar suas habilidades no uso das tecnologias digitais para o incremento das atividades laborais.

Tendo em vista o distanciamento social, docentes tiveram que rever suas práticas e voltar-se para uma nova realidade em que as tecnológicas invadem o campo do ensino e da aprendizagem e são usadas para amenizar os impactos da pandemia, dando suporte aos discentes. (FURTADO e BELEM, 2020 p. 2).

Em um momento como esse, as lacunas na formação dos professores são expostas e diante de suas limitações, cada um encarna uma nova forma de ministrar suas aulas com ou sem o conhecimento necessário ao uso de novas tecnologias para fins pedagógicos. Até mesmo o planejamento, atividade intrínseca ao ato educativo e parte constitutiva do trabalho do professor, foi atropelado pela urgência em manter as aulas. Da forma como ocorria, se via retratado exigências outras para além das atribuições docentes. Foi o que relatou uma professora de uma IES privada na série Memórias de Quarentena, a de número 50, no site do Observatório de Políticas Públicas (OPP). A docente diz:

Ao final da aula tínhamos estudantes insatisfeitos e professores estressados. A instituição, por sua vez, esperava de nós o preenchimento de vários formulários constando dados percentuais de quem estava presente na aula. Ainda nos foi solicitado ligar para uma lista de 60 estudantes, dos nossos telefones pessoais, buscando saber quais dificuldades estavam ocorrendo na utilização da plataforma. Ora, eu também gostaria de receber essa chamada enquanto professora, afinal não sei desempenhar as funções de técnica de informática e tampouco de telemarketing (ANA LUZ, 2020)

E a narração das experiências daqueles dias continua numa descrição clara do que foi vivenciado.

Depois de todos os desafios enfrentados diante de tantas limitações, o fim do semestre se deu com mais desolação e desesperança, pois logo chegaram as demissões dos professores. Grandes amigos de trabalho, mestres e doutores, com longas trajetórias acadêmicas foram dispensados em plena pandemia. E então nos perguntamos qual o rumo da educação superior no país? Um cenário preocupante se constrói diante de nós, com as

desigualdades educacionais cada vez mais naturalizadas e ignoradas, com professores fingindo que estão ensinando e estudantes fingindo que estão aprendendo (ANA LUZ, 2020).

A questão levantada pela docente mostra que no bojo das transformações da educação e do trabalho docente em vista da globalização, são acontecimentos como os relatados os que se vê com frequência e que se agravaram com o advento da pandemia.

Percebeu-se que o período acelerou o processo de ensino a distância já em curso. Foi possível essa adequação porque, nas instituições privadas, os docentes e parte dos alunos já dispunham da tecnologia necessária. Houve, todavia, uma rápida disseminação de plataformas, como *Zomm*¹⁶, e *Meet*¹⁷, dentre outras, além de relatos positivos de superação e de aprendizado.

Covac (2021) acrescenta:

Com o ensino remoto veio também o teletrabalho – pouco utilizado pelas instituições de ensino até então e que agora passou a ser uma realidade. Ou seja, o ano letivo de 2020 foi um enorme aprendizado, pois novas metodologias tiveram que ser aplicadas, projetos pedagógicos foram modificados, professores tiveram que acessar a tecnologia e instituições de ensino superior (IES) tiveram que dar recesso ou férias para se adaptarem ao novo momento. (COVAC, 2021, online).

Nota-se, a relevância do contexto em que há um interesse generalizado pelas formas de ensino mediado pelas tecnologias e, ao mesmo tempo, um certo embaçamento na visão dos próprios docentes em relação a essas. Por tal razão, concorda-se com os estudos de Barreto (2004), quando se reporta aos múltiplos sentidos da presença das TIC que ultrapassa as alternativas das tecnologias já utilizadas como o quadro de giz e materiais impressos “à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas”. (BARRETO, 2004. p. 1183).

Segundo Cunha (2005), o professor se vê envolvido, cada vez mais, num processo de intensificação de seu trabalho que, com as tecnologias da informática, estas extrapolam os tempos acadêmicos e invadem os espaços privados de convivência social. “A esse respeito a literatura evidencia que o professor se vê obrigado a se submeter à lógica neoliberal que acarreta uma corrida individualizada a

¹⁶ *Zoom* é um serviço de videoconferência baseado em nuvem. Foi bastante utilizado no período pandêmico como um canal de uso para as aulas remotas.

¹⁷ *Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. (Fonte: Suporte Google)

melhores oportunidades de sucesso”. (CUNHA, 2005, p. 88). A diferença não está no uso ou não uso das tecnologias, mas na compreensão crítica dos seus processos de construção, mediações e contradições.

4.3 O Depois – Para onde estamos indo?

Na emergência epidemiológica, recorreu-se ao ensino remoto. Como afirmam Gomes e Vasconcelos (2021, p. 184), “a sociedade em rede lançou mão das tecnologias da informação e comunicação como substitutas da educação presencial, de maneira abrupta e improvisada”. O fato expresso mostra a convergência de ações para a modalidade de ensino EaD, em suas ramificações e atualizações, como ensino digital, *on-line*, ensino híbrido.

Já foi dito, de início, mesmo que não se consiga prever o futuro, porquanto não é linear, na educação, é possível antecipar algumas perspectivas (MORAN, 2005). A proposta é refletir sobre perspectivas no ensino superior. Considerando o contexto em que se pauta a realização desta pesquisa em que avalia a implementação do ERE, o caminho para abordar o futuro da educação passa pelas modalidades EAD, ERE e EH tendo em vista as transformações tecnológicas.

Nessa linha de raciocínio e em sequência ao que se vem retratando aqui o assunto a seguir se desdobra.

4.3.1 Educação a distância (EAD)

Não é de hoje que se busca ensejar o acesso à educação, acompanhar os avanços tecnológicos e valorizar a modalidade Educação a Distância (EaD) - já estabelecida na LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, além de decretos, portarias e resoluções que a regularizam (Decreto 2.494/98, Decreto 2.561/98, Portaria 301/98, Resoluções CNE nºs 1 e 2, de 2001, Portaria nº 2253/2001, Decreto 5.622 de 2005). Mais recentemente, em 2017, o MEC, por meio do Decreto 9057, de

25 de maio, regulamenta o que já se havia sinalizado nas diretrizes e bases da educação nacional, art. 80 da Lei citada anteriormente.

A normatização do MEC, Portaria nº 1.428/2018, possibilitou às IES ampliar a carga horária de 20% (vinte por cento) de atividades a distância em cursos presenciais para 40% (quarenta por cento).

Segundo Joye *et al* (2020), essa Portaria facilita o chamado ensino híbrido no Brasil, o que já é feito fora do País sob outra nomenclatura, variando como ensino misto, *flex*. Em comum, a oferta reveza atividades em dois momentos, tanto presencial como a distância. As autoras esclarecem que,

Do ponto de vista regulatório, o Brasil só possui duas alternativas de credenciamento institucional: ensino presencial e a distância. Os cursos híbridos eram credenciados como EaD. No que diz respeito à publicidade, as instituições poderão se “vender” de forma diferente – porque, antes da supracitada portaria, nenhum curso com mais de 20% de carga horária ofertado via EaD poderia ser classificado como “presencial”. (JOYE *et al.* 2020, p.10).

As aberturas não param, no entanto, dando margem a ofertas disparadas às IES sendo mais permissivas quanto à atuação dos profissionais desses cursos. Foi assim que, em 2019, mais uma portaria foi editada, a n.º 2.117/2019, que revoga a anterior e autoriza as IES mais uma vez a ampliarem para até 40% a carga horária da EaD em cursos presenciais de graduação, com exceção do curso de Medicina.

É certo que nem todos os cursos poderão usufruir do direito a esse acréscimo de carga horária, a não ser os cursos bem avaliados e que já ofertam EaD. Preocupante, contudo, foi a descoberta de que tal Portaria deixa brechas para que profissionais sem formação em tecnologia educacional possam atuar nesses cursos; isso porque a legislação não menciona que formação deve ter os professores (tutores) desses cursos. Para Joye *et al.* (2020, p. 11), “Os efeitos dessa omissão podem ser nefastos”.

Conforme se percebeu na sequência de atos autorizativos, a antes marginalizada modalidade EaD auferiu notoriedade, embora ainda envolta na falta de clareza conceitual em torno da maneira como é feita, confundindo a muitos no período da pandemia.

Na própria definição do que seria a modalidade EaD, está clara a presença, de certa forma, insubstituível do professor, que ocorre na “[...] mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Ela se dá “[...] com estudantes e

professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (Decreto 5.622, 2005).

Em tais circunstâncias, se comprova a urgência em se valorizar as habilidades docentes em favor do uso das tecnologias como auxiliadoras nos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque, com a difusão das TICs, o campo educacional é fortemente impactado, uma vez que “[...] elas provocam mudanças na forma como o sujeito se relaciona com o conhecimento”. (TREIN, LOCATELLI, SCHLEMMER, 2008 p. 1).

Não somente isso, contudo; há também o lado preocupante do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que se constituem importantes aos processos de ensino. Isto é fato! Tem-se que observar, entretanto, as alterações que promovem o ambiente educativo, por vezes imaginando-se imperativos para além da presença do professor e alargando a possibilidade do uso de *softwares* e aplicativos para substituir interação humana. Isso se dá pelo temor advindo da chamada Quarta Revolução Industrial, que, de acordo com o engenheiro e economista Klaus Martin Schwab (2016, p. 19), fundador do World Economic Forum, em Davos - Suíça, se caracteriza pelo momento em que a produção humana é potencializada pelo aprimoramento da cognição. Ela tem por base a revolução digital “[...] caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial e aprendizagem automática (aprendizado de máquina)”. Para Schwab (*IDEM*), as tecnologias digitais estão rompendo a terceira revolução industrial e “[...] se tornando mais sofisticadas e integradas e, conseqüentemente, transformando a sociedade e a economia global”.

Isso implica, como escrevem Prado Júnior et al, em *Substituição de Pessoas por Máquinas e o Uso de Inteligência Artificial pelo Mercado Segurador*, que,

Enquanto a automatização diminui a quantidade de empregos dependentes de força física, a Inteligência Artificial, embutida em nossos computadores e softwares, caminha a ponto de assumir ocupações tipicamente humanas. Conforme essas mesmas pesquisas e fontes, aproximadamente 60% das profissões atuais podem desaparecer ou ser substituídas em menos de 20 anos pela Inteligência Artificial. As áreas “menos criativas” são as mais ameaçadas pela Inteligência Artificial. Por exemplo: operadores de caixa, operadores de telemarketing, cobradores de ônibus e motoristas. (2018, p. 50).

Em reportagem da Folha de São Paulo, de 28 de janeiro de 2019, utilizando-se de dados de pesquisa do Laboratório de Aprendizado de Máquina em

Finanças e Organizações da Universidade de Brasília (UnB), a notícia é que “Robôs ameaçam 53% dos empregos formais no Brasil estima-se que até 2026 seriam fechados 30 milhões de vagas com carteira assinada, se todas as empresas decidissem substituir trabalhadores humanos pela tecnologia já disponível.

Pode parecer distante essa realidade para área da educação, mas a Edulabzz, laboratório de inovação educacional de uma empresa que desenvolve tecnologias para a educação, ou seja, uma *edtech*, segundo reportagem da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), *edtech* cria inteligência artificial para educação e insere a tecnologia em seu pacote de *apps* e plataformas, desenvolveu um pacote de *apps* e plataformas para a Educação 4.0, chamado *Toolzz*, que cresceu cerca de 415% desde o início da pandemia em razão do aumento na procura por tecnologias educacionais por parte das escolas, universidades e empresas.

Outro ponto, no caso das IES, são os problemas passíveis de resultar na entrada de profissionais outros, sem qualquer qualificação pedagógica. Há que se ter em mente: está-se em pleno processo de reconfiguração do trabalho e isso não é diferente no âmbito educacional, pedagógico. É o que reforça Barreto (2004): “[...] no movimento de reconfiguração de trabalho e formação docente, outro aspecto parece constituir objeto de consenso: a possibilidade da presença das chamadas “novas tecnologias” ou, mais precisamente, das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). (BARRETO, 2004. p. 1182). É importante que se perceba que esta afirmação foi proferida há mais de uma década lançando perspectivas do que se aguardava e que se confirmam nos dias mais recentes.

Em matéria do *Le Monde Diplomatique Brasil*, de 15.04.2021, o poder das grandes plataformas digitais avança sobre a educação, pois 88% dos estudantes, no Sudeste, estão conectados à internet, enquanto no Nordeste são apenas 73%, levando em conta o meio pelo qual acessam a internet - 58% dos brasileiros utilizam apenas o aparelho celular; e na área rural sobe para 79%. Já entre as classes D e E, o índice é de 85%! Tudo isso dificulta as aulas remotas. Apesar disso, o último Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, revelou que o número de ingressos nos cursos a distância, de 2009 a 2019, aumentou 378,9%. Enquanto a participação percentual dos admitidos a cursos de graduação a distância em 2009 era de 16,1%, essa participação em 2019 foi de 43,8%.

Com isso é perceptível o crescimento da modalidade e as projeções especialmente depois de experiências da pandemia em que se reafirmou, ainda que o que tenha ocorrido em grande escala, tenha sido outro tipo de ensino. Este é assunto do próximo tópico.

4.3.2 O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Em virtude da pandemia de covid-19, as atividades presenciais foram suspensas nas escolas e universidades. Em decorrência do isolamento social, as aulas foram adaptadas ao que se chamou de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Segundo os autores Rondini, Pedro, Duarte (2020, p.43), “[...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente”.

Ainda que se utilizem da modalidade *online*, a natureza e o caráter de ambos são totalmente diferentes. Embora seja confusa para muitos, a definição do que é a modalidade de Ensino a Distância (EAD) é clara:

A educação a distância é uma modalidade que consiste em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial) em que todo desenho didático, todas as atividades e interações ocorrem em um determinado ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ou plataforma de ensino de uma determinada instituição de ensino. (COQUEIRO, SOUSA, 2021, p.62).

No contexto emergencial, todos os professores com ou sem experiência em plataformas *online* tiveram que adaptar suas aulas, conteúdos, materiais didáticos e até mesmo o espaço físico de suas casas para o ensino remoto.

Entende-se, portanto, que a docência universitária na pandemia vive uma excepcionalidade e as práticas pedagógicas influenciam a transição do estudante para o ensino superior, podendo tanto facilitar o ingresso nesse nível de ensino como criar barreiras que dificultem tal adaptação. (FIOR, MARTINS, 2020, p.5).

A adaptação do ensino remoto na educação superior foi bem mais aceitável do que em outros tipos, como na educação infantil. Os universitários, por serem adultos, em sua maioria, tinham acesso à internet e, quando não tinham, procuravam

um meio para acompanhar as atividades remotas.

No ensino superior é possível perceber menos resistências à implementação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo por atenderem pessoas adultas, que não se encontram em processo de formação inicial que envolve o contato físico, a movimentação do corpo e a socialização nos seus mais diferentes níveis –como é o caso da educação dos jovens na educação infantil, no ensino fundamental e médio. (ARRUDA, 2020, p.266).

Existe, no entanto, uma diferença sobre o ERE na instituição superior pública e na particular. Por possuírem meios e recursos, as instituições não oficiais se organizam mais rapidamente e, desde o início da pandemia, no Brasil, conseguiram adotar o ensino remoto em suas redes de ensino.

O problema é que não se pode deixar perdurar o que era para ser uma medida emergencial. Como acentuam Gomes e Vasconcelos (2020),

[...] tendemos a eternizar o provisório, como tantas vezes na História. Grandes interesses lucrativos gostariam de tornar permanente e total a educação a distância (EAD), com o ensino de massa, poucos professores e professoras ganhando bem menos, sem poder de decisão, muitas tecnologias compradas no atacado, com baixos custos por aluno e lucros mais altos. Como a vacina rápida, segura e eficaz, este pode se tornar um sonho ou pesadelo. Em vez de as tecnologias atenderem aos problemas, estes são por elas limitados. Corre-se o risco de utilizar apenas pregos porque só há martelos disponíveis. (P. 185).

Essa deve ser a atenção. Esse deve ser a visão. Sobre o ensino remoto, a diretora-presidente do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Lúcia Dellagnelo, fala que “[...] a experiência atual de ensino remoto mostra que a política educacional precisa contemplar o ensino híbrido como modalidade oferecida por todas as escolas”. Afirma que, como esse, poderão ocorrer outros eventos em que se precise fechar a escola. E ela reforça a ideia de que “[...] o ensino híbrido amplia as experiências de aprendizagem dos jovens e aproxima a educação da maneira como vivem hoje, permeada pela tecnologia. A escola precisa ser um ambiente mais contemporâneo”. (In NOGUEIRA e DELLAGNELO, 2020, s/p).

