

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUARDO BRANDÃO LIMA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE
ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO
DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA– UFU**

UBERLÂNDIA

2022

EDUARDO BRANDÃO LIMA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE
ACERCA DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO
DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA – UFU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientadora: Dr.^a Adriana Cristina Omena dos Santos.

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L732e
2022 Lima Júnior, Eduardo Brandão, 1992-
 Educação em tempos pandemia de covid-19 [recurso eletrônico] :
 uma análise acerca do uso das tecnologias na educação no âmbito da
 Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU / Eduardo
 Brandão Lima Júnior. - 2022.

 Orientadora: Adriana Cristina Omena dos Santos.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Educação.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5343>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Santos, Adriana Cristina Omena dos, 1970-,
 (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 13/2022/802, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	10h02	Hora de encerramento:	12h15
Matrícula do Discente:	12012EDU013				
Nome do Discente:	EDUARDO BRANDÃO LIMA JÚNIOR				
Título do Trabalho:	"Educação em tempos pandemia de Covid-19: uma análise acerca do uso das tecnologias na educação no âmbito da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Políticas públicas de educação, ciência e tecnologias: da precarização do trabalho ao ensino integral e à divulgação da ciência"				

Reuniu-se na Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Luciana Charão de Oliveira - UNIPAC; Aléxia Pádua Franco - UFU e Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Cristina Omena dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/07/2022, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Charão de Oliveira, Usuário Externo**, em 25/07/2022, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3783648** e o código CRC **F2894A72**.

*Dedico este trabalho à minha querida família,
que me deu muito apoio até chegar aqui.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha orientadora Prof. Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos, pela amizade, seriedade e pelas lições pessoais e profissionais nesses anos de convívio;

À minha querida filha Yasmin Brandão Novaes, por ser sempre a razão de me tornar um pai e um ser humano melhor;

Aos meus pais Eduardo Brandão Lima e Simone Cavalcanti Brandão, pelo apoio incondicional e incentivo sempre prestado na realização dos meus sonhos;

Aos meus irmãos pela paciência, compreensão e por dividir comigo todos os momentos bons e ruins pelos quais passei até chegar nesse momento;

À minha namorada Luana Teixeira, pelo apoio, pelo cuidado e por sempre estar ao meu lado;

Aos Professores Dr. Mario Borges Neto e Dra. Luciana Charão de Oliveira, pela pertinência dos questionamentos na ocasião da qualificação;

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de estudos e auxílio financeiro que possibilitou a dedicação integral ao programa de pós-graduação e a operacionalização do estudo;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pelo amadurecimento acadêmico e conhecimento oferecido durante a realização do curso de Mestrado.

A todos os amigos que direta e indiretamente participaram da minha formação, o meu muito eterno agradecimento.

A todos esses, o meu mais singelo e verdadeiro “Muito Obrigado”!

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e
aprende o que ensina”.*

Cora Carolina

JÚNIOR, Eduardo Brandão Lima Júnior. **Educação em tempos pandemia de covid-19: uma análise acerca do uso das tecnologias na educação no âmbito da Pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia**— UFU. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação. Uberlândia, 2022.

RESUMO

O trabalho apresenta dados de pesquisa vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia(UFU), que discute o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia do COVID-19, no Brasil. Busca analisar esse ensino nos dois Programas de Pós-Graduação, vinculados à Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia(UFU). Reflete sobre o Ensino Remoto regulado pelas tecnologias digitais em tempos de Covid-19 e as condições precárias de trabalho dos docentes no ensino superior, observando nos documentos, além da própria estruturação organizacional da proposta na UFU, as estratégias de interação e interatividade dos docentes com os discentes e entre os discentes. Possui como objetivo principal analisar a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos dois programas de pós-graduação vinculados à UFU durante a pandemia de COVID-19. Utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa e descritiva que, após revisão bibliográfica, utilizou como técnica de coleta de dados o levantamento documental, seguido de análise documental e análise descritiva, por meio de abordagem comparada. Nesse sentido, foi encontrado na pesquisa a dificuldade dos discentes e dos docentes dentro dos programas do PPGED e do PPGCE ao implementar o AARE, quanto aos meios de comunicação, ao meio em que se encontrou para estudar e lecionar, que é dentro do íntimo familiar. Ademais, foi possível perceber que houve uma sobrecarga de trabalho para os docentes, que mesmo aprendendo a manusear os meios de comunicação, tinham que lidar com a carga do trabalho, gerando uma intensificação.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Educação. Tecnologias. Pós-graduação. UFU. Stricto Sensu.

