

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Lara Carlete Thiengo (UFVJM)¹

RESUMO

Neste texto objetiva-se lançar alguns elementos que contribuam para a compreensão de como a Pandemia de Covid-19 tem impactado a educação superior brasileira, mais especificamente no que refere à implementação e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de uma investigação de caráter exploratório, considerando levantamento bibliográfico, mapeamento e análise de documentos, dados estatísticos, reportagens e ainda relatos de professores da educação superior extraídos de uma pesquisa de cunho qualitativo. O texto é organizado em duas principais partes nas quais buscamos trazer elementos conjunturais que precedem a pandemia, a organização da educação superior a partir do ensino remoto emergencial a partir de alguns eixos centrais: acesso à tecnologia, intensificação do trabalho docente e avanço da privatização e fortalecimento da EAD. Entende-se que o sistema educacional não pode reforçar as desigualdades sociais, e as novas tecnologias não devem ser utilizadas para subordinação do trabalho humano à lógica do capital, portanto, torna-se fulcral a defesa da universidade confiando que esta pode continuar desempenhando um papel decisivo em no combate ao Covid-19 e também combatendo o negacionismo.

Palavras-chaves: Educação Superior; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial.

HIGHER EDUCATION IN TIMES OF EMERGENCY REMOTE TEACHING

ABSTRACT

This text aims to launch some elements that contribute to the understanding of how the Covid-19 Pandemic has impacted Brazilian higher education, more specifically with regard to the implementation and development of Remote Emergency Education (ERE). It is an exploratory investigation, considering bibliographic survey, mapping and analysis of documents, statistical data, reports and even reports from higher education

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

teachers extracted from a qualitative research. The text is organized in two main parts in which we seek to bring conjunctural elements that precede the pandemic, the organization of higher education based on emergency remote education based on some central axes: access to technology, intensification of teaching work and advancement of privatization and strengthening of distance learning. It is understood that the educational system cannot reinforce social inequalities, and that new technologies should not be used to subordinate human work to the logic of capital, therefore, the defense of the university is crucial, trusting that it can continue to play a role decisive in combating Covid-19 and also combating denialism.

Keywords: Higher Education; Pandemic; Emergency Remote Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto temos como objetivo lançar alguns elementos que contribuam para a compreensão de como a Pandemia de Covid-19, que teve início no Brasil no início de 2020, tem impactado a educação superior brasileira, mais especificamente no que refere à implementação e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Não se trata, pois, de um estudo diagnóstico de grande alcance ou um veredito sobre a questão, uma vez que, um ano depois, ainda estamos vivenciando um momento calamitoso no que se refere ao número de mortos pela pandemia e a política genocida operada pelo governo federal. Desse modo, discutimos alguns desdobramentos da pandemia e do ensino emergencial na educação superior brasileira, notadamente no que se refere ao aprofundamento das desigualdades educacionais e a utilização da tecnologia como grande promotora da democratização da educação superior.

Em termos teórico-metodológicos, essa investigação ancora-se no materialismo histórico-dialético e tem caráter exploratório, considerando levantamento bibliográfico, mapeamento e análise de documentos, dados estatísticos, reportagens e ainda relatos de professores da educação superior extraídos de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou reconhecer os sentidos atribuídos pelos/as docentes ao movimento de implantação das atividades remotas – recém instauradas à época e ainda não eram completamente (re)conhecidas no campo educacional (e na sociedade como um todo). Para fins deste texto, foram selecionados alguns relatos que abordavam a educação

superior. Frisa-se que a coleta de dados se deu por meio de questionários *online* aplicados no ano de 2020.