Conforme a afirmação, percebe-se que o ensino remoto deixará de ser usual pelo motivo que ocorre agora: a pandemia; contudo poderá vir a ser, a partir de então, com maiores possibilidades de planejamento e como mais uma opção para as aulas. Por exemplo, o mais recente relatório do Observatório da Educação Superior, de junho de 2021, realizado pela empresa de pesquisas educacionais Educa Insights, em parceria com a ABMES, mostra que 63% dos jovens entrevistados planejam iniciar uma faculdade particular no primeiro semestre de 2022. O levantamento ouviu 1.043

pessoas e também mostrou que os futuros universitários desejam um modelo pedagógico híbrido, que combine o ensino presencial e virtual.

Ao bem da verdade, o ERE surgiu como resposta a uma emergência, mas as aulas síncronas, aulas do tipo *lives*¹⁸, aulas pelos *Meets* e *Zoos* devem perdurar, considerando ser mais uma modalidade contemporânea de aproximar com o uso das tecnologias, ou o que já pode ser entendido como Ensino Híbrido (EH), o próximo módulo da discussão.

4.3.3 O Ensino Híbrido (EH)

O Ensino Híbrido - EH será a herança do Ensino Emergencial e também futuro para a educação, de modo que, com a experiência, ele seja adotado em momentos oportunos ou fique como modalidade. “Na abordagem híbrida, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem via tecnologias interativas que os potencializam”. (LOPES, 2020, p.46).

Ainda é incerto o futuro do EH, mas os especialistas relatam que esse tipo de ensino exigirá personalidade, criatividade, trazendo novos olhares para a sala de aula, professor e aluno, “[...] .contudo para que se vivencie esse modelo de ensino-aprendizagem, é necessário que professor e aluno trabalhem em um mesmo ritmo de cooperatividade” (DE OLIVEIRA, CORRÊA, MORÉS, 2020, p.8).

O docente que trabalhará com EH terá que ser experiente nas modalidades virtuais e sobretudo criativo para desenvolver conteúdos para modalidade *online* e para o presencial.

Nessa perspectiva, observa-se a importância do professor na mediação do processo, tanto virtual como presencial com vistas à valorização das interações interpessoais e das atividades on-line, os quais propiciam um

¹⁸ [...] Comunicações interpessoais, via internet e ao vivo, realizadas em diferentes suportes e por variadas plataformas, reunindo grupos de pessoas geralmente em lugares distanciados, as chamadas Lives (viver / “ao vivo”), eclodiram no contexto das Instituições Educacionais Brasileiras no cenário de pandemia da Covid 19. [...] A possibilidade de “viver” a presença, sem estar fisicamente presente, de interagir virtual e simultaneamente, proporcionada pelas lives, rapidamente se tornou um procedimento educativo, como caminho didático alternativo de ensinar e aprender, ou seja, como um novo arranjo “espacial” da sala de aula. Sua utilização cresceu, também, na realização de eventos científicos com centenas ou milhares de participantes, mostrando-se um caminho viável para a continuidade das comunicações educacionais e científicas (GATTI, SHAW, PEREIRA, 2021, p. 2)

ensino personalizado que vislumbra índices de desempenho significativos. (LOPES,2020, p.46).

Como já exposto, o relatório do Observatório da Educação Superior apontou que, para os alunos que estão ingressando em IES, somente 45% da carga horária dos cursos deveriam ser dedicadas às aulas presenciais tradicionais. O restante deveria ser ministrado ou por aulas remotas (16%) ou por conteúdos digitais (16%) ou mesmo por trabalhos práticos em comunidades ou empresas (23%).

Esses dados vão de encontro ao dito por Jânio Diniz, CEO da Ser Educacional, uma das maiores empresas de ensino superior do País, ao acentuar que a Ser não terá mais cursos 100% presencial. E, ainda, repercutindo os resultados financeiros do quarto trimestre de 2020, o CEO considerou que o ensino presencial puro não vai mais existir. Vai ser híbrido ou digital - esse seria, portanto, o legado da pandemia para o setor privado de ensino.

Na pandemia, “professoras e professores tiveram que criar programas em atividades com meios novos, houvesse o que houvesse, e se sobrecarregaram com as tarefas inerentes, com iguais ou menores salários” (GOMES E VASCONCELOS, 2021, P. 184). Pelo visto, em um mundo cada vez mais tecnológico a sobrecarga de trabalho se ampliou e a remuneração não acompanhou equitativamente.

O horizonte pode parecer nebuloso em muitos aspectos, contudo há uma certeza: os desafios inerentes a um momento de extrema mudança como o que se viveu no período pandêmico, já vindos de um contexto de transformações tecnológicas tendem a crescer promovendo maior precarização do trabalho docente, especialmente no ensino superior. E nesse sentido, Costa, (2021) aduz:

Desde o acesso às tecnologias até o compromisso com a formação de excelência, há diversos desafios. O fulcral do panorama de pandemia é que a Educação brasileira tem que estar preparada para os cenários de crise (P. 133).

De acordo com o que se tem visto desde antes da pandemia, o ensino é mediado pelos recursos digitais, todavia a presença do docente será sempre fundamental. E foi com base em ouvir esses profissionais que se processou toda esta pesquisa e saber como passaram pelo momento pandêmico é o foco da próxima seção.

5 ENTRE TRAJETÓRIAS E ANÁLISES

Nesta seção, desvela-se a intenção maior desta pesquisa, no afã de avaliar como se deu a implantação do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia à luz das vivências e dos significados atribuídos pelos docentes. De efeito, nesta seção, com esteio nos dados dos questionários e das entrevistas realizadas, traçou-se o perfil dos docentes participantes da pesquisa, tendo sido identificadas as implicações da implantação do ensino remoto nas condições de trabalho docente sob a óptica desses protagonistas sobreviventes do período pandêmico. Então, foram procedidas às análises das percepções dos docentes quanto às perspectivas do trabalho no ensino superior. Desta maneira, suas falas foram contempladas nas respostas às indagações que permearam a intenção desta pesquisa.

Ressalta-se que aqui, também, explora-se mais um eixo da avaliação em profundidade, pois parte do entendimento da trajetória da política vista pelos agentes e que, portanto, “[...] emerge como referencial metodológico estratégico para a compreensão dos processos sociais, construindo um diálogo entre temporalidades e territorialidades, revelando uma dimensão histórica, coletiva e social”. (GUSSI, 2005) De tal modo, se dá “[...] por meio das narrativas e relatos de vida construídas a partir de entrevistas em profundidade é possível formular a compreensão do contexto social em que estão inseridos os atores”. (*IBIDEM*). Com esse intento, esta demanda acadêmica *stricto sensu* interpreta os distintos “[...] significados acionados publicamente pelos atores no contexto das ações que envolvem as políticas”. (GUSSI, 2016, p. 95, 96).

É, portanto, descrita e analisada nesta seção a realidade vivenciada pelos agentes e por eles expressa em resposta aos 36 questionários e às 4 entrevistas abertas.

5.1 Diagnósticos iniciais na perspectiva docente

As informações que seguem são expressas em blocos, com base em análises, haja vista as seguintes dimensões: perfil pessoal, perfil profissional, questões relacionadas ao trabalho, formação específica para a atuação em aulas por

meios digitais, condição estrutural de trabalho, preparação na pandemia, rede de ajuda e percepções da experiência. (Figura 3).

Todos os blocos são analisados *a priori*, apresentando os dados diretamente; noutro momento, há a inter-relação desses dados que resultam de outras percepções para a geração de análises mais aprofundadas e inter-relacionadas ao proposto neste experimento. Para a indicação das falas dos respondentes, estes são representados pela letra D, significando a palavra Docente, acompanhada de um número, que é o que consta na planilha das respostas aos questionários. Fica então, num exemplo, assim: D10 – igual a docente 10.

Também aqui as falas dos entrevistados ganham espaço, corroborando as percepções das respostas ao questionário e das entrevistas ou mostrando outra maneira de perceber o fenômeno. A representação nas análises se dá como Entrevistado ou entrevistada 1, 2, 3 ou 4.

Figura: 3 – Dimensões pesquisadas



Fonte: Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

Para a realização desta pesquisa, foram identificados 36 respondentes, 91,7% dos quais estiveram em atividade de docência nos dois períodos letivos de 2020.

5.1.1 Perfil pessoal

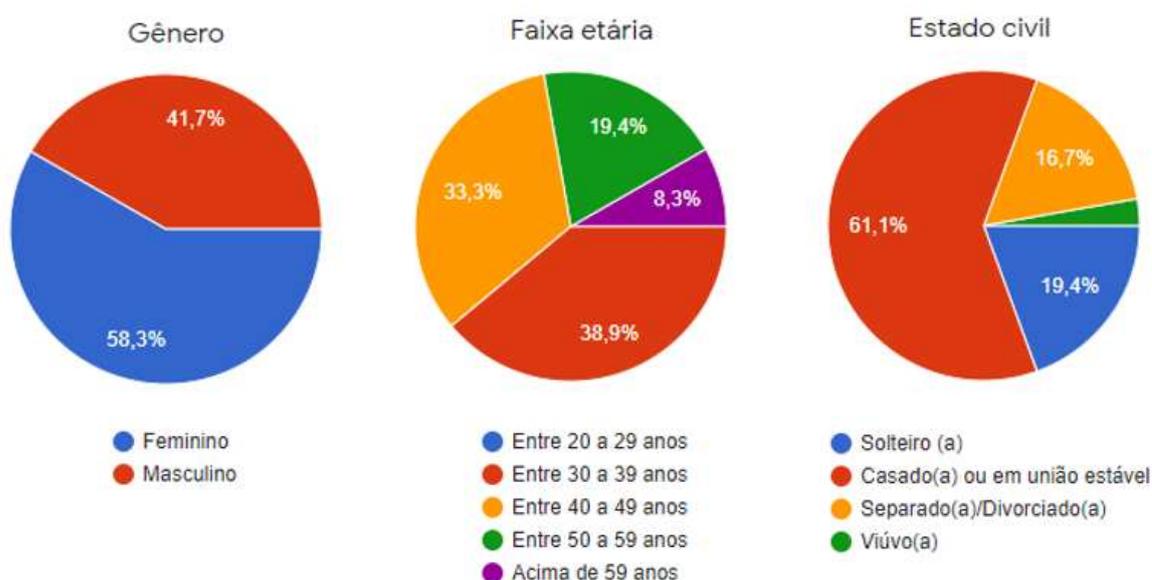
Para a detecção do perfil pessoal dos participantes da pesquisa, foram elaboradas questões quanto a gênero, faixa etária e estado civil.

Relativamente ao gênero, 21 respondentes declararam-se do gênero feminino (58,3%), 15 do gênero masculino (41,7%) e, embora existisse a opção para marcar “outros” gêneros, essa não foi assinalada.

O fator idade foi sondado pela estimativa de faixa etária assim determinado: de 20 a 29 anos - sem respondentes; de 30 a 39 anos - 14 respondentes (38,9%); de 40 a 49 anos - 12 pessoas (33,3%); de 50 a 59 anos - sete pessoas (19,4%); e acima de 59 anos - três pessoas (8,3%).

Com relação ao estado civil, estabeleceu-se: casado(a) ou em união estável - 22 pessoas (61,1%); solteiro (a) – sete pessoas (19,4%); separado(a)/divorciado(a) – seis pessoas (16,7%); e viúvo(a) - uma pessoa (2,8%).

Gráfico 2 – Perfil pessoal



Fonte: Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

Como visto, embora se considere nesta pesquisa uma presença marcante de participantes do gênero masculino, constatou-se a presença em maioria do gênero feminino. Do cruzamento dos dados e em cálculos de porcentagens conforme equivalência, se confirma a preponderância das professoras na faixa etária de 30 a 39 anos, em 57%; e também na faixa de 50 a 59 anos onde representam 71% do total. As mulheres também são maioria, 68% das pessoas casado(a)s ou em união estável.

5.1.2 Perfil profissional

As informações que demonstraram o perfil profissional foram as questões quanto a formação acadêmica, tempo de trabalho em docência no ensino superior e área de atuação (no caso, qual o curso/disciplina lecionou no período citado).

Concernente formação acadêmica, foi vista uma maioria de mestres, representando mais da metade dos respondentes (63,9%). O segundo lugar na formação está nos especialistas, com 25%, quatro que concluíram o Doutorado (11,1%) e nem um docente com pós-doutorado.

Mestrado como maior titulação é algo recorrente no perfil do professor que atua na IES privada (OLIVEIRA *et al*, 2008; DIAS, 2001; ROWE; BASTOS, 2010), em comparação com professores que atuam nas instituições públicas, o que se considera como motivação maior dos docentes que atuam nas instituições federais pelo aperfeiçoamento profissional (DIAS, G.S., 2001).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, de 2019, “A formação dos professores que atuam na rede pública é mais elevada quando comparada com a rede privada. De cada três professores na rede pública, dois têm doutorado”. (BRASIL - MEC/INEP, 2020)

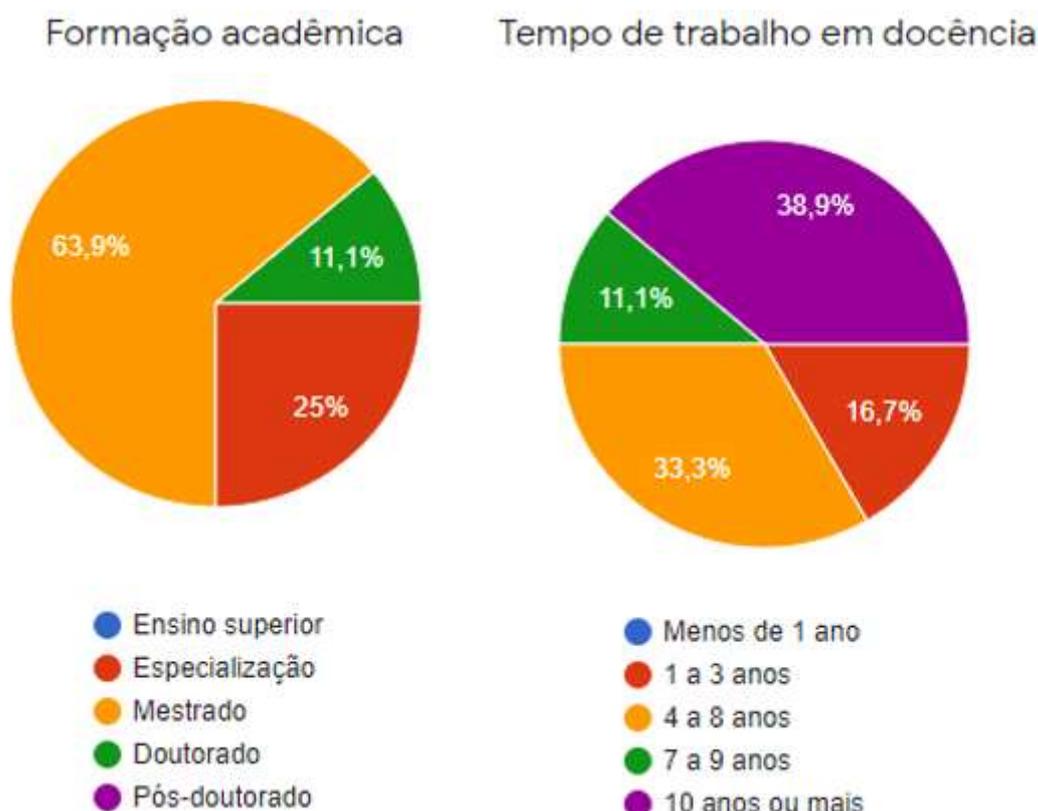
Esse ranque reporta-se à fala de uma das pessoas participantes. De acordo com a docente entrevistada, aqueles com título de doutorado nas universidades privadas não recebem o devido valor. Aliás, percebeu-se na fala desta docente que há uma profunda tristeza, em viver na pele a desvalorização do título de doutor nas instituições privadas. Nas palavras dela:

Eu conversei com colegas meus coordenadores de outras instituições o que eles fizeram nessa época de pandemia, colocaram todos os doutores para fora.... Porque tem um dinheirinho a mais que entra no salário, e por conta de que já estava sendo reconhecida como Universidade não vão mais precisar de

doutor nem mestre. Então é isso, um doutorado na universidade particular não tem o peso da universidade pública. (ENTREVISTADA 1).

Outra entrevistada teceu sua crítica nessa mesma linha, que há mais mestres do que doutores e que acontece, às vezes, na iniciativa privada, a contratação de doutores apenas para configurar o quadro de docentes para efeito de aprovação dos cursos perante o MEC e que depois são demitidos para que não se pague um valor muito alto. Nesse caso, é melhor ter mestrado do que o próximo nível, pois não há muita valorização da pesquisa nas instituições privadas. De maneira ilustrativa, confirmamos as falas das entrevistadas no gráfico a seguir, sobre o perfil profissional dos professores das IES que participaram desta investigação.

Gráfico: 3 – Perfil profissional



Fonte: Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

No quesito “tempo de trabalho em docência no ensino superior”, são vistos iniciantes nessa função, pois, entre os que marcaram a opção de um a três anos encontram-se seis pessoas, representando 16,7% do montante de respondentes. Com quatro a oito anos na docência, foram 12 respondentes (33,3%) e com sete a nove anos - quatro pessoas (11,1%)., Percebeu-se, por outro lado, a maioria de

profissionais com tempo de serviço de dez anos ou mais, que contabilizou 14 pessoas, o que representa 38,9% do total de participantes.