ABSTRACT

The work presents research data linked to the Education Postgraduate Program (PPGED) from the Federal University of Uberlândia (UFU), which discusses Emergencial Remote Teaching (ERE) during the COVID-19 pandemic, in Brazil. It seeks to analyze this teaching in both Postgraduate Programs, linked to the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia (UFU). It reflects on Remote Teaching regulated by digital technologies in times of COVID-19 and the precarious working conditions of teachers in higher education, observing in the documents, in addition to the organizational structure of the proposal at UFU, the interaction and interactivity strategies of teachers with students and among students. Its main objective is to analyze the implementation of Emergency Remote Academic Activities (AARE) in both graduate programs linked to UFU during the COVID-19 pandemic. It uses qualitative and descriptive research as a methodology, which, after a bibliographic review, used documental survey as a data collection technique, followed by document analysis and descriptive analysis, through a comparative approach. In that regard, the research found the difficulty of students and teachers within the PPGED and PPGCE programs to implement the AARE, regarding the means of communication, the environment in which they found themselves to study and teach, which is within the intimate family. Furthermore, it was possible to perceive that there was an overload of work for the professors, who, even learning to handle the media, had to deal with the workload, engendered an intensification.

Palavras-chave: Emergency Remote Teaching. Pandemic. Education. Technologies. Postgraduate. UFU. *Stricto Sensu*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Vacinações no Brasil, referentes a dados publicados entre 17/janeiro/2021 a 28/fevereiro/2022.....	41
Tabela 2 — Relação das Resoluções do Conselho da UFU, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2020 a 31/dezembro/2021.	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Vacinações em 28 de fevereiro de 2022.....	41
Figura 2 — Casos de COVID-19 por data de notificação, em julho de 2021.	43
Figura 3 — Casos de COVID-19 por data de notificação, em fevereiro de 2022.	43
Figura 4 — Relação em porcentagem das Resoluções dos Conselhos da UFU, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2020 a 31/dezembro/2021.	63
Figura 5 — Relação das Resoluções dos Conselhos da UFU, por data, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2020 a 31/dezembro/2020.	68
Figura 6 — Relação das Resoluções dos Conselhos da UFU, por data, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2021 a 31/dezembro/2021.	69

LISTAS DE QUADROS

- Quadro 1** — Comparação dos planos emergenciais de atividades do PPGED e PPGCE da FACED publicados no ano de 2020. 54
- Quadro 2** — Exposição das Legislações Externas sobre o COVID-19, publicados no ano de 2020 e 2021. 56
- Quadro 3** — Exposição das Legislações Internas da UFU referente ao período da COVID-19, publicados no ano de 2020 e 2021. 57

SIGLAS

AARE	Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais.
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
CEBIM	Ciências Biomédicas.
CEHAR	Ciências Humanas, Letras e Artes.
CETEC	Ciências Exatas e Tecnologia.
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONDIR	Conselho Diretor.
CONGRAD	Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.
CONPEP	Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação.
CONSEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CONSEX	Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.
CONSUN	Conselho Universitário.
COVID-19	Coronavírus 2019.
DEFIL	Departamentos de Filosofia.
DEPFE	Fundamentos da Educação.
DEPOP	Princípios e Organização da Prática Pedagógica.
EaD	Ensino a Distância.
EPI	Equipamentos de Proteção Individual.
ER	Ensino Remoto.
ERE	Ensino Remoto Emergencial.
FACED	Faculdade de Educação.
FUNORTE	Faculdades Integradas do Norte de Minas.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituições de Ensino Superior.
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia.
MEC	Ministério da Educação.