De saída, é importante assinalar alguns entendimentos básicos sobre a educação na sociedade capitalista que norteiam esse texto, dentre os quais se destacam : o primeiro deles é que o Estado Capitalista opera de forma a resguardar os interesses da classe dominante com políticas mal orientadas e insuficientes repassando, uma vez mais, ao âmbito individual (do mérito) os sucessos e fracassos educacionais no período pandêmico de modo que as dificuldades de acesso e a permanência da classe trabalhadora na educação superior venham a se aprofundar; o segundo deles é que, ao contrário do que muitos pensam e tentam veicular, as tecnologias educacionais não estavam/estão incorporadas na educação superior brasileira; o terceiro deles está relacionado à tendência de aprofundamento de concepções pragmáticas da formação universitária e o quarto e último deles trata-se do notório avanço privatista sobre a universidade pública, a partir dos pacotes tecnológicos, *apps* e ambientes virtuais, bem como o fortalecimento da EAD enquanto modalidade; o que evidencia a capacidade de o capital transformar e ou acelerar o processo de mercadorização de serviços e âmbitos das nossas vidas.

Considerando o exposto, organizamos o texto em alguns eixos centrais de discussão que, a nosso ver, indicam, por ora, as principais problemáticas e tendências que se anunciam para a educação superior na pandemia (e no pós-pandemia).

2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ANTES DA PANDEMIA DE COVID-19

Para situarmos os desdobramentos da pandemia na educação brasileira é preciso indicar, ainda que pontualmente, o contexto da educação superior nos anos que precedem ao momento atual. Considerando os limites espaço-tempo deste texto, lançamos mão desta longa citação de Mancebo (2021, p. 5-6) que, a nosso ver, sintetiza os principais elementos contextuais que permitem problematizar a educação superior:

precisamos de dois eixos centrais para a análise da educação superior no país. Eles se referem aos impactos do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo sobre as IES (MANCEBO, 2020). Para o ultraneoliberalismo, o gasto público é excessivo e a gestão da austeridade fiscal impõe-se. De um modo geral, esse era (e é) o clima que vivemos no Brasil, e que afeta as IES, pelo menos desde o início do segundo mandato da presidenta Dilma Roussef, em 2015. A partir do golpe de 2016, os responsáveis pela economia aprofundaram a

política do austericídio, radicalizando o desmonte do Estado e a destruição das políticas públicas voltadas à maioria da população (MANCEBO, 2020). A principal medida a seguir esse receituário foi a aprovação da Emenda Constitucional (EC) no 95 5 , que só no setor de saúde foi responsável, em 2019, pela redução orçamentária de mais de R\$ 20 bilhões, conforme estudo do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2020). [...] Na linha da austeridade, tivemos, adicionalmente à EC n o 95, a redução fantástica do custo do trabalho vivo, de que é prova, a aprovação da Lei da Terceirização, e da Reforma Trabalhista, ambas em 2017, e a Reforma da Previdência, em 2019, que cristalizou a retirada de direitos de trabalhadores e aposentados com o mesmo discurso demagógico e falso da iminente quebra do Estado. Todas essas novas legislações prometeram gerar empregos e melhorar a economia e não cumpriram, resultando apenas em um Estado menos capaz de amparar a população e, no nosso caso, a educação. Em síntese, em uma conjuntura de crise internacional, em que a ação do Estado como suporte às políticas sociais inclusivas e compensatórias se fazem mais do que urgentes, a resposta dos governos brasileiros, desde 2015, tem sido a repetição monótona e mentirosa da receita do austericídio. Mas, ocorreram ainda ataques específicos direcionados à educação superior, como o contingenciamento de 30% do orçamento das universidades federais, em 2019, nas verbas discricionárias destinadas a custear gastos como água, luz, limpeza, bolsas de auxílio a estudantes, dentre outros.

Ao tratarmos desse projeto que Leher (2020) denomina ultraneoliberal, as facetas culturais e econômicas caminham juntas a ofensiva da ‘Guerra Cultural’ não é motivada apenas pelas cruzadas morais ou, distintamente, pela *ratio* econômica, como a realidade parece sugerir, em virtude do brutal corte de verbas para as Federais: Por isso, como afirmamos em outro texto (MARI; THIENGO; MELO, 2020, p. 58) “Soma-se ao contexto de ofensiva às universidades públicas, o ataque à ciência, o questionamento sobre a importância da universidade para o desenvolvimento econômico e social e a desqualificação dos serviços públicos no seu amplo aspecto”. Coroa este cenário o lançamento do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - FUTURE-SE, no segundo semestre de 2019.