Ainda para constar do perfil profissional do docente, indagou-se em que cursos lecionou no período. O que se viu foi um leque de áreas, o que confere a esta pesquisa uma amplitude de *locis* de atuação dos docentes no decurso da pandemia.

Foram apontados os seguintes nomes dos cursos/disciplinas: Direito, Administração, Logística, Processos Gerenciais, Empreendedorismo, Contabilidade, Ciências Contábeis, Marketing, Recursos Humanos, Pedagogia, Letras, Serviço Social, Psicologia, Desenho de Moda Informatizado, Desenho Técnico de Moda, Gastronomia, Nutrição, Estética, Cosmética, Educação Física, Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, TI, Computação, Análise de Sistemas, Engenharia da Computação, Sistemas para Internet, Programação para Internet, Programação Web, Design de Interfaces de Sistemas, Arquitetura e Padrões de Projeto, Banco de Dados, Estruturas de Dados, Teste de Software, Lógica de Programação, Análise de sistemas.

Com isso, divisa-se o fato de que a pesquisa abarcou docentes de áreas diversas do conhecimento com atuação em IES privadas.

5.1.3 Aspectos relacionados ao trabalho

Para a sondagem dos aspectos laborais exercidos durante a pandemia, foi perguntado o período em que estiveram em sala de aula em 2020, em quantas IES, acerca da renda, se era a principal fonte, o vínculo (se continuava trabalhando na(s) mesma(s) IES), as perspectivas quanto ao trabalho na educação superior, e o fator “ser docente”. Esses dois últimos assuntos foram explanados mais à frente.

Dos 36 respondentes, dois afirmaram que estiveram na docência apenas no período letivo de 2020.1, o que representa 5,6% do total. A pesquisa registrou uma pessoa, no período 2020.2 (2,8%), e 33 pessoas nos períodos de 2020.1 e 2020.2, deixando claro que estiveram com turmas durante todo o ano letivo de 2020. Isto representa 91,7% do total, em considerável maioria.

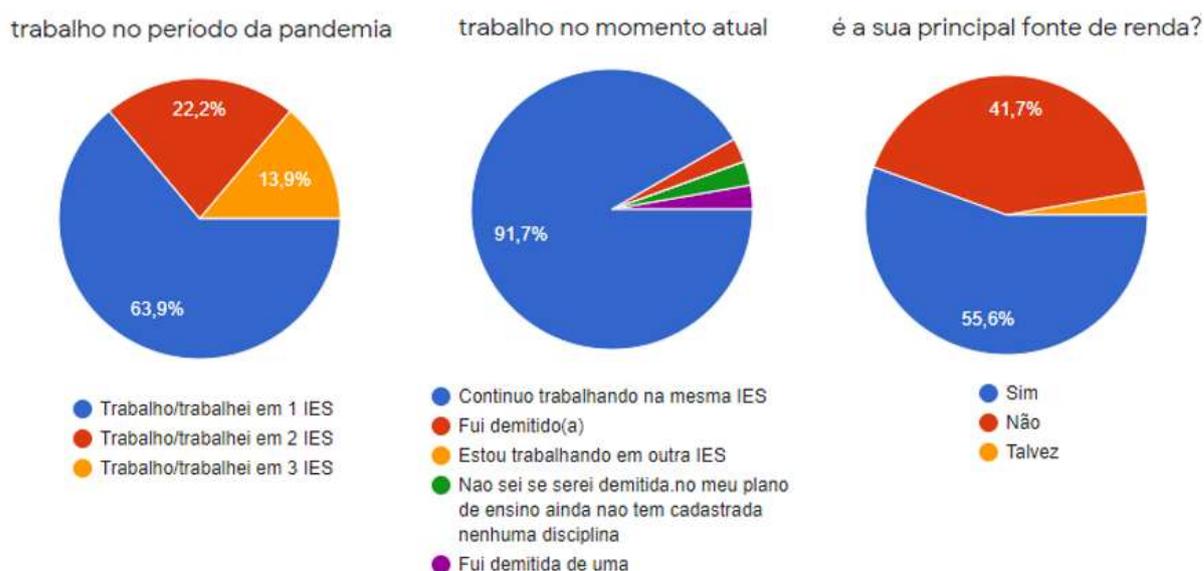
No que diz respeito à ocupação desses profissionais, indagou-se em quantas IES haviam trabalhado no período. Sobrou evidente o fato de que a maioria, 63,9%, representada por 23 respondentes, trabalhou em uma IES apenas, enquanto

oito pessoas mourejaram em duas IES (22,2%) e cinco em três IES, representando 13,9% do total de entrevistados.

Ao analisar esse dado, é percebido o fato de que 13 desses professores tinham dois ou três contratos de trabalho, significando exprimir que esses profissionais poderiam ter sido afetados com as determinações das MPS 927 e 936. Conforme se pontuou nas análises dos atos autorizativos (na seção 4), as MPs flexibilizaram o período e os direitos referentes às férias dos docentes, pois que deixariam de desfrutar do gozo de suas férias e de efetivo descanso em igual período nas IES em que prestavam serviço. Cabe ressaltar que a situação dos professores que trabalhavam em mais de uma IES ficou comprometida com a medidas provenientes dessas medidas provisórias.

Além da pergunta relacionada a ocupação, intencionou-se saber se a docência no ensino superior era a principal fonte de renda daqueles participantes. A respeito das respostas, verificou-se que, para mais da metade dos respondentes, 55,6%, a resposta foi afirmativa. Nesse caso, para cerca de 20 dos entrevistados, a principal fonte de renda era o trabalho como docente em uma IES. Para 41,7% (15 pessoas), a resposta foi negativa. Apenas uma pessoa (2,8%) não tinha certeza dessa questão, pois respondeu: “Talvez”.

Gráfico: 4 – Aspectos relacionados ao trabalho



Fonte: Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

Do cruzamento entre os dados, quanto a gênero e renda, foi demonstrado, por via das respostas ao questionário, que a docência é a principal fonte de renda para 66,66% do público feminino. No que diz respeito ao contingente masculino, esse número cai para 53,33%. Evidencia-se aí o papel feminino na responsabilidade pela renda, pois, muitas vezes, é a mulher que providencia os recursos para o sustento da família.

Esses números sinalizam, também, a participação masculina na educação como mais uma fonte de renda e não como a principal, o que confirma a informação de um docente entrevistado, que relatou assim:

Quando saí do meu emprego na minha área de formação, passei 4 meses sem procurar emprego na minha área. Queria muito viver da educação, mas não é viável. (ENTREVISTADO 3).

Com relação ao trabalho no momento atual, para sondar o vínculo, (daquele momento em que estava respondendo à pesquisa – de dezembro de 2020 a março de 2021), 91,7% (33 respondentes) continuavam trabalhando na mesma IES, dois foram demitidos (sendo que um trabalhava em mais de uma IES e foi dispensado de uma), uma pessoa afirmou não saber se seria demitido, pois não havia sido cadastrada em nenhuma disciplina até aquele momento.

5.1.4 Condição estrutural do trabalho

Partindo para os pontos relacionados à condição estrutural do trabalho docente para atuação plena no período pandêmico, no que diz respeito a infraestrutura e equipamentos, dedicou-se uma seção do questionário, a seção 4, com questões objetivas sobre *O trabalho na pandemia / As aulas remotas*.

É sabido que o período pandêmico, em 2020, subdividiu-se em dois ou mais momentos, e, a depender da instituição, adotaram-se práticas diferenciadas: uma ocasião em que a IES estava aberta para o docente ir realizar as aulas na universidade/faculdade, outra em que esses espaços foram fechados pelo *lockdown*, e o docente ministrava a aula desde casa. Houve para alguns, ainda, outro instante: o de retorno somente para o docente ir até sua IES e fazer a sua aula.

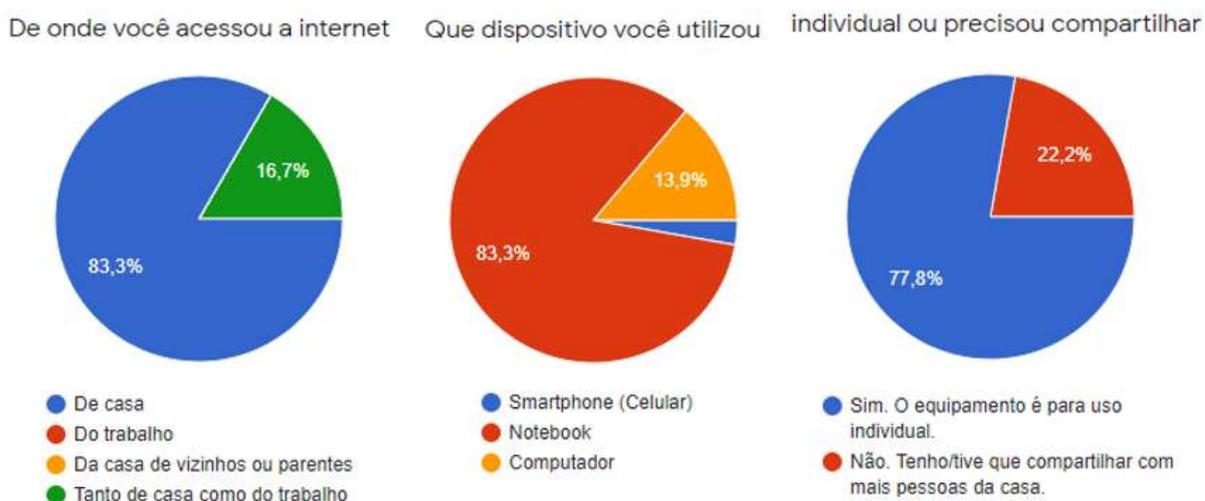
Nesse sentido, perguntou-se: - De onde você acessou a internet para as aulas? (Gráfico 5). Os respondentes tinham as opções: De casa, Do trabalho, Da casa de vizinhos ou parentes, Tanto de casa como do trabalho, ou Outro, espaço em que

poderia descrever a sua realidade. Neste quesito, apenas duas opções foram marcadas: De casa, com 30 respondentes, perfazendo 83,3%, e seis entrevistados responderam Tanto de casa como do trabalho, totalizando 16,7%.

A próxima questão foi sobre o dispositivo utilizado para as aulas remotas, tendo como opções: *smartphone*, *notebook*, computador (Gráfico 5). Eis as respostas: *Smartphone* (aparelho celular) - uma pessoa; *Notebook* – a maioria, 30 delas, representando 83,3%; e Computador - 13,9% - cinco pessoas.

Inquiriu-se, também, se o dispositivo utilizado para a realização das aulas era de uso individual ou compartilhado. Vinte e oito pessoas afirmaram que tiveram que compartilhar o equipamento (aparelho celular, *notebook* ou computador) com outras pessoas da casa, ou seja, a maioria, 77,8%. Somente oito pessoas (22,2%) tiveram um equipamento exclusivo para uso individual.

Gráfico: 5 – Acesso e dispositivo utilizado



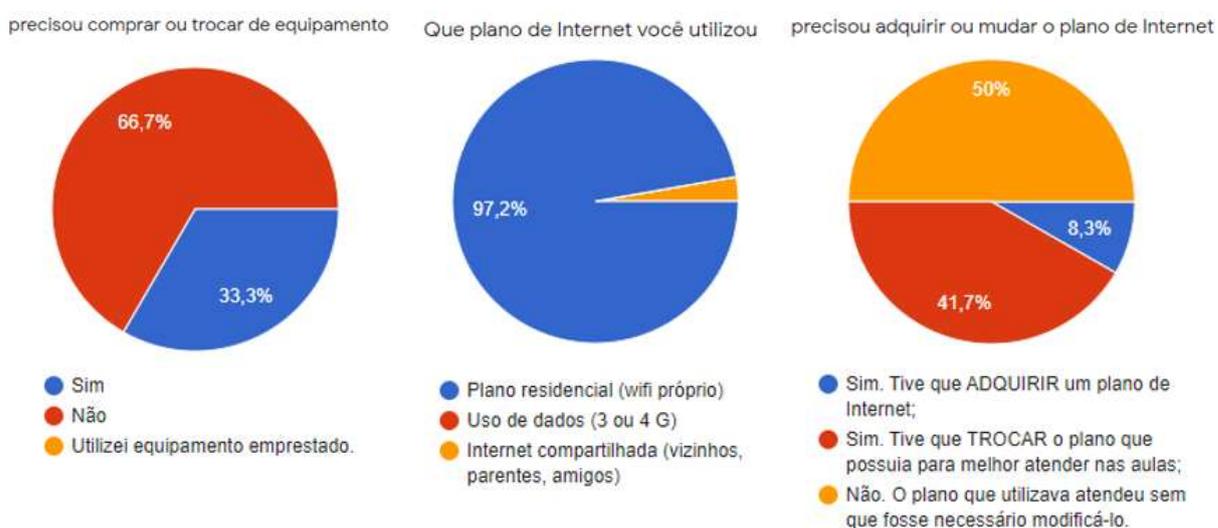
Fonte: Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

Em meio à pandemia, foi percebido que muitos equipamentos ou os planos de internet não eram suficientes para dar conta de realizar uma transmissão a contento, sendo necessário ao docente, em muitos dos casos aqui examinados, arcar com mais esse ônus imprevisível. Quanto a este quesito, se perguntou: - Você precisou comprar ou trocar de equipamento (aparelho celular/*notebook*/computador) para realizar as aulas remotas? Para 66,7% (24 pessoas), não foi preciso adquirir um novo equipamento, enquanto para 33,3% (12 pessoas), houve a necessidade. Ninguém afirmou ter utilizado equipamento emprestado (Gráfico 6).

O tão necessário insumo **plano de Internet** já era satisfatório para 50% dos respondentes, que afirmaram não ter sido preciso adquirir outro plano. Para 41,7%, a troca de plano foi necessária, enquanto 8,3% dos respondentes tiveram que adquirir um plano de internet para ministrar as aulas remotas.

Quase a totalidade dos respondentes, 97,2% (35 pessoas), afirmou que utilizou o plano residencial de Internet (*wifi* próprio) nas aulas remotas e um deles (2,8%) relatou ter utilizado internet compartilhada (vizinhos, parentes, amigos).

Gráfico: 6 – Compra/troca e Internet



Fonte: Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

É importante atentar para o que relataram Bernardo *et al* (2020, p. 8), ao expressarem o fato de que, “[...] no caso do trabalho docente que passou a ser realizado remotamente, a partir do domicílio, apresentam as condições gerais de um trabalho que se deu em caráter emergencial, transitório e sob condições, muitas vezes, improvisadas”, uma vez que, como comentam Gomes e Vasconcelos (2020, p. 194), “[...] pandemias e epidemias são ocasiões sensíveis. O mesmo ocorre com as mudanças educacionais, em setor tão cristalizado e dirigido à transmissão da herança sociocultural. [...], a “solução de emergência” pode se tornar permanente”.

5.1.5 Formação específica

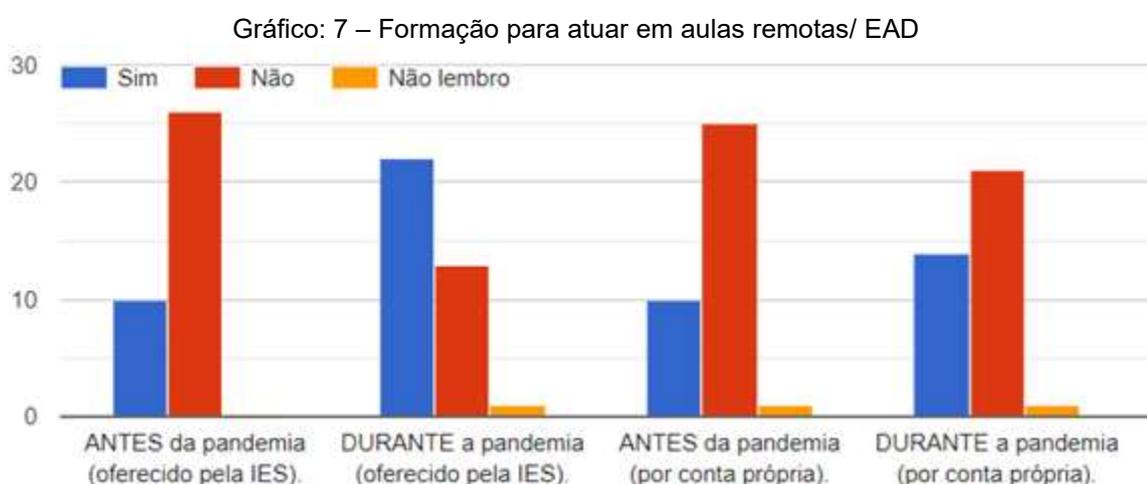
Embora, como se sabe, a modalidade EAD já fosse uma realidade nas universidades particulares, assim como o uso das tecnologias em sala de aula, percebeu-se que poucos docentes se prepararam para empregar recursos digitais antes da pandemia. Fosse com aplicação de recursos próprios ou incentivados pelas IES, o número foi revelador.