OMS	Organização Mundial de Saúde.
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil.
PPGCE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
SAV	Sala de Aula Virtual.
SES/SP	Secretaria Estadual da Saúde de São Paulo.
TI	Tecnologias de Informação.
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Memorial acadêmico profissional.....	14
1.2	Apresentação da pesquisa	16
2	ENSINO REMOTO E TRABALHO DOCENTE E IMATERIAL	23
2.1	O ensino remoto: usos e particularidades	23
2.2	Trabalho imaterial e trabalho docente.....	28
3	A PANDEMIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	39
3.1	O início da pandemia e os desafios do distanciamento mundial.....	39
3.2	Alguns impactos no trabalho docente	47
4	ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	53
4.1	A pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândiae os programas de pós- graduação no âmbito da faculdade de educação	53
4.2	O ensino remoto devido à pandemia de covid-19 no PPGED e PPGCE.....	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial acadêmico profissional

Ainda que minha trajetória acadêmica tenha se iniciado aos dois anos de idade, no ano de 1994, no Colégio Imaculada Conceição na cidade de Montes Claros, Minas Gerais (MG), uma escola baseada em princípios educacionais e pedagógicos religiosos e conservadores, ganha contornos mais definidos no ano de 2009, quando finalizei o ensino médio sem saber ao certo qual faculdade faria, no entanto sabia que lecionar era minha paixão. Tinha muita afinidade com as matérias de história e matemática, e fiquei na dúvida se fazia curso de Ciência Contábeis ou Direito.

Com seis meses de cursinho fui aprovado no curso de Direito pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas (FUNORTE), na qual concluí minha graduação no primeiro semestre de 2015. No período em que cursava graduação em Direito, fiz estágio no escritório de Advocacia qual aprendi técnicas referentes à profissão da advocacia como elaboração de petições, recursos, atendimento ao cliente e etc. Logo em seguida estagiei junto ao Cartório de Registro Civil de Montes Claros, em Minas Gerais, sendo contratado assim que concluí minha graduação para auxiliar a Justiça de Paz, produzindo vias de registro civis (nascimento, casamento, óbito, etc.), habilitação de casamentos nacionais e estrangeiros, reconhecimento de paternidade, entre outras funções inerentes ao cargo.

Nesse trilhar do caminho escolhido o interesse pela docência jamais foi deixado de lado, pois tinha convicção de que logo que formasse iria me especializar para ser um profissional de referência. Assim, atuei profissional como Advogado Sócio Proprietário na Brandão e Veloso Advogados e como Diretor de Programas da Comissão OAB vai à Escola de Montes Claros - MG.

Com base nisso, cursei uma Disciplina Optativa "Poder e Relações Sociais" do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH; mestrado) pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES em 2016, sendo este o meu primeiro contato com programa de pós-graduação em nível de mestrado.

Logo em seguida, fiz duas Pós-graduações consecutivas, uma em Direito Constitucional pela Universidade Cândido Mendes – RJ, no ano de 2018, e outra em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) no ano 2017.

Na minha cidade não há nenhum programa de Pós-graduação em Direito, o qual me levou a tentar Mestrado em História e em Educação. Fiz então, uma outra disciplina isolada no Mestrado em história e iniciei uma disciplina no mestrado em educação, que não foi concluída

tendo em vista a incompatibilidade de horário.