No interior das universidades ainda percebemos o avanço de movimentos de extrema direita, que se autoproclamam “conservadores e liberais”. Um exemplo é o “Docentes pela Liberdade” (DPL), associação inaugurada em 13 de maio de 2019, identificada como um grupo apartidário, formado por docentes e profissionais de diversas áreas, cujo interesse é recuperar a qualidade da educação no Brasil, romper com a hegemonia da esquerda e combater a perseguição ideológica. (MARI; THIENGO; MELO; 2021).

Entendemos que essa crise econômica e política mundial repercute no Brasil em todas as dimensões sociais, abrindo caminhos para diversas formas de irracionalismos no campo cultural e o aprofundamento, conforme analisava Marx (1987), da concentração e centralização dos capitais no âmbito econômico.

Tal lógica irracionalista também se expressa no contexto pandêmico brasileiro. O negacionismo científico ganhou expressividade no que se refere à própria existência do Covid-19 (em um primeiro e longo momento), em relação aos tratamentos precoces com o uso de medicamentos como ivermectina e cloroquina e à própria eficiência da vacinação. O discurso negacionista do governo encontra eco em considerável parcela da população, apesar do número alarmante de mortes e não controle da pandemia. Cabe ressaltar que vem sendo realizada uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) para apurar ‘possíveis’ omissões e irregularidades nos gastos do governo federal durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. A CPI foi criada em 13 de abril de 2021 e oficialmente instalada no Senado Federal em 27 de abril de 2021. No momento em que escrevemos este texto a CPI está ocorrendo.

3 FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A despeito do discurso de negacionismo científico e desqualificação da universidade esta vem atuando em diferentes frentes durante a pandemia. De acordo com Mancebo (2021), nas IES onde há complexos hospitalares, a área da saúde canalizou seus esforços para o atendimento presencial da população, bem como no redirecionamento de pesquisas para dar respostas à pandemia (tratamentos, fármacos e vacinas, produção de equipamentos médicos a baixo custo e proteção individual (EPIs) e insumos hospitalares, aplicativos, divulgação científica, entre muitas outras atividades).

No que se refere às atividades de ensino, que não resumem a instituição universitária, como vimos no parágrafo anterior, tivemos a suspensão das atividades presenciais entre meados de março e início de abril de 2020 pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Naquele momento a expectativa era de quarentena, ou seja, afastamento social por alguns meses. Contudo, a perspectiva da rápida retomada das atividades letivas presenciais esbarrou no número crescente de mortos pela Covid-19.

Em abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020 favorável às atividades pedagógicas não presenciais computadas para fins de

cumprimento da carga horária anual mínima. O órgão destacou que as atividades poderiam ser desenvolvidas por meios digitais (vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, entre outros), por meio de programas de televisão ou rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos estudantes e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020b). Em junho, a Portaria nº 544 (BRASIL, 2020a) dispôs sobre a substituição das aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto durar a pandemia de Covid-19.

O Parecer trata da adoção de atividades por meios digitais e ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem como forma de substituir as atividades presenciais, viabilizando continuidade do ensino durante a pandemia. Segundo o documento, essas atividades não presenciais podem ser consideradas para cumprimento de carga horária mínima anual, o que tornaria desnecessária a reposição dessas atividades após a pandemia.

A suspensão das aulas presenciais e a adoção do ERE foram profundamente debatidas nos meios acadêmicos e também pela sociedade civil. Preocupações relacionadas a “perder o ano letivo” ou relacionadas ao aprofundamento das desigualdades educacionais em virtude de condições de acesso e estudos dos estudantes polarizaram muitos debates que, ao fim e ao cabo, cederam ao prolongamento e agravamento da pandemia no país, deixando cada vez mais distante a possibilidade das aulas presenciais. Neste contexto, a maioria das Instituições privadas iniciaram suas atividades remotas logo após o início da pandemia, enquanto maioria das universidades públicas retomaram suas atividades no segundo semestre de 2020 em virtude da discussão sobre a temática.