No que concerne a esse assunto, foi inquirido aos participantes quanto à **formação específica** para atuar em cursos mediados por tecnologia, perguntando-se no questionário se haviam feito algum curso, por conta própria, antes da pandemia. Vinte e cinco docentes responderam não, dez disseram sim e um respondeu que não se lembra (Gráfico 7).

Já durante a pandemia e por conta própria, observam-se algumas mudanças, pois 14 docentes fizeram algum curso de formação específica, 21 responderam não e um respondeu que não se lembra.

A pergunta acompanhada à anterior era a mesma, com a diferença para quem teria ofertado/financiado essa formação: no caso a IES, ou seja: o empregador. Viu-se que curso antes da pandemia oferecido pela IES: 26 docentes disseram que não, enquanto dez disseram sim. E “Durante a pandemia”, a resposta sim veio de 22, enquanto 13 disseram não e um respondeu que não se lembra.

É notório o fato de que, durante a pandemia, houve maior interesse por parte das IES em oferecer aos professores algum curso específico para a atuação em EAD/recursos digitais.



Fonte – Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

Pode-se ver pelas respostas que havia pouco preparo para aulas com uso de meios tecnológicos. Como visto, essa constatação se deu em variados estudos, conforme assinala Gusso, 2020: “Em muitos casos, não houve preparação dos professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade *on-line*”. (P. 7). Essa falta de preparo, tanto pelas instituições quanto pelos docentes, gerou um clima de incerteza, conforme se divisa na fala de um dos docentes:

Um sentimento de incerteza. Pude perceber o quanto as instituições estavam despreparadas para agir e gerir a situação, o que fez com que nós professores fôssemos sobrecarregados e incompreendidos. Não sei se chega a ser raiva, mas uma chateação, somada a uma desmotivação ao ver o quanto o ensino superior vem sendo diminuído em termos de importância para IES, o próprio MEC e para a sociedade também, de um modo geral. (D30).

A constatação da pouca oferta de curso leva-se a indagar: Por que, entretanto, ainda estamos atordoados e despreparados quanto ao uso da tecnologia para fins educacionais? É esse ainda um desafio? Tais indagações transportam aos sujeitos da pesquisa, fazendo com que se reconheçam o descompasso, o atraso e a falta de programas efetivos de formação.

Essa realidade denota possíveis problemas no ensino-aprendizagem, pois o contexto de atuação presencial é totalmente diferente de um remoto e/ou EaD, e que é preciso ainda uma formação específica para tal atuação. Quando a instituição não proporciona esse tipo de formação, o custeio recai sobre os trabalhadores, o que denota também uma precarização. Veja-se o que assinala um docente, ao ser indagado sobre as dificuldades enfrentadas durante a pandemia:

Inicialmente, a falta de estrutura para oferecer a aula adequadamente (a câmera do meu celular estava quebrada, não tinha tripé e microfone). Além disso, as ideias para incrementar a aula e torná-la mais dinâmica até surgiam, mas eu não tinha domínio das ferramentas digitais para executá-las, como edição de vídeo, animação de slides e etc. (D36).

Pensar na formação do professor no âmbito das tecnologias digitais como um desafio “já é uma página virada”; o que se precisa é passar da teoria para a prática. Seria? O grande desafio, no caso, é a falta de se enfrentar essa realidade, inserir as tecnologias nas salas de aula e ter o cuidado especial na “[...] formação do professor para trabalhar o dia de hoje”. (CAMAS, 2015. Online). A escolha da citação de Camas remete a constatar que já se demandava uma formação específica para o

acompanhamento dos processos tecnológicos, mas que na educação, embora já apontado desde o Decreto 2494 de 10/02/1998, revogado pelo Decreto 5622/2005,

Ainda assim, não basta conhecer as ferramentas, deve-se entender a sua aplicabilidade na educação com a finalidade precípua de favorecer a aprendizagem, como relata o participante D3 sobre sua dificuldade de “[...] ter que aprender rapidamente a manejar ferramentas com as quais eu nunca tive contato antes e sem receber treinamento para isso.”

5.1.6 A autopercepção quanto a preparação antes e depois da pandemia

Tentando sondar ainda sobre a preparação para as aulas, foi perguntado: “No início das aulas remotas você se sentiu preparado(a) para ministrar as aulas?” A maioria respondeu que “Não”, com 17 respostas, ao passo que dez dos entrevistados disseram que “Sim” e nove responderam que “Em parte”.

Acerca do momento, veio a indagação: “Hoje você se sente preparado(a) para ministrar aulas remotas?” Vinte e seis respondentes disseram que Sim, nove docentes disseram que Em parte e apenas uma pessoa se reconheceu despreparada e respondeu Não.

Cabe ressaltar aqui a implícita ligação desse tópico com o anterior e assim retomar ao que se pontuou na seção 4, quando, em menção ao contexto histórico da evolução da EAD, se depara a necessidade de preparação dos docentes para o uso de recursos tecnológicos, entendendo, não de hoje, as tecnologias como um meio para facilitar o processo ensino/aprendizagem. Haja vista as mudanças que já vinham em curso, esta também era uma demanda: a preparação em uma formação específica, considerando que novas modalidades de ensinar e aprender exigem esforços para a apreensão de conhecimentos direcionados também para as TIC (TREIN, LOCATELLI, SCHLEMMER, 2008).

Esse aspecto se viu observado na fala da entrevistada 4, quando expressa que “O professor foi tirado da zona de conforto, pelado, numa temperatura de menos 7 graus” e complementa que a característica do professor universitário foi objeto de

modificação embora que “vinha-se num processo de que se tentava ensinar as metodologias ativas”.

[...] Eu acho que foi um choque muito grande, mas, a dificuldade de manejar recursos também ainda é maior. Alguns professores que mudaram da água para o vinho. Outros já faziam, mas muitos não conseguem assimilar. E muitos, também, eu percebo, que resistem por achar uma besteira... eu percebo também essa resistência.

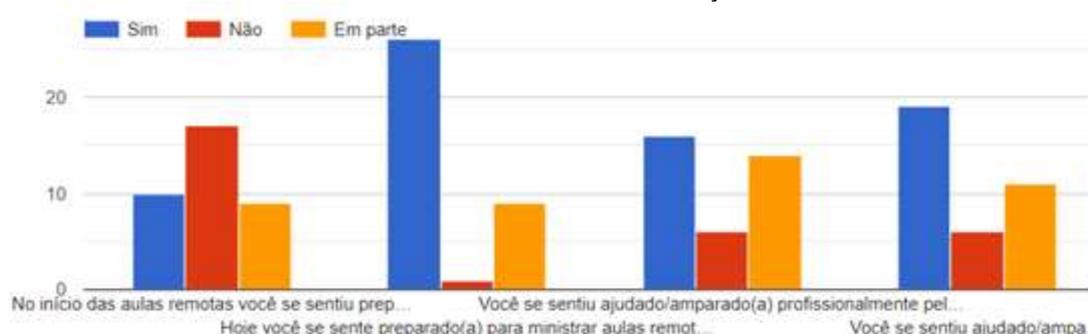
Mas uma coisa mudou; por exemplo, o professor não vai mais para a aula contando só com aquilo. Ou leva uma dica de vídeo, ou leva um livro para mostrar, leva alguma coisa, um algo a mais porque sabe que a gente tem que ser um hiperlink ambulante porque esses meninos, não aceitam mais só aquilo, aquele que não se desdobra; tem que fazer alguma coisa de diferente porque eles estão viciados em muito mais que isso. (ENTREVISTADA 4)

A entrevistada, conta o que ouviu e viu de seus pares, voltando-se para a premência não somente de se buscar o aprendizado, mas, junto deste, a mudança de atitude. Logo, para que seja possível, há de se buscar conhecimentos específicos também no uso das tecnologias. Entende-se daí que a preparação, nesse sentido, foi um diferencial para uma melhor atuação, ainda que num contexto desolador como em uma pandemia.

5.1.7 Rede de ajuda

Nesse módulo, a pergunta gravitou ao redor do suporte dado pela IES e pelos colegas docentes. A pergunta foi: - Você se sentiu ajudado/amparado(a) profissionalmente pela IES na qual trabalha/trabalhou? (Gráfico 8). Dezesesseis dos entrevistados responderam que Sim, 14 responderam Em parte e seis sinalizaram que Não. Já sobre a pergunta envolvendo os colegas docentes - Você se sentiu ajudado/amparado(a) profissionalmente pelos seus pares? - 19 responderam que Sim, 11 afirmaram que Em parte e seis apontaram que Não.

Gráfico 78 – Rede de ajuda



Fonte – Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

De acordo com Santos *et al.*, (2020 p. 30), “O cenário do ensino superior privado brasileiro em meio ao momento de pandemia trouxe facilidades e dificuldades”. Isso porque “[...] as aulas síncronas proporcionaram o ensino semelhante ao presencial, sendo importante a utilização de plataformas interativas e ambiente virtual de aprendizagem”. É então que, fazendo um retrospecto, relembra-se a existência da Portaria nº 1.428/2018, que possibilitou às IES ampliar a carga horária de 20% (vinte por cento) de atividades a distância em cursos presenciais para 40% (quarenta por cento). Dita Portaria foi comentada por Joye *et. al* (2020) como uma “brecha” legal para a implantação do ensino híbrido. Assim, muitas faculdades e universidades já se utilizavam desse espaço e em seus cursos presenciais ofereciam parte pela EAD.

Então, de posse das respostas ao questionário em que apenas 16 professores disseram sentir-se ajudados pela IES, restaram 20 que disseram não ou em parte, cabe inquirir: - Por que, então, as IES não ofereceram ajuda mais efetiva, se, inclusive, já se utilizava de aulas EAD, com uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)? Em vista disso, imagina-se que esses profissionais deveriam estar preparados e devidamente “formados” pela sua contratante para o uso dessas tecnologias. Fica a interrogação, pois não se prosseguiu a fundo com esse questionamento quando da entrevista, pois, sendo aberta, evitou-se direcionar perguntas, mas procurou-se ouvir o que se tinha a socializar.

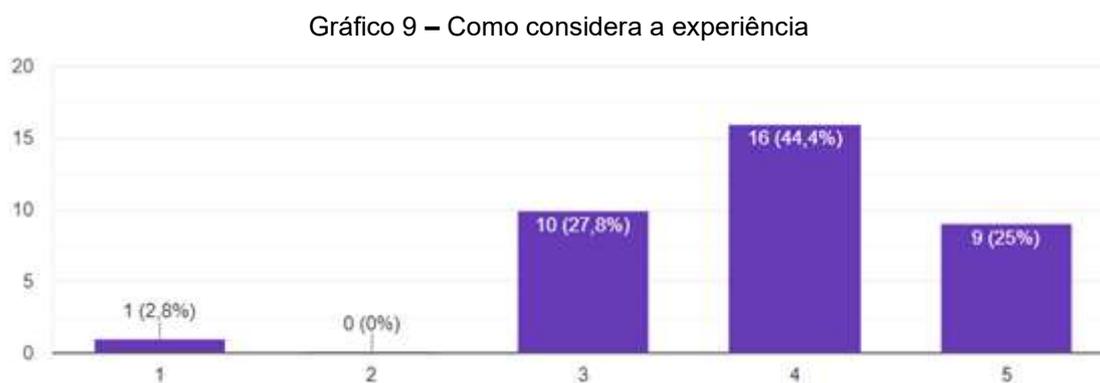
Na parte B da questão, a ajuda entre os pares, viu-se, de acordo com um dos entrevistados, que,

Na pandemia, poucos colegas tinham arcabouço. Eu acho que os colegas sentiram bastante dificuldade. Eu tentei ajudar a quem eu pude mas são muitos colegas e também do mesmo jeito que a gente se intimida, os colegas também se intimidam. Eu tive feedback dos colegas e de alguns alunos “ah, professor, o prof. tal não sabe nem ligar a câmera...
A instituição tentou ajudar, mas era pouca gente pra muita gente e acabou que ficou precarizado também. (ENTREVISTADO 3)

Nota-se que, além da falta de preparo dos profissionais da educação, também houve excesso de demanda não suprido pelas IES.

5.1.8 Experiência vivida no período remoto

Foi apresentada uma tabela em Escala Likert: - Numa graduação de 1 a 5, em que 1 representa uma experiência muito ruim e 5 muito boa, como você considera que foi a sua experiência docente no ensino remoto no período da pandemia? Para 25% dos respondentes (nove), a experiência foi muito boa. Para a maioria, 16 pessoas, o equivalente a 44,4% dos respondentes, a experiência estava mais próxima de ser boa, pois marcaram a opção 4. Já para 27,8% dos docentes, com a marcação 3, foi uma experiência regular. E para apenas uma pessoa, a experiência foi muito ruim. Ninguém marcou o nível 2.



Fonte – Elaboração própria (com a base de respostas dos questionários pelo Google Formulários).

A percepção sobre a experiência vivida foi solicitada nas entrevistas para que, livremente, os entrevistados expressassem, além dos números, a sua história. Assim, cabe situar (inclusive utilizando-se de maior espaço para as falas) as percepções, nos relatos, conforme seguem:

Há muitos olhares sobre o momento da pandemia. Há o olhar da solidariedade, da preocupação com as milhares de mortes; há o olhar da serenidade de compreender que esses eventos foram muito surpresos para todos os ambientes, quer intelectuais, quer científicos, e a pandemia foi um choque para o mundo.

Eu nunca tive medo da pandemia. Eu fui pega, como muitos, de surpresa por estarmos diante de uma situação tão dramática, tão virulenta que afetou o mundo inteiro. Mas eu sempre mantive diante dessa pandemia as minhas convicções de serenidade, de paz e tentar viver sendo mais um agente que está pensando nela de outra forma, com mais compaixão por todos os seres.

E foi assim que o impacto foi positivo, do ponto de vista da maturação espiritual, da solidariedade, solidariedade pelos alunos, das perdas e me faz muito mais sensível ao desafio de ensinar.

Eu ensinei durante a pandemia, orientei durante academia e vi muitos meus alunos, pais que morriam, avós que morriam... vi choro, vi “professora, eu não tenho força...” isso me fez muito mais dedicada a minha prática no Zoom, pelo sistema remoto.

Eu estou há quase dois anos sem abraçar os alunos, ainda permanecemos a distância. Mas eu os acolhia com tanta intensidade e afeto que a pandemia ao invés de ser uma trava ela foi uma elevação, ela foi um salto de qualidade das minhas práticas profissionais. Eu fui muito mais dedicada porque eu via todos esses seres, os meus alunos envolvidos em muitos problemas; assim muito dramáticos. (ENTREVISTADA 1)

Percebem-se, nesses relatos, a doação, a entrega e, sobretudo, o mergulho interior e o contentamento em poder fazer diferença no distinto momento.

Por outro lado, de maneira mais prática, que se chamaria “cair na real”, há percepções que apontam para uma realidade pouco ressaltada, mas que revela a necessidade de mudanças nas estratégias que adotadas na pandemia, mas que precisam ser repensadas. É o que se vê nos relatos como o da entrevistada 4:

É um momento de transição que não vai voltar. Simplesmente a pandemia pisou no acelerador. E eu acho tão importante evidenciar isso, porque a pandemia pisou no acelerador em relação às metodologias ativas e a prática docente sem considerar o ambiente estressante, os professores no limite da ansiedade, assim como os alunos também, com muita ansiedade.

[...] Eu acho que é um momento muito singular, é um tempo em que todo mundo tem que ter a humildade de saber que não sabe nada porque esse ambiente docente é novo, porque a pessoa para quem se ensina, o sujeito que tá lá para aprender, tanto ele é novo, como ele não se submete mais a um aprendizado vertical.

(ENTREVISTADA 4)

Tanto nas respostas percebidas na Escala Likert, como nos relatos calorosos que se mostram nas falas dos docentes entrevistados, é notória a percepção de que a experiência vivida como docente na educação superior, no período da pandemia, transitou entre momentos de cansaço e frustração, mas também em ocasiões de superação e crescimento.

5.2 As vivências, as percepções e as falas

Este bloco está organizado com base nas análises e tabulação das respostas às questões abertas dos questionários que foram respondidos pelos 36 docentes. Também constarão relatos das 4 pessoas entrevistadas.

As apreciações seguem conforme AC, empregando-se a técnica de Análise Temática ou Categorical (BARDIN,1977). Desse modo, os textos são desmembrados em unidades e agrupados em categorias e reagrupados conforme as similaridades e a frequência de suas ocorrências.

O foco desta seção é dar visibilidade à voz dos professores como sujeitos do mundo social e que revelam seus pensamentos e suas linguagens numa “[...] investigação centrada em suas vidas e o trabalho por eles realizado deve combinar formas objetivas de sua inserção nas políticas educacionais com mecanismos de captação da subjetividade produzida em suas relações sociais”. (MENDES, 2005, p.26).

Portanto, esta foi a forma de ouvi-los e procurar compreender a que condições de trabalho estão submetidos de forma investigativa dando lastro para fundamentar suas falas, muitas vezes caladas, e visibilizar suas lutas, muitas vezes solitárias. As 6 perguntas abertas e as 4 entrevistas proporcionaram mostrar o que segue neste tópico.