Neste contexto, cabe ressaltar que houve um interesse crescente sobre o tema da educação à distância e sobre o uso de tecnologias na área educacional, quando cursava a Pós-graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior na Unimontes no ano 2017. Para concluir a referidas pós, produzir artigo científico na qual pesquisei sobre o trabalho, educação e os avanços nas tecnologias, adentrando como esses interferiram na educação à distância no Brasil e nos meios de comunicações. Com essa pesquisa, formulei um projeto que me fez ser aprovado nos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia(UFU), bem como da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. No entanto, ao presenciar a situação pandêmica, em decorrência ao Coronavírus (COVID-19), e como a proposta de estudo já se relacionava com as tecnologias de comunicação no ensino, passei a pesquisar sobre o tema “Ensino Remoto Emergencial”. Esse tema me chamou bastante atenção, uma vez que era pouco utilizado no meio de ensino tradicional, em que estava inserido antes da pandemia, e logo após passou a ser um tema e uma forma de dar continuidade ao ensino em todo o meio acadêmico mundial. E foi isso, que me fez escolher esse assunto para ser o tema central deste trabalho.

Além disso, fiz um projeto, com o intuito de adentrar em algum mestrado, e logo após fui aprovado na UFU no Mestrado em História. Com essas aprovações no ano de 2020, estabeleci como critério maior o conceito de programa e obtive uma afinidade pela disciplina, por ter a pretensão de fazer Doutorado em seguida, escolhendo dessa forma, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFU.

No meu processo de seleção do programa não foi cobrado projeto de pesquisa como sendo requisito, no entanto por já ter algo escrito sobre o uso das tecnologia e educação à distância optei pela Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. No entanto, focando no tema Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia de COVID-19.

Nesse enquadramento sobre o tema, no mês de março de 2020, veio a pandemia causada pelo vírus da COVID-19, a qual suspendeu o calendário acadêmico por um tempo, sendo retomado formalmente de maneira remota em 2021. Assim, logo quando iria começar as aulas do programa, de maneira quase irônica, me vejo cursando remotamente uma pós-graduação em que tenho como objeto de estudo o uso das tecnologias em educação não presencial.

Neste contexto, a premissa da pesquisa ora apresentada teve como viés analisar a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nas duas pós-

graduações¹ vinculadas à Faculdade de Educação (FACED) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante a pandemia de COVID-19.

1.2 Apresentação da pesquisa

O Brasil vem passando por um cenário sem precedentes, nas esferas política, econômica e social, devido a uma pandemia de “COVID-19”² causada pelo Coronavírus. Tal cenário tem exigido alterações e adaptações em todas as esferas sociais, incluindo-se educação e trabalho. Exatamente neste ponto é que se insere a pesquisa apresentada, ao buscar responder questionamentos de como tem sido o uso das tecnologias, bem como quais os impactos da pandemia na Educação Superior, em especial na implementação do Ensino Remoto Emergencial na pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, conforme problematização e objetivos explicitados ao final da a seção.

Insta salientar, para tanto, alguns pontos importantes sobre o Ensino Remoto, não apenas enfatizando-o como difusor de conhecimento, mas também mostrando os motivos que levaram a esse crescimento expressivo no Brasil, com a decorrência da pandemia de COVID-19. Nesse preceito, ao problematizar o assunto, surgem questionamentos dos mais variados, dentre os quais se destacam saber de que forma ocorreu a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE)³ durante a pandemia do COVID-19 no Brasil, mais especificamente nos dois Programas de Pós-Graduação vinculados à Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Busca-se observar nos documentos indicativos das condições de trabalho dos docentes no ensino superior nos referidos Programas de pós-graduação supracitados, e como foi prevista nos documentos a interação e interatividade dos docentes com os discentes e entre os discentes nesse processo.

¹ Na pós-graduação stricto sensu - Mestrado e Doutorado, a FACED organiza e desenvolve dois Programas de Pós-Graduação. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), com os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos, e o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação com o curso de Mestrado Profissional (UFU, 2021f).