De acordo com reportagem do G1, com base no Painel de Acompanhamento do MEC, em maio de 2020 apenas seis instituições mantinham parte das atividades remotamente – Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) (PAIXÃO, 2020). Reportagem do mesmo portal, realizada em agosto de 2020 (OLIVEIRA, 2020) revela que apenas 15 das 69 IES federais não haviam aderido ao ERE. Possivelmente isso ocorreu por expressão da Portaria nº 544, que estendeu o período de ensino remoto até 31 de dezembro (BRASIL,

2020a) e, também, pela frustração das expectativas sobre o controle da pandemia ainda no primeiro semestre, o que trouxe uma sensação de “não ter o que fazer”. A adesão das IES federais ao modelo remoto pode ser encaixada num segundo momento, no qual a maioria dos estudantes brasileiros tinha adentrado, de alguma forma, no ERE. Assim, é importante frisar que, à época em que os questionários desta pesquisa foram respondidos, muitos professores da Educação Superior ainda não estavam lecionando no modelo remoto.

Todavia, as demais atividades de pesquisa, extensão e administrativas continuaram, continuam - quando possível - de modo remoto, como facilmente pode ser identificado, em reportagens nos meios de comunicação diversos, projetos de pesquisa e extensão, relacionados à pandemia e promovidos pelas universidades públicas. (GUSSO; GONÇALVES, 2020)

Nos subitens que seguem, tratamos algumas das principais questões suscitadas pelo ERE nas produções, nas reportagens e nos relatos da pesquisa produzida.

3.1 Acesso à tecnologia e qualidade

De acordo com Gusso et al. (2020), no Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo 75,4% matriculados em universidades privadas (INEP; DEED, 2019). Dos estudantes das universidades federais, 53,5% são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo; 54,6% são do sexo feminino; 51,2% são pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% são indígenas (ANDIFES; FONAPRACE, 2019). Dados do IBGE indicam que aproximadamente 10% das famílias brasileiras não têm acesso à internet e mais de 13% não têm acesso a computadores (IBGE, 2020). Nesse sentido, conforme afirma Castionia et al. (2021), em termos absolutos, em 2018, 155 mil estudantes de Graduação (aproximadamente 95 mil em IES privadas e 60 mil em IES públicas) não tinham acesso domiciliar à internet em banda larga ou por sinal de rede móvel celular. Na distribuição por regiões geográficas, a maior parte dos estudantes de Graduação sem acesso de qualidade à internet morava na região Nordeste (cerca de 40%), embora estivesse na região Norte a proporção maior de graduandos sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou por sinal de rede móvel celular 3G ou 4G (2,0%, contra 1,1% no Nordeste, 0,6% no Centro-Oeste, 0,4% no Sudeste e 0,2% no Sul).

Ainda para os autores, a quantidade de estudantes sem acesso à internet pode ser maior durante a pandemia do novo Coronavírus, considerando que muitos alunos tenham regressado a seus domicílios de origem - que podem não ter as mesmas

condições de acesso, ou precisem dividir o uso do computador. Isso significa que os estudantes mais afetados são aqueles que já se encontravam em desvantagens de oportunidades em razão de condições econômicas e sociais piores do que as de alunos com acesso ao Ensino remoto. Como afirma Gusso et al. (2020, p.1):

No Brasil, relatos sobre a alta quantidade de estudantes excluídos de acesso on-line pela falta de computadores ou de acesso à Internet, bem como sobre a falta de condições adequadas para estudo nas residências e a cronificação da situação socioeconômica das famílias brasileiras, destacam a dimensão e a complexidade do problema.

Castionia et al. (2021) também afirmam que o acesso à tecnologia seria questão de mais fácil solução, uma vez que a porcentagem assinalada acima representa 2% do universo de estudantes de cursos superiores; contra 10% do total de estudantes do Ensino Médio, 16% do Ensino Fundamental e 14% a 15% da Educação Infantil acesso domiciliar à internet. Todavia, um ano após a pandemia as políticas empreendidas pelo Ministério da Educação e a organização das IES ainda é falha em prover acesso à tecnologia, o que reforça que “não temos conseguido fazer o básico”.