5.2.1 Os sentimentos

A primeira pergunta aberta feita aos participantes foi sobre “Quais foram os seus sentimentos ao refletir sobre sua vida profissional no período da pandemia?” Percebem-se nas respostas variados sentimentos que foram categorizados quanto aos aspectos positivos e negativos, além da variância entre positivo + negativo (quando se iniciou a resposta vendo o lado bom e passava a mostrar um aspecto ruim) e o contrário, iniciando pelo lado negativo da afirmação, passando para o lado positivo, representado pelo negativo + positivo. Tabela 1.

Tabela 1 – Sentimentos ao refletir sobre a vida profissional

Aspecto	Quant	%
Negativo	16	44%
Positivo	7	21%
Negativo + Positivo	12	33%
Positivo + Negativo	1	2%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

Notou-se preponderância aos aspectos negativos, tanto quando na escrita do nome de um sentimento, como quando se registravam vários nomes de sentimentos, mostrando que, à primeira vista, o sentimento não era bom. Neste caso, pode-se atribuir essa resposta ao fato de se estar em uma pandemia com graves problemas e mortes sondando as próprias casas e suas famílias, além de conviver com a morte de pessoas e familiares ligados aos alunos, e até mesmo a morte de alunos. A esse respeito falou a entrevistada 1: “Um aluno entrou e disse: “Professora, eu estou mal”, aí esse aluno falece...” e ainda...

Professora, eu tô aqui com a minha mãe no hospital, minha mãe tá mal, mas eu quero assistir a sua aula. Pois aqui no cantinho, ela estava entubada”. Na madrugada a mãe morreu. “Professora, minha mãe faleceu”. Eu disse, cuide, vou rezar por vocês. Então foi muito mais intenso, que eu me permiti a minha nudez e senti a nudez deles. Então a gente foi muito mais humano, pra mim. (ENTREVISTADA 1)

Em meio a tamanha preocupação em decorrência da crise de saúde pública, ampliaram-se problemas outros, inclusive, relacionados a saúde mental, como sensações de medo, angústia e insônia - “sintomas causados pela ansiedade decorrente do isolamento social durante a pandemia de Covid-19”. Em confirmação a essas informações, o *site* da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH, 2020), do Ministério da Educação (MEC), alertou para os cuidados que se deve ter nesse período, uma vez que os sintomas, como de ansiedade, favorecem o surgimento de doenças psicossomáticas que se confundem com os causados pelo vírus.

Ante tal quadro, sentimentos como a angústia e a frustração espreitaram e reverberaram nas atuações profissionais. Nesse tocante, o sentimento do docente D3 revela muito sobre isso, ao afirmar que o seu sentimento durante a pandemia foi de “pessimismo, insegurança, cansaço. A impressão que tive é que no regime remoto se trabalha muito mais e que o trabalho é mais precarizado”. E aí, embora se falando de

emoções, há uma ligação à precarização do trabalho que foi verbalizada espontaneamente pelo professor.

Percebe-se, em um contexto de tamanha apreensão, que as emoções são realmente afetadas, como expõem Gondim e Borges (2020):

As medidas relacionadas ao isolamento social presencial para conter a velocidade de transmissão da COVID-19 estão ajudando a ampliar o alcance do redimensionamento espaço-temporal, impondo novos desafios ao trabalhador e às empresas. O lar passou a ser, para muitos trabalhadores, o lugar de trabalho. Certamente que para cada um deles isto está afetando, em graus diferenciados, a rotina de vida e de relacionamento com seus familiares. Também está fazendo com que o trabalhador reveja os sentidos e significados do trabalho, colocando à prova sua capacidade de regular as emoções (P. 1).

Ainda nas análises quanto ao que sentiram os docentes com relação ao trabalho naquele período, foi feito o levantamento da quantidade de palavras, haja vista o fato de que vários docentes expressaram os seus sentimentos, escrevendo mais de uma palavra, alguns até com várias delas, totalizando-se, então, 60 palavras, e delas foi formada a nuvem de palavras (Figura 4),

Figura 4 – Nuvem de palavras sobre os sentimentos em relação ao trabalho



Fonte: Elaboração própria (Word cloud feito no editor de texto Word)

Pela figura representada com as palavras recorrentes, vê-se com muita clareza o “medo” como sendo a palavra mais utilizada, contudo, palavras como “otimismo” e “esperança” tiveram destaque demonstrando, assim, que havia muitas expectativas

positivas, muita fé ainda que em meio a um momento tão desesperador.

5.2.2 As dificuldades encontradas

Alegações quanto à “falta de interação” foram, de longe, os pontos mais ressaltados nas respostas à pergunta - “Qual foi a sua maior dificuldade em ministrar aulas remotamente? As afirmações foram, dentre outras, “As aulas não eram prioridade para os alunos frente a tudo que acontecia” (D8). Ou “Não ter a participação da turma, se, em sala de aula, a interação com os alunos já é difícil, imagina quando a turma está em casa e fazendo outras coisas na mesma hora da aula...” (D29).

As frases deixavam claro que, na percepção dos docentes, o problema era com os alunos, pela falta de engajamento destes, pelo desinteresse; mas o docente (D11) acrescentou: “além da falta de ambiente e equipamento adequado” Isso quer dizer, que foi difícil conciliar casa e trabalho. Outra pessoa cita que foi gerado evasão quando fala da “Adesão dos alunos. A grande maioria não comprou a ideia. E alegavam ter comprado um curso presencial e não um EAD. Isso gerou evasão e desistências”. (D34).

Há também ilações em que são ressaltadas três ou mais dificuldades conjuntamente, como as que sinalizou o docente 30, relatando dificuldades como [...] não organização das diretrizes adequadas por parte das IESs para me adequar. Falta de treinamento adequado. Ferramentas disponibilizadas de forma aleatória. E interesse dos alunos na participação das aulas (D30).

Apenas duas pessoas falaram da dificuldade de conciliar/casa trabalho, mas foram muito claras ao ressaltar essa dificuldade. Foi o que disse o D13: “Estar com criança em casa e continuar com as tarefas domésticas” e “Preparar ambientes de casa para adequá-lo às aulas remotas”. (D25).

Este tema fala da necessidade que se teve de mudar a própria casa para adaptá-la a um ambiente profissional. Então, retomando as análises dos atos autorizativos trabalhados na Seção 4 – Entre Contextos e Textos (*O Durante*), nota-se a falta de clareza, ou mesmo a omissão por parte do Estado em estabelecer em que regime estaria aquele profissional (docente) trabalhando. Nem na Portaria nº 343 do MEC (marco referencial nesta pesquisa), tampouco na Resolução nº 481, do CEE

(do Estado do Ceará, que acompanha e se referencia nela) se encontram tais esclarecimentos para que se pudesse garantir ao docente estar assegurado perante uma política de implantação do ensino remoto, ainda que de forma incipiente, que se pudesse pelo menos pontuar. Como foi dito: não há uma caracterização do tipo específico ou modalidade de trabalho realizado pelos docentes na pandemia.

Como pontuado anteriormente, das distinções entre teletrabalho e *home-office*, o que mais se aproximaria de uma caracterização do trabalho na modalidade de ensino remoto emergencial seria o *home office*, pois que constitui um trabalho realizado no mesmo ambiente em que reside (MENDONÇA, 2010),

Sob outro prisma, caminhando no assunto - utilizar a sua casa como seu ambiente de trabalho - esse quesito foi ressaltado com muita precisão pela entrevistada 1, contudo, essa pessoa vê o lado humano e agregador do “despir-se”, do mostrar-se, de estar na sua intimidade e se deixar conhecer, quando diz:

... na sala de aula há muitas máscaras. No Zoom a gente invade mais, e é invadido também. Eles vão percebendo, foram percebendo as coisas, me conhecendo mais, vendo o meu cachorro latir... A minha neta brigar com a outra neta...

[...] esse último ano e meio foi assim muito invasivo, mas muito transparente. Estávamos nus, essa sensação de nudez de sensibilidade de compartilhar esse nu dos meus alunos das suas dificuldades...

[...] Eu trouxe para o meu espaço pedagógico muito mais intensidade, muito mais vida sem máscaras. Eu chamo isso de uma oportunidade da nudez da alma que foi muito rica, que está sendo muito rica.

E o Zoom, me deu a chance, os sistemas remotos, me deram muito mais chances de conhecer a alma de cada um. (ENTREVISTADA 1).

Assim, são as percepções e sensibilidades o lado para o qual o olhar está direcionado, ainda que, a partir da vivência do mesmo fenômeno, cada pessoa o encare de modo diferente. E, para mostrar a categorização da resposta sobre as maiores dificuldades encontradas. Tabela 2.

Tabela 2 – Maiores dificuldades em ministrar aulas remotamente

Motivo	Quant	%
Falta de interação dos alunos	14	39%
O uso de novas ferramentas, novas tecnologias	9	25%
Problemas com a Internet	4	11%
Pessoais	3	8%
Lidar com a situação emocional dos alunos	2	6%
Falta de treinamento	2	6%
Conciliar casa/trabalho	2	5%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

Como se observa, a principal dificuldade enfrentada pelos professores no ensino remoto foi a falta de interação dos alunos com os professores. Isso se vê nas falas dos respondentes D20, que expõe como dificuldade “Motivar os alunos. Não me sentir falando com as paredes”, e D21, “Alguns alunos não abrem a câmera”.

O desconhecimento do uso de novas ferramentas e tecnologias foi bastante considerado. Nesse sentido, foi marcante a fala de uma das docentes entrevistadas, que ressaltou o total desconhecimento do uso das novas tecnologias.

Eu confesso que eu nunca fui muito ligada à tecnologia. Só as ferramentas básicas necessárias para o mundo acadêmico. Não de pensar muito no ensino. Além de não ser muito tecnológica, eu tenho um certo receio com a imagem; não sou uma pessoa que gosta de aparecer nas mídias. E acaba que o ensino remoto como ele veio, ele acabou exigindo um pouco disso. (ENTREVISTADA 2)

Ela relata, contudo, muito mais do que o desconhecimento, pois diz do constrangimento de ter que se expor.

Além da ansiedade: como vai ser essa forma de ensino, como eu vou lidar com a minha imagem também? As aulas vão ser gravadas? Por onde elas serão veiculadas? São duas coisas que se complementam, mas que para mim, foram complicadas, difíceis de administrar: Primeiro de dar conta de uma nova tecnologia que eu não estava acostumada. Como eu vou fazer para poder ministrar aula da melhor forma possível, para tentar motivar os meus alunos a isso, para conseguir passar um conteúdo sem tanto prejuízo, para utilizar metodologias que a gente consiga alcançar entendendo a realidade deles. Entendendo a realidade deles dentro da casa, a deles e da nossa, porque em casa a gente é demandado por um milhão de coisas, às vezes até um cachorro que de repente começa a latir, o cachorro do vizinho, atrapalha aquele momento, quebra raciocínio. Muitas demandas para o momento remoto e outra, o receio

de exposição da imagem, de como a gente vai usar isso. (ENTREVISTADA 2).

No relato feito, a entrevistada mostra seus dilemas e esclarece mais à frente que “a faculdade nunca obrigou que a aula fosse gravada. Ela afirma: “Sempre uma sugestão, meio imposição. Mas enquanto é sugestão, eu enquanto professora opto por não gravar” (ENTREVISTADA 2). Nesse caso, a profissional contornou a situação a seu modo e não sofreu represálias por parte da Instituição.

Seguindo para o próximo tópico de análise, convém esclarecer que as perguntas “qual a maior dificuldade?” e “quais os pontos negativos?” são passíveis soar bastante parecidas, contudo, denotam diferenças de intenção na captação de resposta.

Quando se perguntou sobre “qual a maior dificuldade?”, se intencionava saber o que chamava mais atenção no momento da aula remota, levando-os a refletir muito mais quanto a ferramentas, falta de treinamento etc. Já a pergunta “quais os pontos negativos?” intencionava saber o que chamava mais a atenção de forma geral. Assim, deixava-se os respondentes mais à vontade para que outros aspectos fossem sinalizados na pesquisa.

5.2.3 Os pontos negativos

Para responder ao pedido - “Descreva pontos que você considera negativos da sua experiência no trabalho remoto” - ao que tudo indica, esse quesito também estava muito parecido com o anterior para os próprios respondentes, uma vez que muitos repetiram a falta de interação com os alunos. Tanto é que foram 13 respostas relacionadas a esse item. Ver Tabela 3.

Tabela 3 – Pontos negativos da experiência no ensino remoto

Motivo	Quant	%
Falta de interação e interesse dos alunos	13	36%
Aumento de trabalho	7	18%
Pessoal, psicológico, saúde mental	5	14%
Dificuldade de adaptação dos alunos	5	14%
Redução financeira	2	6%
Ausência de controles	2	6%
Recursos financeiros dos alunos	2	6%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

Ainda assim, nesse quesito, outras informações foram acrescentadas, como, por exemplo, o comentário de que se reduziram as possibilidades de comunicação também entre os próprios colegas, entre os seus pares. Ainda foi ressaltado o exagero de *lives*, como falou o docente 12 ao afirmar além da: “falta de compromisso da maioria dos alunos, no início a pressão em adequar-se ao novo, as infindáveis *lives* (que chegou ao ponto de tornar-se desnecessárias)” (D12).

Gussu (2020 p.5) lembra que o ensino remoto corre o risco de excluir “[...] muitos estudantes que não tenham acesso à Internet, computador e demais tecnologias requeridas para esse meio de ensino (OCDE, 2020)”. Nesse sentido, um docente lembrou que “[...] nem todos os alunos possuem condições tecnológicas para acompanhar adequadamente as aulas remotas”. Como se vê, embora o assunto referente às condições materiais dos estudantes seja de grande importância, o tema foi pouco ressaltado nas respostas da pesquisa.

Apenas dois docentes perceberam o que foi categorizado na pesquisa como redução financeira. O Docente 30 falou desta e outras ocorrências: “Suspensão de trabalho; Redução financeira; Pressão da IESs; Falta de gestão da IES...” (D30).

É necessário esclarecer, que a diminuição de salários veio a ocorrer segundo relatos dos docentes. Contudo, a carga das IES nas aulas que passaram a ser noutra modalidade, o que mostra que sendo o (a) mesmo(a) docente, quando a aula era EAD, o valor da hora/aula era menor, ainda que com o aumento de trabalho efetivo decorrente das exigências acrescidas para a realização do ERE. Foi o que o docente 34 percebeu e enfatizou: “Diminuição salarial, injustamente, pois dávamos o mesmo conteúdo e horários, sendo que tínhamos que aderir ao horário EXTRAS de atenção aos alunos (redes sociais, e-mails, WhatsApp...)” (D34).

Mais uma vez, no exercício de analisar as proposições dos atos autorizativos do período, à luz das percepções dos atores que vivenciaram o momento pandêmico na condição de usuários do ERE como forma de trabalho, reporta-se às MP nº 936 e MP nº 927, ambas de 2020 que tratam - Da Redução Proporcional da Jornada de Trabalho e de Salário. Por estas medidas, durante o estado de calamidade pública, as partes pactuaram por 30 (trinta) dias a redução da jornada de trabalho e de salário em 70% (setenta por cento). Ficava, assim, a carga horária remanescente a ser distribuída a critério da empresa dentro do horário habitual de trabalho. Na fala dos docentes D30 e D34, há afirmações de que ocorreu a redução salarial. Valeria precisar

(o que não foi possível, nas limitações desta pesquisa) se a instituição praticava antes um valor menor no pagamento de seus docentes quando as aulas fossem a distância, não em decorrência do que determina a MP.

É justo aqui ressaltar que, em ocorrendo essa prática, diz-se que não seria motivada ou assegurada na MP, uma vez que

A MP autoriza a redução temporária da jornada de trabalho e dos salários, na mesma proporção, bem como da suspensão dos contratos de trabalho, oferecendo aos trabalhadores um benefício que cobriria parte da perda de rendimentos durante esse período. (SCHERER e MARCOLINO, 2020 p. 1).

No caso, “[...] a empresa terá que pagar 30% do salário do empregado, que receberá também o benefício emergencial na proporção de 70% do valor do seguro-desemprego a que teria direito”. (SCHERER e MARCOLINO, 2020 p. 2-3).

5.2.4 Os pontos positivos

Aqui foi solicitado aos entrevistados que descrevessem os pontos considerados positivos da experiência no trabalho remoto. Os dois aspectos positivos mais relevantes foram o aprendizado, com 19 pessoas, 54%, e o fato de o docente não ter que se deslocar de casa para o trabalho, que teve confirmação positiva por oito dos entrevistados, cerca de 22%.

Em relação ao primeiro ponto, as falas dos entrevistados D6 e D7 expõem como aspecto positivo o "aprendizado de novas metodologias e ferramentas de ensino" e o fato de se sentir "mais capacitado para usar ferramentas tecnológicas quando voltarmos ao ensino presencial". Já sobre o segundo ponto, o que se observa nas falas dos respondentes D1, D2 e D3, respectivamente, é "A facilidade e a não necessidade de locomoção"; "Não ter o deslocamento até o local de trabalho"; "Por minha família ser do interior e pude viajar para lá e ficar trabalhando perto dos meus". As porcentagens da frequência das respostas estão na tabela 4.