² O Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do Coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de Coronavírus (COVID-19). Segundo o Ministério da Saúde o “COVID-19” é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

³ Caracterizando como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato como ocorreu na pandemia de COVID-19 (CHARCZUK, 2021). Ademais, essa não é uma modalidade educativa, é uma alternativa encontrada para não deixar os estudantes sem aula devido a imposição de uma barreira sanitária biológica. Trata-se de uma tentativa pedagógica para não deixar os discentes e os docentes sem acesso ao ensino e aprendizagem, sendo nesse caso, inserido ou intensificado as plataformas digitais como meio comunicação.

Percebe-se, portanto, que a escolha desse tema levou em consideração, além do interesse pelo assunto, a própria dificuldade de adequação na implementação de atividades remotas durante a realização do mestrado. Cabe acrescentar, ainda, que o trabalho prestado possui relevância junto ao sistema educacional brasileiro, tornando imprescindível e merecida a discussão por se tratar de um assunto que envolve as relações de ensino e aprendizagem da educação à distância e aulas remotas que, provavelmente, não serão totalmente substituídas mesmo após a superação da pandemia de COVID-19.

Não obstante a isso, o respectivo tema trata de um bem jurídico de suma importância ao ser humano, sendo protegido e assegurado pela Constituição Federal de 1988, tal como o Direito à Educação. Por se tratar então de um bem jurídico, deve-se analisar, primeiramente, os inúmeros documentos relacionados ao processo de maneira a evitar equívocos ou falhas nos métodos e procedimentos, resultando em uma insegurança por parte do sistema educacional (BRASIL, 1988).

Cabe acrescentar ao exposto, problematizações relacionadas ao desenvolvimento humano que ocorre na relação singular-particular-universal. Sendo assim, para melhor entender é preciso fazer uma análise de suas múltiplas determinações. Nesse caso, as instituições de ensino, independentemente da situação pandêmica, tendem a continuar o desempenho do ensino. Com base nisso, Saviani (2011, p. 13), trata sobre o trabalho educativo, que é descrito pela Pedagogia Histórico-Crítica como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Além de que, ao falar sobre o ensino remoto e a docência, levando em consideração que para alguns docentes e discentes é uma forma inédita de ensinar, faz-se necessário a análise do conceito de transferência Freudo-laciana⁴. Isso é necessário, uma vez que a forma de como é feito a transferência do saber, em tempos de distanciamento social é realizado por meio de um novo canal, que é através dos meios de comunicação. Dessa forma, entende-se que

O termo “transferência” não pertence exclusivamente ao vocabulário psicanalítico. Possui, de fato, um sentido muito geral, próximo do de transporte, mas implica um deslocamento de valores, direitos, de entidades, mais do que um deslocamento material de objetos (ex.: transferência de fundos, transferência de propriedade, etc.).

⁴ “O conceito psicanalítico de transferência surgiu no tratamento de pacientes histéricas e foi apresentado pela primeira vez por Freud (1895/2006a) no capítulo 4 do texto “Estudos sobre a histeria”. Nesse momento inicial da psicanálise, o termo transferência (Übertragung) foi designado como uma das possíveis formas de resistência na psicoterapia com essas pacientes” (ZAMBELLI et al., 2013, p. 181). Afirmamos nossa aproximação com a psicanálise freudo-laciana, pois consideramos que são os conceitos dessa teoria que melhor subsidiam a proposição de um ensino que reconheça professor e aluno como sujeitos, tanto do processo de ensinar quanto do processo de aprender (CHARCZUK, 2021, p. 7).

Em psicologia, é utilizado em diversas acepções: transferência sensorial (tradução de uma percepção de um domínio sensorial para outro); transferência de sentimentos (1); sobretudo na psicologia experimental contemporânea, transferência de aprendizagem e de hábitos (os progressos obtidos na aprendizagem de uma certa forma de atividade acarretam uma melhoria no exercício de uma atividade diferente). Essa transferência de aprendizagem é às vezes chamada positiva, por oposição a uma transferência chamada negativa, que designa a interferência negativa de uma primeira aprendizagem sobre uma segunda (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 514-515).