3.2 Gestão do ensino remoto pelas instituições

A garantia de acesso à internet e aos equipamentos necessários aos técnicos e docentes, bem como a formação docente e discente; questões de criação, suporte e manutenção de ambientes virtuais, a criação de informações novas sobre os novos processos; o gerenciamento das questões jurídico-administrativas que possibilitassem e legitimassem o uso do ERE; tornam-se questões essenciais para a sobrevivência institucional (CASTIONA et al., 2021). Como afirmam os autores:

As universidades também se viram obrigadas a repensar suas atividades: suspendendo ações, numa primeira fase, revendo sua relação com as suas múltiplas atividades e a Educação Presencial, num segundo momento; viram a demanda pelo uso e pelo suporte da Educação Não Presencial aumentar de forma para a qual não estavam preparadas (HODGES et al., 2020). As instituições que responderam mais rapidamente e que conseguiram instituir, de forma massiva, práticas teórico-metodológicas de e-learning, de Ensino remoto – nos níveis de Graduação e Pós-Graduação – foram as que já haviam, anteriormente, instituído tais práticas. (CASTIONA et al., 2021)

O processo de reajustamento das IES ao ERE também serviu de indicativo de quão pouco as instituições, de modo geral, conhecem sobre o perfil do seu corpo discente, docente e técnico-administrativo.

Nas universidades públicas foi comum a utilização um conjunto de questionários e outras estratégias, criadas de forma emergencial, como uma tentativa de visualizar o “problema” a ser enfrentado bem como fundamentar as decisões em relação ao ERE em cada instituição. O ajustamento ao ERE também demandou a criação de diversos comitês voltados à Covid-19, nas suas várias dimensões, foram instalados pelas universidades para estabelecer medidas de segurança e protocolos para um possível retorno, comitês para acolhimento de estudantes que manifestassem necessidades de assistência, comitês para o desenvolvimento de projetos de combate à pandemia.

As instituições também organizaram cursos de formação para os professores, prepararam sites com tutoriais, vídeo-aulas e outros recursos. A implementação dessa dinâmica, contudo, esteve associada à organização de cada instituição.

Em muitos casos, especialmente no caso dos cursos de formação, constata-se um “gap” entre o período de planejamento e a formação, como verificamos nas falas de docentes extraídas da pesquisa :

“A minha atuação na educação remota vai começar em 03/08/2020. Farei um curso de formação entre 27/07 e 07/08 (após o início das aulas, portanto). Assim, ainda não planejei minhas aulas, que começaram em 03/08/2020. Entretanto, mesmo sem ter feito o curso, minhas condições são limitadas e não penso em arriscar com atividades muito elaboradas [...].”

Nesse sentido, o processo de planejamento das atividades pedagógicas também é abordado pelos participantes da pesquisa como mecânico, prático, impessoal, dentre outras:

“De forma ainda mais mecânica e pragmática potencializando mazelas já superadas ou ao menos consensuadas de ineficácia do processo de ensino aprendizagem como a realização de tarefas sem a devida devolutiva, participação e diálogo sobre os erros e acertos, por exemplo”.

“O planejamento se dá de forma impessoal, considerando que todos alunos têm igualdade de acesso e mesmo ritmo de aprendizagem, sendo muito dificultada a avaliação. Mesmo disponibilizando canais de contato professor-aluno, como fóruns, grupos em redes sociais e conferências, o quantitativo e o nível de participação discente é muito desigual, quando não totalmente ineficiente.”

“Em relação ao planejamento é cansativo, moroso e toma muito tempo. É preciso buscar muitos elementos para uma aula. Para execução, dependemos da eficiência da internet. Não adianta aula bem planejada para alunos mal conectados.”

O processo de avaliação toma, neste mesmo, sentido ainda mais complexo, como o relato que segue bem exemplifica:

“Tenho buscado deixar as aulas mais dinâmicas pois observo que os alunos cansam muito de passar um turno inteiro na frente do computador, no entanto nem sempre consigo. A maioria dos alunos fica com áudio e vídeo desligados, então, é difícil avaliar como estão acompanhando. Com o mestrado que as turmas são pequenas minha avaliação é de que há menos diferença em relação a modalidade presencial.”