Tabela 4 – Pontos positivos da experiência no ensino remoto

Motivo	Quant	%
Mais aprendido/Aprend Novas tecnologias	19	54%
Não ter que se deslocar para o trabalho	8	22%
Resiliência	3	8%
Interação dos alunos	2	6%
Conhecimento pessoal e do outro	2	6%
Ajudar os pares	1	2%
Segurança	1	2%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

As colocações demonstradas na tabela comprovam que a aprendizagem de novas tecnologias e a comodidade foram o mote do lado bom que se experimenta desse período. A pesquisa comprovou, contudo, percepções outras, como crença, fé e superação, relatadas pela entrevistada 1:

Eu não acredito no lado negativo das coisas. Eu acredito que todas as coisas são instrumentos da gente tirar o melhor de nós para contribuir. Não houve impacto negativo, aumentou mais a solidariedade e o cuidado com o ensino, a dedicação. Eu dei mais aulas fora do espaço institucional que a gente tem tantos minutos por dia... eu dava todas as horas. Meus alunos queriam, e eu sou assim com os meus alunos. Ele diz: professora eu não tô conseguindo entender... eu digo: abre o Zoom!

Como discorrido na seção 4, reportando-se ao trabalho docente no período pandêmico, confirma-se que a necessidade de se reinventar, adquirir habilidades no uso das tecnologias, configura-se como um quesito permeado de positivities que são vistas como aprendizado e, sobretudo, feito superação.

5.2.5 As perspectivas

Ao analisar as respostas à pergunta “- Como você considera que será a educação superior pós-pandemia?”, observa-se uma diversidade de compreensões dos respondentes.

Há um grupo de 23 pessoas, que representa 63% do total, que responderam a esse questionamento, afirmando que terá mais aulas de forma híbrida,

haverá o fortalecimento da EaD, será mais mediada pelas tecnologias da informação, mais conectada/virtualizada. (Ver esse grupo, separadamente, na Tabela 5).

Acredito em uma tendência a manter o ensino mediado por tecnologias. O sistema de ensino ganhou forças e é vantajoso, em termos de custo, para as organizações de ensino superior. O ensino híbrido já era uma realidade e agora foi potencializado. (D3).

Verifica-se nas respostas aos questionários que acreditam que haverá o agravamento dos problemas que se relacionam a precarização do trabalho. Em seis respostas, esse contexto foi expresso, o que encontra suporte nas seguintes respostas dos participantes da pesquisa (Tabela 5).

Sinceramente, por um tempo seguirá desvalorizada. A metodologia a distância e remota foram distorcidas e banalizadas, onde a titulação do professor se tornou secundária, com instituições visando basicamente lucro e deixando a qualidade em segundo plano. Um efeito dominó, na formação de profissionais pouco qualificados. (D30)

Há os que veem que a modalidade EAD afetará o trabalho docente, deixando-o mais precarizado, como afirma o Docente 1: “O trabalho do professor será mais precarizado. Seremos ainda mais sobrecarregados e/ou substituídos por outras formas de ensino (EaD etc.)”. Nesse mesmo mote, afirma outro profissional “Para o Docente, uma catástrofe. Pois o financeiro já é mais o mesmo, houve a desvalorização da classe com o ensino híbrido. Para os alunos, um desafio. Já que para muitos a sala de aula é um dos melhores meios de aprendizagem”. (D12).

Sobre a precarização do trabalho uma entrevistada afirmou:

Sim. A gente tá vivendo um momento de precarização do ensino como um todo. A gente vê que não existe o investimento nas políticas de ensino, consequentemente não existe investimento no profissional, no professor. (ENTREVISTADA 2).

Para a entrevistada, esse problema perpassa a educação em todos os níveis de ensino. A dificuldade se inicia na educação básica estendendo-se até o ensino superior.

É lógico, tem instituições e instituições, mas a gente vê a questão mesmo de qualificação profissional que tem diminuído, questão salarial, questão de condições de trabalho. É exigindo muitas vezes da gente, especializações, e horas, desdobramentos e cargas emocionais e afetivas que não tem um amparo para isso. Que não tem uma gestão que dê conta disso, que não tem um salário que dê conta disso, e eu percebo que isso é um movimento geral da educação. Não só no ensino superior. (ENTREVISTADA 2)

É percebido, na “fala” da entrevistada, um certo receio para não generalizar, ou seja, envolver todas as IES; contudo há uma série de observações que remetem à precarização. A educadora prossegue ainda, falando sobre a falta de apoio e políticas efetivas voltadas para os docentes do ensino superior.

[...] Os professores, nós estamos desarranjadas como todas as categorias a educação é o buraco mais maltratado deste último governo. Então não há. Eu não consigo perceber. [...] Nós somos descobertos pelo Estado; não há como receber no estado nenhum tipo de esperança para as questões professorais, para as questões do ensino no ensino superior. (ENTREVISTADA 2).

O assunto remete às reflexões feitas na Seção 4, quando se fala do papel do Estado na promoção de políticas públicas. Rememora-se em Silva (2001) quando coloca que ações, mas também as omissões do Estado são consideradas políticas públicas. Nesse caso, o Estado está oferecendo uma política de não atendimento aos direitos dos docentes por meio de sua omissão.

Notam-se quatro respostas expressas como dúvidas em afirmações como “não sei” ou que será “uma caixa de surpresa, pois de acordo com as mudanças não saberemos como ela vai se perpetuar”. (D9). Há, ainda, quem fale que “[...] Infelizmente ainda tem que existir uma nova fórmula de avaliação dos alunos, porque essa de fazer prova pela internet é muito falha” (D26), ou que “com uma nova visão de aprendizado” (D27). Inclusive um dos respondentes disse que “o avanço tecnológico não irá regredir, mas que ainda não estamos preparados e maduros para uma total substituição de modelo presencial para *online*. Talvez modelos híbridos ganhem força”. (D31). Outra resposta, foi a seguinte:

É cedo para pensar em perspectivas seguras. Estamos vivendo um contexto hiperpandêmico com repercussões longe demais de serem mensuradas. No momento não imagino nenhuma possibilidade de pensar o pós pandêmico. Penso que continuaremos com muitas incertezas em todos os aspectos e estruturas ou pilares que o mundo seus saberes anteviram. Já não há pilares e os antigos dispositivos de saberes e verdades já não respondem aos desafios presentes. Navegaremos sobre mares revoltos sem muitas garantias de alcançar algum lugar seguro. A educação e todas as suas estruturas epistemológicas, teóricas deverão renascer entre um mundo muito mais doloroso e desafiador. Cada vez mais penso nos recursos tecnológicos e cada vez mais estranho me parece a velha sala de aula. (D22).

Isso demonstra uma adaptação a um novo cenário que aparentemente veio para ficar, apesar das diversas críticas existentes quanto a essa forma de ensino. Como afirma um entrevistado, “O ensino remoto deve aumentar, mas o ensino

presencial não zera. Porque muitas pessoas se sentem melhor no presencial, mas vai reduzir, principalmente na educação superior e profissional”. (ENTREVISTADO 3).

Concorda-se que, em meio aos desafios, esse período “pode ser visto como promissor, no contexto educacional, ampliando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino”. (RONDINI *et al.*, 2020, p. 41). Foi o que disse o Docente 20, afirmando que a educação será “Melhor, mais conectada”. Foi reforçado pelo D11: “Acredito que o processo de digitalização será acelerado e as TICs vão ganhar uma relevância cada vez maior”. E isso se verá com o fortalecimento da EAD, fato apontado na visão dos respondentes.

Tabela 5 – Perspectivas para o Ensino Superior

Motivo	Quant	%
Ensino híbrido	16	44%
Maior precarização do trabalho	6	17%
Mais conectada / virtualizada	4	11%
Dúvidas	4	11%
Fortalecimento EAD	3	8%
Nova visão do aprendizado	1	3%
Precisa-se repensar no virtual	1	3%
Remodulada	1	3%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

Foram vistas, ainda, opiniões que envolvem a relação professor/aluno nesse processo de futuro, conforme falou a Docente 36:

Acredito que o uso das ferramentas tecnológicas não retrocederá, inclusive porque será cobrado pelos próprios alunos para aquelas funções que facilitam sua organização e acesso. Como o aluno estará sempre e cada vez mais conectado ao acesso de informação, será cada vez mais exigido do professor a capacidade de transitar interdisciplinarmente na abordagem dos conteúdos, deixando seu atual perfil hiperespecializado. Por outro lado, será preciso atentar à autonomia do aluno na construção do próprio conhecimento, uma vez

que, inserido em um universo quase infinito de informações, a tendência a se restringir à organização ditada como guia pelo professor nas plataformas como Google Classroom ou Moodle aumenta, possibilitando que este não desenvolva sua capacidade de organizar sua logística de estudo e a pesquisa para estudo.

A reflexão da docente é pertinente, uma vez que submete a xeque novas maneiras de agir no ensino-aprendizagem, pois, tanto para o professor como para o aluno, serão demandadas novas exigências, conseqüentemente, novas competências no trânsito das modalidades presencial/remoto/híbrido.

Em complementação e reforço a esta linha de raciocínio, (GATTI, SHAW, PEREIRA (2021) afirmam:

(...) sem sensibilidade para entender os diferenciais que estarão na nossa frente, haverá muitos prejuízos. Na sala de aula presencial, no retorno, não vai adiantar se eu quiser tocar minha vida do mesmo jeito que antes. E, há outro aspecto - a nossa forma de lecionar no ensino superior é uma forma arcaica! Nos esquecemos de metodologias ativas e interessantes e de incorporar medidas que favorecem a capacidade de compreensão dos alunos e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com as atividades de sala de aula. (P. 6)

As autoras citadas, em *Perspectivas para Formação de Professores Pós Pandemia: Um Diálogo*, falam da necessidade que se tem de se preparar para o retorno das aulas presenciais, cientes que se tinha um ensino arcaico e que novas metodologias precisam ser incorporadas nesse novo tempo que se está a viver.

5.2.6 O “ser docente” no ensino superior

A última pergunta aberta do questionário foi a junção de duas. Intencionava-se saber o caráter simbólico do “ser professor” naquele nível de ensino. E ainda se esperou uma resposta binária quanto ao se sentir realizado naquele trabalho. Foi perguntado: - O que representa para você trabalhar na educação superior? Você se sente realizado(a) como professor(a) universitário? Explane sua resposta.

No critério de categorização para as análises destas respostas, com o objetivo de precisar a frequência das ocorrências, as duas questões foram separadas. Assim sabe-se que 64% dos docentes em seus discursos afirmam de maneira categórica que “Sim”, estão realizados como docentes no ensino superior, enquanto 11% foram igualmente categóricos, mas em afirmar que “Não”. Não estão satisfeitos.

Foram encontradas, porém, nas colocações dos docentes algumas respostas, que se categorizou como “Sim, mas...” ou seja, estes respondentes impuseram alguma condição na consideração de estar ou não realizados. Esses representam 22% das respostas, conforme tabela 6.

Tabela 6 – Realização em ser docente no ensino superior - I

Resposta	Quant	%
Sim	23	64%
Sim, mas...	8	22%
Não	4	11%
Sem Resposta Válida	1	3%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

Analisando-se os detalhes de cada resposta, quanto aos motivos ou condições que estavam acompanhadas dos “sims, não e sim, mas...”, foram vistas as seguintes categorias analíticas: viu-se nos categóricos “sims” respostas que remetem aos aspectos que demonstram um certo altruísmo¹⁹, o que se convencionou chamar de realização pessoal, os que encontram algum sentido prático no exercício dessa profissão, bem como, ainda, o que encontra no “ser professor” um desafio. Esses números estão representados na Tabela 7.

Tabela 7 – Realização em ser docente no ensino superior - II

Sim	23	64%
Realização pessoal	17	
Vê sentido prático	4	
É um desafio	1	
Sim, mas	8	22%
Realizado, mas não reconhecido	6	
Dificuldades da profissão	2	
Não	4	11%
Decepção com a profissão	2	
Desvalorização do professor	1	
Indiferente	1	
Sem resposta válida	1	3%
Total	36	100%

Fonte: Elaboração própria com dados das respostas dos questionários.

¹⁹ Altruísmo significa o oposto de egoísmo, a palavra foi criada por Augusto Comte para simbolizar atitude de amor ao próximo, ausência do interesse próprio ou agir em prol de outra pessoa. (Significados. Online)

Trazendo à luz as suas respostas, aos categóricos “sims”, achando para isso um sentido prático, pronunciaram-se os docentes 4, 5, 7 e 16, respectivamente: “Sim... Pois consigo ligar a teoria com as práticas clínicas”; “Sim, principalmente em levar as terapias integrativas e complementares para a vivência acadêmica na graduação. Muito feliz e realizada de atuar nesse novo contexto; “Sim, me sinto. Gosto da interação entre ensino/aprendizagem com alunos no ensino superior.”; “Oportunidade de transmitir conhecimento e também aprender é muito válido”.

Os que responderam “sim”, atribuindo a essa concretização o sentido de realização pessoal, demonstraram em suas ‘falas’ como a dos docentes D6, D8, D9: “sinto-me contribuindo para o desenvolvimento de pessoas”; “Eu amo lecionar. Tenho uma sensação de conseguir contribuir efetivamente para melhorar a sociedade”; “Significa amadurecimento, aprendizagem constante, satisfação pessoal”.

Há os docentes que declaram, de maneira mais enfática ainda, como:

Eu me sinto poderoso. A educação transformou minha vida e acredito que posso ajudar muitos alunos em seu processo de formação profissional. Super realizado. Eu também atuo como analista de sistemas, mas trabalhar com educação me inspira muito mais. (D11).

Fazer a diferença na vida das pessoas, compartilhando conhecimento e empatia. Digo compartilhar, pois, mais do que nunca, senti a reciprocidade dessa relação em sala de aula. Acolhi e também fui acolhida. Levei conhecimento, mas igualmente o recebi. Me sinto muito realizada. (D19)

Percebeu-se que o período da pandemia foi propenso a exercícios de autorreflexão, demonstrações de mais compaixão e mais solidariedade, como nas palavras da entrevistada 1:

[...] eu me reavaliei e fui muito mais catadora de textos, de artigos, de colocar muito mais conteúdo nas mãos deles, ler com eles, analisar cada texto. Foi muito mais rica a produção; muito mais rica a minha produção como professora. A minha preocupação, a minha dedicação, a minha pesquisa de fazer valer o melhor possível para penetrar na alma desses alunos devido às suas limitações intelectuais. (ENTREVISTADA 1).

As falas da docente entrevistada mostram compromisso e doação, o que gerou em consequência, realização pessoal.

Os docentes que responderam “sim, mas...” demonstraram uma certa segurança, mas contida numa condição. Quanto ao assunto - desvalorização do professor e a decepção com a profissão - focado nas respostas, percebe-se que esse sentimento vem sendo ampliado e que muitos jovens estudantes desistem das licenciaturas pelo desinteresse em ser professor. Acerca dessa lógica, Ramos, (2021)

afirma que, “No Brasil, ser professor não é objeto de desejo”. Ele acrescenta, ressaltando a gravidade desse fato, um alerta aos governantes para que esse seja assunto de agenda política e que “[...] em suas propostas para o novo Brasil, precisam indicar de que forma pretendem atrair jovens para o magistério”.

Já sobre os profissionais que se sentem realizados com o ensino, um entrevistado respondeu assim:

Eu vim do mercado profissionalizante ensino desde 2007. Eu sempre gostei de ajudar as pessoas na caminhada delas. Quando chegou no período de fazer um ensino superior, eu já fiz pensando: olha, eu vou dá um tempo, vou fazer alguma coisa, fazer especialização, depois eu vou voltar pra dar aula. Eu já tinha em mente de voltar para ser professor, queria fazer alguma especialização e voltar para ser professor. Eu sempre pensei dessa forma. ENTREVISTADO 3.

Foi visto, ainda, em uma das entrevistas de uma pessoa que não é da área pedagógica, não está dando aulas no momento, mas atuando em sua área profissional, que viveu uma experiência de pouco tempo na docência em plena pandemia e que, ainda assim, relata o seu interesse em continuar como docente no ensino superior. Sua vontade se vê quando ressalta:

Apesar das críticas, eu tenho um encantamento muito grande pela docência, pelo ensino superior. Eu me senti muito realizada, apesar de tudo isso. De ver como a gente consegue tocar esses alunos, mesmo com toda dificuldade... De ver o trabalho sendo efetivado... Apesar de tudo isso, eu só tinha a certeza de que eu quero seguir esse caminho. Não estou na docência, por enquanto, mas pretendo quando possível, voltar. (ENTREVISTADA 2).

Em suma, foi visto que, da junção dos que responderam sim e sim, mas... para a questão sobre se sentir realizado na docência no ensino superior, ainda que demonstrando estarem decepcionados com o magistério ou em dúvida sobre a carreira docente, representam mais de 80% total dos participantes que se sentiram realizados como docentes do ensino superior em plena pandemia.

Os resultados apresentados por meio da análise de conteúdo, mostrando a categorização, a frequência numérica, cálculo de porcentagens nas respostas, ênfase nos discursos e relatos de experiência comprovam a realização da pesquisa pautada na fala dos docentes e suas percepções descritas nesta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta demanda foi avaliar como se deu a implementação do ensino remoto emergencial (ERE) em instituições privadas de ensino superior em Fortaleza no contexto da pandemia de covid-19. Além disso, compreender o momento vivido e, sobretudo, o que os docentes tinham a relatar; conhecer as condições de trabalho dos docentes, na perspectiva deles próprios, haja vista os direcionamentos normativos e as políticas tratadas por meio dos atos autorizativos no período pandêmico.

A avaliação escolhida a permear a investigação fez-se na perspectiva hermenêutica denominada Avaliação em Profundidade (AP). Cuida-se de uma avaliação como pesquisa social, com a aplicação de teorias e métodos das Ciências Sociais, que entende a ação de sujeitos e atores dentro de uma estrutura econômica, social, política, cultural, acadêmica, científica, e que são caminhos constituídos com suporte em valores, interesses, concepções “[...] para o campo da compreensão interpretativa da política pública por meio da busca de sentidos e significados construídos pelos próprios sujeitos que experienciam o programa ou política pública”. (TORRES JR., GUSSI, SILVA & NOGUEIRA, 2020, p. 149). Foi, portanto, esta investigação moderada na compreensão e procura pelos significados conferidos por quem vivenciou a política.

Deste modo, a pesquisa se pautou nas dimensões da AP sendo feita a) a análise de conteúdo da política por meio da apreciação dos decretos, das leis, portarias, documentos institucionais, regulamentações e atos autorizativos tanto em nível nacional como estadual. b) a análise de contexto – com o estudo histórico, social e político das categorias analíticas apresentadas no aporte teórico que perpassaram os acontecimentos no Antes, Durante e Depois do período pandêmico. c) a trajetória institucional com o acompanhamento dos atos autorizativos bem como na sondagem de como se deu a vivência da implementação do ERE junto aos docentes. d) Espectro temporal e territorial abarcado pelos atos autorizativos em análises do percurso destes confrontando suas propostas com as especificidades locais e sua historicidade.

É importante ressaltar, que a avaliação em profundidade se constrói à proporção em que é posta em ação, não obedecendo a modelos pré-estabelecidos. Como assinalam Gussi e Oliveira (2015, p. 16), a AP “[...] não obedece a modelos *a priori*, mas sim constitui uma construção processual do avaliador pesquisador, que faz

suas escolhas metodológicas ao longo do processo avaliativo”. Nesse sentido, foi privilegiado um caminho metodológico de abordagem qualitativa numa pesquisa empírica e descritiva com uso de aplicação de questionários e realização de entrevistas.

Para o desenvolvimento desta dissertação decidiu-se organizar situando os aportes teóricos num espaço temporal denominado o “Antes”, o “Durante e o “Depois” da pandemia, porque se supunha, com base em estudos bibliográficos, que o retrato de antes da pandemia se agudizou nela e se prever agonizar depois dela. Tanto relacionado ao trabalho de modo geral, que já vinha de um processo de reestruturação produtiva e do acirramento do neoliberalismo, mas especialmente do trabalho docente nas IES privadas, pois exerce o seu papel muitas vezes sem formação didática e tecnológica adequada para o ensino. Na pandemia, “o Durante”, foram expostas as lacunas em todos os aspectos e em especial neste. E quanto ao “o Depois”, a intenção foi mostrar as modalidades que adotam em sua prática o uso das TIC e apontam para perspectivas, por vezes desfocadas do papel do professor de IES, fragmentando e desvalorizando o seu trabalho.

Neste momento, se retomam as questões iniciais quando das motivações para a escolha do tema desta pesquisa e tenta-se responder às questões norteadoras, visibilizando, sumariamente, a percepção desta pesquisadora com base no estudo realizado e a “escuta” de relatos dos próprios docentes, que foi o que se tentou fazer à extensão deste exercício acadêmico *stricto sensu*.

A pesquisa teve o propósito de entender junto aos docentes quais os seus mecanismos e os seus suportes de defesa, quais as suas angústias, os seus sentimentos e dilemas, quais as suas ações e reações, suas lacunas de formação, suas estratégias para dar continuidade ao seu trabalho atendendo aos discentes em um período díspar. Foi também uma oportunidade para lhes dar voz em meio ao silêncio ensurdecido desses protagonistas ainda pouco reconhecidos.

A avaliação a que se propôs esta investigação concerne ao trabalho dos docentes de instituições privadas da educação superior: uma categoria específica que sofre as agruras da precarização do trabalho. Destarte se indagou: Houve nessa conjuntura, o aprofundamento da precarização do trabalho? Investigou-se, se esse profissional, numa ambiência de reestruturação produtiva, encarnou a lógica das políticas educacionais vinculadas às orientações macroeconômicas internacionais

veiculadas em políticas travestidas de inovação tecnológica, com o *slogan* do “o novo normal”.

Tal inquirição se confirmou ao longo dos estudos que ampararam a investigação a partir dos discursos, muitas vezes permeados de subjetividades, mas que, com as análises, fundamentadas na categorização definida, foi possível descortinar e ouvir pelos os relatos escritos e falados. Com isso, se percebeu que a precarização já vem de antes e de todos os outros níveis de ensino até chegar ao ensino superior e que se agudizou na pandemia.

À vista das questões postas, a pesquisa tentou mostrar a atividade docente em mutação ou reconfigurando-se em um movimento de adaptação e de alguma resistência, e nessa averiguação foi o que se percebeu.

Diante do contexto pandêmico, como os docentes do ensino superior em instituições privadas de Fortaleza vivenciaram a implementação do ensino remoto emergencial? Desta pergunta norteadora se traçou um dos objetivos específicos que foi: identificar quais as implicações da implementação do ensino remoto emergencial nas condições do trabalho docente à luz das vivências e dos significados atribuídos pelos respondentes da pesquisa. Parte-se da indagação para se concluir que conseguiu-se mostrar, por meio das respostas aos questionários, complementados pelas falas nas entrevistas, que o momento vivido foi permeado de sentimentos negativos, o que é, passível de compreensão por se estar vivendo uma pandemia. Com o ERE o docente “entrou” na casa de seus alunos e pode ver de perto as dificuldades que enfrentavam para além dos aspectos acadêmicos: viu por vezes o luto dos estudantes que perdiam seus amigos, parentes e família. Em decorrência desta realidade, é compreensível expressar sentimentos negativos.

Por outro lado, estes sentimentos foram acompanhados de outros cheios de positividade, pois se viu relatado um misto de desafios e oportunidades. Ao tempo em que se viviam angústia e medo, a usabilidade de novas tecnologias era apreendida e, portanto, embora com todas as cobranças, inseguranças ou mesmo o cansaço, ainda assim, os docentes encontraram forças e resiliência nessa experiência e alguns até pareceram “acordar” para a realidade de um futuro que já chegou. A exemplo, o ensino na modalidade EAD, amparado desde a LDB, confirmado por decretos e acessado pelas IES com liberdade por meio de Portarias, viu-se no contexto pandêmico que embora se tivesse toda a abertura possível, as IES pouco providenciaram formação específica aos seus colaboradores para que pudessem realizá-la a contento, mesmo

no ERE que difere da EAD, mas uma vez preparados nesta modalidade, vivenciar o ERE seria menos traumático.

Uma percepção clara é que o fato de estar adquirindo conhecimento no uso de novas tecnologias, ainda que com dificuldade para alguns, para a maioria dos docentes foi motivo de ânimo, pois favoreceu descobertas e a sensação de superação, de se estar evoluindo, de certa forma.

Os dados observados na pesquisa apontam ainda para um futuro incerto. Não à toa, muitos autores afirmam que os impactos da pandemia foram avassaladores e as consequências deste fenômeno perdurarão por muito tempo ainda (FURTADO; BELÉM, 2020).

Nesse sentido, entende-se a importância de a educação acompanhar os avanços tecnológicos e as IES, de igual modo, caminhar frente às percepções e estudos. Contudo, respeitando a importância e o papel do docente em todo o processo educativo e, mormente a precípua presença em sala de aula, seja em que modalidade for.

A emergência e a ação do ensino remoto são parte de um fazer em transe e em trânsito, que comportou desafios, perplexidades, crenças, descrenças, fé, esperanças, medos, limites e ousadias, relatadas nas vozes dos professores, sujeitos deste estudo, que, sob a sombra da morte e da vida, tentaram manter ao máximo o compromisso ético de ministrar aulas, num contexto tecnológico possível e por vezes, quase impossível, quando em muitas ocasiões foi necessário sepultar a velha sala de aula, ou a fez ressurgir num ambiente surreal, no qual alunos e professores mergulharam em espaços intangíveis e desafiadores.

Em decorrência do contexto relatado no início desta dissertação, sabe-se que a síndrome respiratória pandêmica, associada ao novo coronavírus, SARS-Cov 2, continua sendo foco de investigações na área de saúde e assim permanecerá por longo tempo; e, mesmo com a descoberta de vacinas, tal assunto continuará em pauta.

Estudos outros voltados às questões de acesso às tecnologias, ao processo ensino-aprendizagem, ao acirramento das desigualdades percebidas nesse período e após, e também às condições de trabalho dos profissionais da educação, dentre outros temas, carecem de constantes e maiores investigações.

Nesse modo de pensar e do ponto de vista de proposta de investigação, fica-se consciente de sua incompletude, porquanto se cuida de um recorte empírico

específico em um estudo de um evento que está em plena vivência e que carece de maiores aprofundamentos.

Como informado no início, esta pesquisa centrou-se em um dos atores do fenômeno. Sinaliza-se, assim, investigar na mesma intensidade e sob a mesma proposta avaliativa o que os outros viventes têm a dizer. Cabe ouvir as equipes pedagógicas (Coordenadores e Supervisores) e os dirigentes das IES. E ainda, com bastante entusiasmo e atenção ouvir os discentes.

Com efeito, esta pesquisa permeia temas que imprimem relevância aos estudos dela decorrentes e a pretensão de que discussões sobre esta temática alcancem maior visibilidade; quiçá, políticas e medidas efetivas de valorização dos profissionais da educação superior.

REFERÊNCIAS

- ABET Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. **O Trabalho Docente em Instituições Privadas de Ensino Superior em Tempos de Pandemia**. Grupo de Trabalho 8 – YouTube, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jENvbK27MIU>. Acesso em: 15 dez. 2021
- ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: **Precarização do trabalho e redundância salarial**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jan. 2009. ISSN 1982-0259. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200008/11117>. Acesso em: 02 set. 2020.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & Sociedade [en linea]. 2004, 25 (87), 335-351 [fecha de Consulta 2 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215003>. Acesso em: 14 set. 2020.
- ARONI, Allan. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: **a reforma que não acabou**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 17, n. 3 [46], p. 219-243, 2017.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: **elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: **trabalho e formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.
- BASTOS, Manoel de Jesus. **Políticas Públicas na Educação Brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 253-263, Julho de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-publicas>. Acesso em: 29 set. 2019.
- BERNARDO; Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. **As Configurações do Trabalho Remoto da Categoria Docente no**

Contexto da Pandemia Covid-19. Revista Novos Rumos Sociológicos. **NORUS** | vol. 8 nº 14 | p. 8-39| Ago/Dez/ 2020.

BORGES, Maria Elizabeth S; MATOS, Maurílio Castro. **As duas faces da mesma moeda: ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade.** *In:* Políticas sociais e ultraneoliberalismo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, pp. 71-88.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. Assistência Social na pandemia da covid-19: **proteção para quem?** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre, **Sobre o Estado:** Cursos no Collège de France (1989-92) / Pierre Bourdieu; [edição estabelecida por Patrick Champagne... *[et al.]*; tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Tradução de Mateus S. Soares. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1999

BRASIL, **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC** Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em 23 ago. 2020.

BRASIL, **Decreto 5.622, Emenda Constitucional N.º 95/2016** - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm BRASIL, Ministério da Educação (MEC) - Publicado em 04 de Junho de 2020

BRASIL, **Legislação COVID-19.** Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL, **Ministério da Saúde declara transmissão comunitária nacional.** Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/%2046568-ministerio-da-saude-declara-transmissao-comunitaria-nacional>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL, Apoio psicológico. **Ansiedade pode levar a sintomas que se confundem com a Covid-19, alerta especialista.** Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/ansiedade-pode-levar-a-sintomas-que-se-confundem-com-a-covid-19-alerta-especialista>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 252**, de 28 de fevereiro de 1967. (1967). Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá

outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2021

BRASIL. **Decreto-Lei nº 53**, de 18 de novembro de 1966. (1966). Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-norma-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) - **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 set. 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021

BRAVO, María Inés SOUZA, Elaine Junger Pelaez, e Wladimir Nunes Pinheiro. **As contrarreformas na política de saúde do governo Temer**. Argumentum 10, nº 1 (2018): 6–23. Acesso em: 27 set. 2020.

BRAZ, Milena Marcintha Alves. **Águas para o Ceará: experiências de trabalhadores a partir da construção do complexo Castanhão**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2011.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: **uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COQUEIRO, Naiara Porto Da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. **A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19**. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.

COSTA, Barbara Regina. Bola de Neve Virtual: **O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica**. Revista Interdisciplinar de Gestão Social. Junho de 2018. 10.9771/23172428rigs.v7i1.24649. 2018.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: **reflexões e possibilidades para o futuro pós-**

pandemia. Revista Thema, Pelotas, v. 18, n. esp., p. 124-135, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.124-135.1832>. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1832>. Acesso em: 3 fev. 2021.

COVAC, José Roberto. **Legislação aplicada na pandemia**. Revista Ensino Superior. 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-legislacao-covac/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: **desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas**. AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas, ano I, vol.1, n.15, jan-jun, 2019.

DA CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: **novas configurações e possíveis alternativas**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; 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, p. e020028-e020028, 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: **técnica e ética**. Avaliação: Revista da Educação Superior, v. 6, n. 03, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: **produção de sentidos com valor de formação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo – **Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista da USP. 1993.

E-Mec - **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em 23 ago. 2020.

E-Mec - **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em 07 dez. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: **subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57 – 76. (Coleção questões da nossa época; v 30)

FEITOSA, Murilo Carvalho; LAVOR, Otávio Paulino (2020). **Ensino de circuitos elétricos com auxílio de um simulador do Ph ET**. REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 8, n. 1, p.126-139. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9014/pdf>.
Acesso em: 10 dez 2021

FERREIRA, Filipe Possa. O Estado no capitalismo contemporâneo: **uma composição teórica**. XXII Encontro Nacional de Economia Política, 2016.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. **A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior**. Revista Docência do Ensino Superior, v. 10, p. 1-20, 2020.

FLORES, Sharon Rigazzo. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história**: da Colônia a República. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FRERES, H.de A. Educação e a Ideologia da Empregabilidade: **Formando para o (Des)Emprego**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

FURTADO, Geciel Ranieri; BELÉM, Breno de Campos. **A pandemia de covid-19 e o ensino remoto no ensino superior**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. v. 2, n. 11 (2020).

GATTI, Bernardete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. Entrevista: **Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo**. Revista Práxis Educacional v. 17, n. 45, p. 1-25, abr./jun. Vitória da Conquista – Bahia, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8089470>. Acesso em: 28 dez. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. **O ensino superior no Brasil - Breve histórico e caracterização**. Ciência & Trópico, v. 42, n. 1, 2018.

GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. **A Educação Superior no Labirinto da Pandemia**. INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO, Ano 1, N 10, 2011.

GONDIM, Sonia; BORGES, Lívia de Oliveira. Significados e sentidos do trabalho do home-office: **desafios para a regulação emocional**. Central de Conteúdo. SECAD. Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho – SBPOT. Artmed Editora, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/central-de-conteudo->

covid19/wp-content/uploads/2020/04/SBPOT_TEMATICA_5_Gondim_Borges.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: **uma abordagem antropológica**. Revista Desenvolvimento em Debate, v.4, n.1, p.83-101, 2016.

GUSSI, Alcides Fernando. **Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito**. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, p. 29-37, 2008.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: **diretrizes à gestão universitária**. Educação & Sociedade [online]. 2020, v. 41, e238957. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Epub 25 Set 2020. ISSN 1678-4626. Acesso em 15 Dez. 2021.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: **História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008. (Título Original: A brief history of neoliberalism, 2005)

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 20 setembro 2020.

IBGE, AGÊNCIA. **IBGE Notícias**. Taxa de desocupação é de 11,2% e taxa de subutilização é 23,2% no trimestre encerrado em janeiro de 2020. Editoria: Estatísticas Sociais. 28/02/2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/26978-taxa-de-desocupacao-e-de-11-2-e-taxa-de-subutilizacao-e-23-2-no-trimestre-encerrado-em-janeiro-de-2020>. Acesso em: 25 ago. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: **novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 ago. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: Acesso em: 23 ago. 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: **em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, e521974299, 2020.

LIMA, Márcia. **Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais**. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais - Bloco Quantitativo. CEBRAP - Sesc. São Paulo, 2016.