Alguns participantes da pesquisa indicaram proximidade com a utilização de tecnologias, uma vez que já faziam da dinâmica de trabalho utilizada antes mesmo da pandemia. Ainda nesses casos, verificam-se relatos sobre problemas relacionados a condições de acesso e estudos:

“Já trabalhava, antes da pandemia, com princípios da sala de aula invertida. Com isso, o estímulo ao trabalho independente e o protagonismo dos estudantes já vinha sendo desenvolvido, assim como a cooperação entre os pares. Além disso, a tecnologia utilizada possibilita a realização das aulas, incluindo trabalhos em grupos, uso de recursos audiovisuais, etc. Desse modo, os possíveis prejuízos do trabalho não presencial foram, em grande medida, minimizados. As maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes parece ter sido a ausência da necessária privacidade para a participação nas aulas. Nada que tenha se revelado dramático, mas registraram-se algumas dificuldades. Também foram necessárias estratégias para estimular a participação efetiva de todos durante as aulas.”

“Embora tenha dominado e encontrado uma forma minimamente eficaz de trabalhar com os alunos de forma remota, a maioria dos alunos não têm acesso à internet ou conseguiram se organizar para lidar com a nova forma de estudo remoto, o que prejudicou muito a qualidade e o ritmo das aulas.”

Os relatos estão em consonância com a análise de Gusso et al. (2020) sobre a implementação do ensino remoto. Para os autores, muitas IES estão se baseado em três premissas centrais na implementação do ERE: acesso; recursos e condições para trabalhar/estudar; e uma concepção de educação fundamentada pela lógica de transmissão de conteúdos. Desse modo, “as aulas são transmitidas de modo síncrono ou assíncrono e envolvem basicamente decisões como o tipo de aplicativo a ser utilizado para transmitir aulas (*Skype, Zoom, YouTube, Hangout, Meet* etc.)” (GUSSO et al., 2020, p. 7).

Corroboramos com os autores no entendimento de que:

Esse caminho parece ter sido, justamente, aquele tomado por diversas instituições que substituíram suas aulas presenciais por atividades on-line do dia para a noite. Em muitos casos, não houve preparação dos professores para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar aulas na modalidade on-line. Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma. Houve pouca preocupação com aspectos como o registro de frequência, carga-horária das disciplinas, processos de avaliação etc. Isso produziu sobrecarga e ansiedade para os professores, baixa eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos. (GUSSO et al., 2020, p. 7)

Afinal, o processo formativo (tanto dos docentes quanto dos discentes em ensino remoto) extrapola simples conjuntos de dispositivos técnicos e tecnológicos a serem reproduzidos em modelos padronizados, uma vez que a efetividade da experiência formativa depende de um processo contínuo e colaborativo.

3.3 Intensificação e precarização do Trabalho Docente

Segundo Mancebo (2021) o *home office* – uma das modalidades do trabalho remoto – foi a proposta, quase que automática, posta para o trabalho desenvolvido nas instituições, a partir da explosão da pandemia em nosso país. Como afirma Antunes (2020 apud Mancebo, 2021, p. 9) “o home office joga o trabalhador(a) na sua casa, não lhe paga transporte, alimentação, nem os gastos que tem com equipamentos, e mais, provoca o insulamento domiciliar quebrando solidariedades de classe e embaralhando de vez o tempo de trabalho e de vida”.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.18) indicam que a “responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho, aumentando a exaustão docente” () em um momento já permeado por grande quantidade de estresse e ansiedade. Para Lara (2020), vem ocorrendo o incremento do “trabalho ubíquo”: a docência em contextos remotos se articulou ao desdobramento de fronteiras (entre público e privado, trabalho e não trabalho), simultaneidade e onipresença.