LOPES, Julita Batista da Cruz. **Formação de professores e ensino híbrido: perspectivas e desafios na educação superior**. 2020.

MARX, Carl. O capital: **crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1984.

MARX, Carl. O capital: **crítica da economia política**. Livro II. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1984.

MAZZUCATO, Mariana. O Estado empreendedor: **desmascarando o mito do setor público vs setor privado**. Tradução Elvira Serapicos. - São Paulo: Portfolio-Penguin, 2014.

MENDES, Ernani José. Professor Municipal: **entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais**. 2005, 310f. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Avaliação por triangulação de métodos: **abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2020). **Censo da Educação Superior 2019**. O investimento na educação superior é imperativo para empregabilidade de nossos jovens. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/201co-investimento-na-educacao-superior-e-imperativo-para-empregabilidade-de-nossos-jovens201d-afirma-milton-ribeiro>. Acesso em 18 nov. 2021.

MORAN, 2005. **Tendências da educação online no Brasil**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/tendencias.pdf. Acesso em 22 jul. 2020.

NEJM. GRUPO. **Um novo coronavírus de pacientes com pneumonia na China, 2019**. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/nejmoa2001017>. Acesso em: 27 out 2020.

NIED. UNICAMP Definição Teleduc - Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/teleduc/>. Acesso em: 01 set. 2020.

NOGUEIRA, Fernanda; DELLAGNELO. Ensino remoto: **o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas**. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. 2020. Acesso em 25 ago. 2020.

OPP - Observatório de Políticas Públicas – **Memórias de Quarentena 50**: Ana Luz. Postado por: Das Chagas Martins em 25/08/2020. Disponível em: <https://oppceufc.wordpress.com/2020/08/25/memorias-de-quarentena-50-ana-luz-pseudonimo-de-professora-de-uma-faculdade-particular-em-fortaleza/>. Acesso em set. 2020.

OLIVEIRA, A. M., BRANCO, I. C., HILGEMBERG, C. M. A. T., **Qualidade de vida no trabalho na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. In: PEIXE, B.C.S., HILGEMBERG, C. M. A. T; MELATTI, G.A.; BERTOLINI, G. R. F.; MACHADO, H. P.V. Gestão de políticas públicas no Paraná: coletânea de estudos. Curitiba: Editora Progressiva, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: **precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, R. F. (2011). **A contra reforma do Estado no Brasil**: uma análise crítica. Revista Urutagua, 132-146.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (Brasil). **OMS afirma que COVID-19 agora é caracterizada como pandemia**. Genebra: OMS, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em 23jul20.

PRADO JUNIOR, Tarcis; BELLI, Valdemiro Cequinel; MEDEIROS, Lucas de. **Substituição de Pessoas por Máquinas e o uso de Inteligencia Artificial pelo Mercado Segurador**. Administração de Empresas em Revista, [S.l.], v. 2, n. 20, p. 378 - 402, set. 2020. ISSN 2316-7548. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/4324>. Acesso em: 17 dez. 2021.

RAFALSKI, Julia Carolina; DE ANDRADE, Alexsandro Luiz. Home-Office: **Aspectos Exploratórios do Trabalho a partir de Casa**. Temas em Psicologia, vol. 23, núm. 2, 2015, pp. 431-441. Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto, Brasil.

RAMOS, Marília Patta e SCHABBACH, Letícia. Estado da arte da avaliação: **conceituação e exemplos de avaliação no Brasil**. Rev. Adm. Pública - Rio de Janeiro, set./out. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n5/a05v46n5.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

RAMOS, Mozart Neves. **Atratividade de jovens ao magistério**. Artigos Andifes. Postado em 03 dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=90996>. Acesso em: 06 dez 2021

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008, p. 7-15.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: **Mudanças na práxis docente**. Interfaces Científicas-Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

ROWE, Diva Ester Okazaki; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Vínculos com a carreira e produção acadêmica: **comparando docentes de IES públicas e privadas**. Revista de Administração Contemporânea, v. 14, p. 1011-1030, 2010.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 3. ed. rev. atua. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2014.

SANTOS, Andréia Cristina Munzlinger dos; SOUZA, José Davi Reges de; SANTOS, Walkiria Barbosa. **Reflexões sobre o impacto da pandemia no ensino superior privado no ano de 2020**. In: Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia: tensões e novas perspectivas na educação brasileira. Guarujá, SP: Científica Digital, p. 24-40, 2021.

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: **dos impasses às possibilidades de mudança**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012. Editora UFPR.2012.

SCHERER, Clóvis; MARCOLINO, Adriana. **O Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda diante dos impactos da Covid-19**. Revista Ciências do Trabalho n. 17 Dossiê Covid-19. 2020.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SEIBEL, Erni José; ORTIZ G. GELINSKI, Carmen Rosario. **Concepção do estado e escolha da metodologia de avaliação de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, v. 13, n. 102, p. 119-134, ago. 2012. ISSN 1984-8951. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2012v13n102p119>. Acesso em: 02 set. 2020.

SESITECE. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Ceará supera metas de educação superior**. Disponível em: <https://www.sct.ce.gov.br/2018/10/18/ceara-supera-metas-de-educacao-superior/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (et al). GUILHON, M.V.M; Sousa, S.M.S; LIMA, V.F.S.A; GURGEL, W.B. Perspectiva avaliativa: **aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora; São Luís - MA: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza (Gaepp), 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: **aspectos conceituais e metodológicos**. In SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). Avaliação de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: Veras, 2001.

SILVA, RR & BRANDÃO, DB. **A escolha de métodos para fazer avaliação**. In: FIS, FRM, FMCSV, MOVE. Avaliação para o investimento social privado: metodologias. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **MEC valida diretrizes para ensino durante a pandemia e autoriza que atividades remotas sejam computadas como carga horária**. Publicado em 04 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-valida-diretrizes-para-ensino-durante-a-pandemia-e-autoriza-que-atividades-remotas-sejam-computa>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SINPRO-CE. Atividades à distância não limitam direitos: **reivindique-os**. Disponível em: [_http://www.sinproce.org.br/?p=696](http://www.sinproce.org.br/?p=696). Acesso em 25 ago. 2020.

SITE SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ano-sabatico/> Acesso em: 27 set. 2020.

SOUSA, Andrea L. Harada. **Precariado docente e a outra face do “ensino presencial puro não vai mais existir”**. Universidade à Esquerda - jornal socialista e

independente, 2021. Disponível em:

<https://universidadeaesquerda.com.br/precariado-docente-e-a-outra-face-do-ensino-presencial-puro-nao-vai-mais-existir/>. Acesso em 17 de dez. 2021.

TORRES JR., GUSSI, SILVA & NOGUEIRA. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, ago./2020, pp. 147-170.

TREIN, LOCATELLI, SCHLEMMER, 2008. **Formação Docente em e para EaD**. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200893710PM.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

VASCONCELOS, Yumara Lúcia. **O mundo do trabalho pós-pandemia: cenários, desafios e inquietações**. Revista Espaço Acadêmico – Ano XX - Edição Especial, Abril de 2021. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58338/751375151848>. Acesso em 08 de Dez. 2021.

ZHU, N.; ZHANG, D.; WANG, W.; LI, X.; YANG, B.; SONG, J.; **A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019**. New England Journal of Medicine. Fevereiro 20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001017>. Acesso em 15 dez. 2021.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO 1

Seção 1 de 4

PESQUISA: O Ensino Remoto Emergencial e suas implicações no trabalho docente na Educação Superior

Olá, professora/professor!

Sou estudante do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando uma pesquisa de mestrado sob a orientação da Profª Dra. Milena Braz. Nosso objetivo é avaliar a trajetória de implantação do ensino remoto emergencial e suas implicações nas condições do trabalho docente na educação superior, no período da pandemia de Covid-19 (especificamente no período que compreende os semestres 2020.1 e 2020.2).

Consideramos que você é agente fundamental nesse processo e atua ou atuou como protagonista em um período complexo no qual as implicações urgem ser estudadas. Portanto, lhe convido a responder este questionário. As suas respostas serão utilizadas para fins específicos da pesquisa e sua identidade será preservada.

Agradeço, desde já, a sua gentil participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Josefa Braga Cavalcante Sales (Jôsy)

ATENÇÃO:

- Conforme a Resolução 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a participação na pesquisa não implicará nenhum tipo de pagamento a quem dela participar e a qualquer momento o(a) participante poderá recusar a continuar participando e/ou também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

- E, considerando que "O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento", disponibilizo o meu contato (85) 99974-0800 para esclarecimento de qualquer dúvida com relação à pesquisa.

- As informações obtidas por meio das respostas neste questionário não implicará em sua identificação.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Este formulário está organizado da seguinte forma:

SEÇÃO 1_Abertura (Convite, explicações sobre a pesquisa e 2 marcações)

SEÇÃO 2_Questões objetivas (Perfil dos respondentes - 5 marcações)

SEÇÃO 3_Questões subjetivas (O trabalho remoto no período da pandemia - 6 perguntas)

SEÇÃO 4_Questões objetivas (O trabalho na pandemia / As aulas remotas - 13 marcações)

Para saber se você faz parte do público-alvo da pesquisa, responda: **SOU DOCENTE** ou estive em atividade de docência em uma Instituição de Ensino Superior (IES) PRIVADA em Fortaleza-Ce no período da pandemia (2020.1 e/ou 2020.2).

- Sim. Apenas no período 2020.1
- Sim. A partir do período 2020.2
- Sim. Nos períodos 2020.1 e 2020.2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *

- Aceito participar da pesquisa respondendo a este questionário.
- Aceito participar da pesquisa respondendo a este questionário e gostaria de ser entrevistad@, de forma r...

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4**Perfil do(a) respondente**

Descrição (opcional)

Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Outros...

**Faixa etária ***

- Entre 20 a 29 anos
- Entre 30 a 39 anos
- Entre 40 a 49 anos
- Entre 50 a 59 anos
- Acima de 59 anos

Estado civil *

- Solteiro (a)
- Casado(a) ou em união estável
- Separado(a)/Divorciado(a)
- Viúvo(a)

Formação acadêmica *

- Ensino superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Tempo de trabalho em docência no ensino superior *

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 8 anos
- 7 a 9 anos
- 10 anos ou mais

Seção 3 de 4

SEÇÃO 3_ Questões abertas sobre o trabalho remoto no período da pandemia em 2020



Descrição (opcional)

1_ Quais foram os seus sentimentos ao refletir sobre sua vida profissional (medo, apatia, raiva, otimismo, esperança etc.) no período da pandemia? Relate um pouco sobre esses aspectos mais subjetivos. *

Texto de resposta longa

2_ Qual foi a sua maior dificuldade em ministrar aulas remotamente? *

Texto de resposta longa

3_Descreva pontos que você considera positivos da sua experiência no trabalho remoto. *

Texto de resposta longa

4_Descreva pontos que você considera negativos da sua experiência no trabalho remoto. *

Texto de resposta longa

5_Como você considera que será a educação superior pós-pandemia? *

Texto de resposta longa

6_O que representa para você trabalhar na educação superior? Você se sente realizado(a) como professor(a) universitário? Explane sua resposta. *

Texto de resposta longa

Seção 4 de 4

SEÇÃO 4_O trabalho na pandemia / As aulas remotas

Descrição (opcional)

Com relação ao seu trabalho no período da pandemia (2020.1 e/ou 2020.2). *

- Trabalho/trabalhei em 1 IES
- Trabalho/trabalhei em 2 IES
- Trabalho/trabalhei em 3 IES

Qual/ quais curso(s) você lecionou no período citado? *

Texto de resposta curta

De onde você acessou a internet para as aulas? *

- De casa
- Do trabalho
- Da casa de vizinhos ou parentes
- Tanto de casa como do trabalho
- Outros...

Que dispositivo você utilizou para as aulas remotas? *

- Smartphone (Celular)
- Notebook
- Computador

O dispositivo que você utilizou para as aulas (celular, notebook ou computador) é de uso individual ou precisou compartilhar com mais alguém da casa? *

- Sim. O equipamento é para uso individual.
- Não. Tenho/tive que compartilhar com mais pessoas da casa.

Você precisou comprar ou trocar de equipamento (celular/notebook/computador) para realizar as aulas remotas? *

- Sim
- Não
- Utilizei equipamento emprestado.

Que plano de Internet você utilizou nas aulas remotas? *

- Plano residencial (wifi próprio)
- Uso de dados (3 ou 4 G)
- Internet compartilhada (vizinhos, parentes, amigos)

Com relação ao seu trabalho no momento atual *

- Continuo trabalhando na mesma IES
- Fui demitido(a)
- Estou trabalhando em outra IES
- Outros...

A docência no ensino superior é a sua principal fonte de renda? *

- Sim
- Não
- Talvez

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO 2_CONVITE ENTREVISTA

Segunda parte da pesquisa: O Ensino Remoto Emergencial e suas implicações no trabalho docente na Educação Superior

Olá, professora/professor!

Sou estudante do Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando uma pesquisa de mestrado sob a orientação da Profª Dra. Milena Braz com o objetivo de avaliar a trajetória de implantação do ensino remoto emergencial e suas implicações nas condições do trabalho docente na educação superior, no período da pandemia de Covid-19 em 2020.

PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA (Já ocorreu)

Você respondeu o questionário entre dezembro de 2020 a fevereiro de 2021.

SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA (PRAZO PARA RESPOSTA A ESTE CHAMADO - ATÉ 30/08 - ENTREVISTA: MÊS DE JULHO, DIA A DEFINIR)

Mais uma vez te faço um convite: gostaria de conversar um pouco mais com você sobre o mesmo assunto (ensino remoto, EAD, trabalho docente na educação superior), desta vez, em uma entrevista, via Meet ou Zoom.

Este convite se faz oportuno, pois numa pesquisa qualitativa, intenciona-se compreender os fenômenos sociais a partir da escuta dos atores que os vivenciaram. Assim, intenciono ouvir você dando visibilidade a sua trajetória como docente na educação superior em 2020.

Agradeço, desde já, a sua gentil participação nesta pesquisa.

Qualquer dúvida, entre em contato comigo pelo celular ou WhatsApp no número (85) 99974-0800.

Atenciosamente,

Josefa Braga Cavalcante Sales (Jôsy)

OBSERVAÇÃO:

- Conforme a Resolução 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a participação na pesquisa não implicará nenhum tipo de pagamento a quem dela participar e a qualquer momento o(a) participante poderá recusar a continuar participando e/ou também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

- Considerando que "O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento", disponibilizo o meu contato para esclarecimento de qualquer dúvida com relação a pesquisa: (85) 99974-0800.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ★

- Aceito participar da pesquisa respondendo apenas o questionário.
- Aceito participar da pesquisa e gostaria de ser entrevistad@, de forma remota.



Se você aceita ser entrevistado(a), coloque o número do seu contato de WhatsApp para que possamos nos comunicar e agendar os detalhes da entrevista. *

Texto de resposta curta

Qual o melhor dia e horário para a entrevista? *

- Segunda à sexta-feira (Noite)
- Sábado (Manhã)
- Sábado (Tarde)
- Outros...

Para você, qual o melhor meio para a realização da entrevista? *

- Meet
- Zoom
- Presencial
- Outros...

Você continua como docente em uma IES privada em Fortaleza? *

- Sim. Em 1 IES apenas
- Sim. Em 2 IES
- Sim. Em mais de 2 IES
- Não.

Você continua como docente em uma IES privada em Fortaleza? *

- Sim. Em 1 IES apenas
- Sim. Em 2 IES
- Sim. Em mais de 2 IES
- Não.

Este espaço é seu. Fique à vontade para fazer perguntas ou comentar algo referente a pesquisa. Caso necessite, entrarei em contato.

Texto de resposta longa

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Metadados e orientações

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Data: ____ / ____ / 2021 Local/Meio da entrevista (Meet ou Zoom): _____

Duração: _____ Mídia de gravação: _____

Início:

Agradecer pela disponibilidade em atender ao convite da pesquisadora.

Apresentar-se rapidamente dando um panorama sobre a pesquisa.

Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.

Explicar as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para a entrevista (o aceite pela sinalização do item, no documento on-line).

Preparação

Preparar o instrumento para a gravação.

Preparar instrumentais de registros (caderno, caneta, etc)

Informar que irá iniciar a gravação.

Explicar qual o tipo de entrevista (entrevista aberta e semi-estruturada)

Perfil do(a) entrevistado(a)

Confirmar o perfil (de posse do que foi marcado no questionário respondido anteriormente pelo Google Formulários).

QUESTÕES DA ENTREVISTA:

- 1- Fale-me sobre sua experiência na docência no ensino superior no período da pandemia.
- 2- Quais as mudanças na sua atuação docente advindas do ensino remoto e que você considera não ter volta mesmo depois da pandemia?
- 3- Você considera o seu trabalho na educação superior como um trabalho precarizado? O que te fez chegar a essa conclusão?
- 4- Você consegue diferenciar EAD, Ensino Remoto e Ensino Híbrido?

Considerações finais:

Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.

Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento:

Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.

Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição;

Deixar o contato para qualquer dúvida.