Além de intensificado, a objetivação do trabalho docente sofreu simplificações. Segundo Pichetti (2020) o professor não seria mais o responsável por ensinar, mas aquele que acompanha aprendizagens. Trata-se de uma

[...] lógica de transformação do trabalho vivo docente por trabalho morto (a aula transforma-se em “vídeo-aula”; o ensino transforma-se em “atividade assíncrona”); e a lógica de redução das metas ou

expectativas formativas (redução dos conteúdos, da carga de leitura e, sobretudo, da possibilidade de profundidade no trato com o conhecimento). (PICHETTI, 2020, p. 1)

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

Em face a todos estes elementos, parcela significativa das professoras e professores entrevistados descreveram seus cotidianos como tensos, sobrecarregados, frustrantes, angustiantes, desanimadores, pouco produtivos, como podemos percebermos em alguns dos relatos apontados a seguir:

“[...] A maior dificuldade tem sido a garantia do acesso, ora por causa da instabilidade da internet, ora pela falta de bons equipamentos (meus e dos alunos), ora pelas condições financeiras dos alunos (não podendo pagar por acesso à internet e dependente de vizinhos, por exemplo). A rotina de preparação das aulas parece que aumentou em demanda, pois, além das muitas leituras prévias, também precisei parar para pensar em movimentos dialógicos que estimulassem as falas (em momentos presenciais esses momentos seriam mais fáceis de serem presenciados, pois um olhar já pode nos mostrar a reação dos alunos). Parece que o trabalho não cessa, pois não há hora para começar e nem para parar. No começo, a demanda era para aprender a usar o sistema. Depois, foi acrescida da ansiedade em dar conta dos inúmeros problemas de acesso (que não demos conta, confesso!). Ao fim das aulas, há relatórios a serem apresentados e uma rotina de links das aulas gravadas para serem enviados (além dos links enviados para o acesso às aulas). Enfim, a sensação é de esgotamento.”

“Tem sido muito trabalhoso considerando à necessidade de não sobrecarregar os estudantes e que ministro disciplinas práticas e estágio que não se aplicam ao modelo remoto. Tenho que reinventar a disciplina.”

“Trabalho intensificado, tendo em vista o tempo previsto para elaboração das atividades, a utilização das ferramentas acessíveis a todos os alunos e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto”.

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

3.4 Avanço da Privatização e Fortalecimento da EAD

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

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

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

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

Ainda segundo as autoras, existe uma verba do Governo Federal aprovada para aquisição de soluções tecnológicas para as escolas públicas, o que abriria possibilidades para a efetivação da educação mediada por tecnologia no currículo escolar do pós-

pandemia. Nesta mesma linha de análise, Leher (2020) aponta que a maioria das plataformas educacionais utilizadas pelas redes públicas são comandadas por cinco grandes corporações (*Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google*), as quais possuem objetivos estratégicos para a edificação de um mercado mundial de educação. Neste sentido, a pandemia alavancou a ampliação de mercados. Pichetti (2020, p. 1) afirma: “o ensino remoto não é, de fato, emergencial, mas emergente”. Segundo a autora, o ensino híbrido já vinha sendo anunciado como um modelo a ser perseguido pelas universidades. A autora indaga:

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

Neste mesmo sentido Mancebo (2021, p.10) afirma que esse movimento ocorre tanto nas IES públicas como privadas e reforça que o ocorre em cada uma das esferas não pode ser analisado de forma dissociada:

[...] A Laureate, que congrega várias faculdades privadas, além de utilizar robôs na correção de trabalhos sem o conhecimento dos alunos, demitiu mais de uma centena de professores, em maio de 2020. A Uninove demitiu 300 professores em finais de junho, o Grupo Ânima de educação dispensou 150 docentes no início de julho, em Belo Horizonte. Modelos pré-fabricados de EAD vêm sendo oferecidos a governos e escolas (KRAWCZYK, 2020). Já há uma plataforma brasileira para quem quer ganhar dinheiro preparando aulas on line¹³ e, tal como afirma um dos homens mais ricos do mundo, o Sr. Lemann, o EAD deverá se disseminar após a pandemia. Acontecimentos como estes, noticiados para a rede privada, não têm correspondência na rede pública. Mas, conforme analisou Krawczyk (2020, s.p.): “Seria muito ingênuo pensar que nossa universidade pública está isenta de pressões de interesses empresariais [tão fortes]”

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

das escolas com plataformas, serviços e soluções complexas demais para serem imediatamente e emergencialmente utilizadas”.

Williamson, Eynon e Potter (2020, p. 106) levantam críticas às afirmações simplistas e oportunistas de que as tecnologias são o remédio para a crise educacional. Os autores afirmam ser necessário desenvolver pesquisas que “examinem, em detalhes, os efeitos e consequências da expansão e incorporação de tecnologias digitais e mídia em sistemas de educação, instituições e práticas através do mundo”. Estas não são questões novas ou exclusivas da pandemia, mas “estão sendo vivenciadas de forma mais intensa e efetiva por professores, estudantes e pais em todo o mundo, dos primeiros anos de escolarização até o ensino superior” (IDEM, p. 107). Citando a Global Education Coalition – parceria internacional destinada a mobilizar recursos e implementar soluções inovadoras para ampliar globalmente a educação online – os autores destacam a formação de coalizões e redes que buscam promover “uma resposta de curto prazo à pandemia e uma ambição de longo prazo para sistemas educacionais inteiros” (IDEM, p. 108). As parcerias aliam empresas como *Google, Microsoft, Facebook e Zoom* a organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial. É importante frisar que estas organizações, na condição de intelectuais coletivos do capital, são responsáveis pela produção de materiais, diagnósticos e orientações no sentido de promover consensos sobre a viabilidade da privatização e do aprofundamento da diferenciação educacional. Williamson, Eynon e Potter (2020) apontam que o Banco Mundial atua junto a governos em todo o mundo com vistas a estabelecer a educação online, enquanto a OCDE tem associado a Covid-19 a uma crise de desenvolvimento de “capital humano”. Para os autores, estas organizações influenciam a elaboração de políticas há décadas e abrem espaço para plataformas privadas estenderem seu alcance a territórios anteriormente inatingíveis.

Considerações “Finais”

A pandemia e os desafios do ERE evidenciaram, sem dúvida, um conjunto de problemas sociais e educacionais que enfrentamos há muito tempo – e alguns novos. Em linhas gerais, não podemos deixar de apontar que naturalizar as dinâmicas forjadas precipitadamente neste modelo tende a retirar, muito rapidamente, o complemento “emergencial” do “ensino remoto” e com ela, quiçá, as próprias noções de universidade, escola e docência como as conhecemos.

Para além disso, é importante considerar a conjuntura econômico-política e o contexto da educação superior brasileira mesmo antes de pandemia – o considerado “normal”. Qual normal era esse? Que caminhos estavam percorrendo as universidades? Quais tendências desse cenário se aprofundam com a pandemia? Corroboramos então com Mancebo (2021, p. 12) no entendimento de que “esse cenário dramático de crise sanitária e econômico-social exige-nos o questionamento da própria forma como a sociedade se encontra organizada, e a agir para transformá-la”.

Por fim, entendemos que a pandemia vem se transformando em um catalisador de experiências e indicador de possibilidades para o setor privado, de modo a acelerar processos que já estavam em curso. Diante dessas tendências, torna-se fulcral a defesa da universidade confiando que esta pode continuar desempenhando um papel decisivo em no combate ao COVID-19 e também combatendo o negacionismo.

Referências

CASTIONIA ET AL. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2021 (pp 1-21)

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41,e238957,2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mai.2021

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

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

LARA, R C. A docência ubíqua como chave interpretativa para o ensino remoto. XIII Reunião Científica da ANPED-Sul. **Anais...** Blumenau: ANPED SUL, 2020. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6186TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2020

LEHER, R. Guerra cultural e universidade pública o future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado** - São Carlos, SP : Diagrama Editorial, 2020, p. 107-147 Disponível em : <<https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>> Acesso em 28 jun. 2020

MANCEBO, D. Pandemia e educação superior no Brasil. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. ISSN 1982-7199 Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-15, e4566131, jan./dez. 2020.

MARI, C.L; THIENGO; L.C; MELO, S.D. A agenda de estado mínimo e o avanço da extrema direita no Brasil. **Praxis e Hegemonia Popular** . v. 5 n. 6 (2020) ISSN 2526-1843. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10530> Acesso em: 30 abri. 2021

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

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

SARAIVA, K., TRAVERSINI, Clarice, L., Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em:

<<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10 de dez de 2020.

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

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