Saviani (1999) apresenta o problema que perpassa a forma de ensino, desse modo inicia a distinção entre as teorias não-críticas e as teorias críticos-reprodutivas, com o intuito de desmascarar a chamada pedagogia burguesa. São teorias não-críticas a pedagogia tradicional, a baseada no aprender, centrada no professor; a pedagogia nova, do aprender a aprender, centrada no aluno; e, a pedagogia tecnista, do aprender a fazer, centrada nos meios técnicos e tecnológicos. Dessa forma, para a pedagogia tradicional a causa da marginalidade é a ignorância, logo, a escola é vista como o antídoto, para tanto ela objetivava transmitir aos alunos os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade.

Com relação ao uso das tecnologias no ensino remoto emergencial, “os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina” (SOUZA, 2007, p. 111).

Assim, a pesquisa se justifica tanto social como academicamente exatamente pela dimensão do impacto da pandemia em todas as esferas sociais, incluindo-se a educação. Tendo em vista ser um processo ainda em andamento as contribuições para a academia podem auxiliar na maneira como os Programa de pós-graduação lidam não apenas com esta pandemia de COVID-19, mas com outras situações que exijam o Ensino Remoto Emergencial.

É possível perceber, com base no levantamento bibliográfico, que existem importantes pontos divergentes, sendo eles discutidos e apresentados no decorrer do texto com base em artigos, teses e dissertações, bem como os livros que norteiam o tema em tela.

Dessa forma, a proposta do trabalho foi exatamente mostrar a importância da referida proposta de pesquisa, para o aperfeiçoamento da Educação, mais notadamente, no que tange ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), por ser uma alternativa já prevista pelo Ministério da Educação (MEC) em vários cursos, com a intenção de não interromper o ensino e aprendizagem.

Assim, a importância e a relevância acadêmica desta pesquisa justificam-se pelo fato de que o ensino remoto emergencial tem como proposta estabelecer uma estrutura educacional resistente, mas dando acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam administrados se estivessem no presencial.

Nesse caso, os modelos teóricos abordados por Becker (2001) no ensino presencial, devem ou deveriam ser mantidos no Ensino Remoto. É apresentado três modelos, sendo: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional. A primeira, está amparada no modelo teórico conceitual empirista, cujo as deduções é a noção de que o conhecimento deve ser passado do professor para o aluno. Já o segundo modelo, apoia no modelo teórico-conceitual inatista, ou também chamado de apriorista, que entende o conhecimento como pré-formado no aluno, possuindo a figura do professor para facilitar a transferência desse conhecimento para a consciência. E por fim, o derradeiro modelo se constitui a partir do modelo teórico conceitual construtivista, compreendendo a aprendizagem como construção, sendo necessário a intervenção relacional do aluno como professor.

Dessa forma, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa das instituições educacionais brasileiras de todos os níveis de ensino, qualificando-se como uma mudança temporária em circunstância da crise da saúde global. Desse modo, que foi acrescido a palavra “emergencial” para demonstrar que não é algo que vai permanecer, mas que caracteriza como algo temporário para a atual crise pandêmica. Assim sendo, vale ressaltar que o Ensino Remoto Emergencial não é uma modalidade educativa, é uma alternativa encontrada para minimizar os impactos da pandemia na educação. Portanto, o trabalho em epígrafe demonstra a necessidade de um estudo acerca do assunto que é de extrema relevância para a área de Educação brasileira, beneficiando assim, toda a sociedade.

Contextualizando o tema, cabe salientar que o objetivo geral do trabalho é analisar como se concedeu a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos dois programas de pós-graduação vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia de COVID-19.

Com vista a atender aos objetivos gerais, a proposta tem como objetivos específicos: a) Discutir e comparar as diferentes condições tecnológicas ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia aos docentes e discentes no âmbito da pós-graduação durante a pandemia de COVID-19; b) Pesquisar as legislações e documentos recentes referentes aos calendários acadêmicos e escolares durante a pandemia de COVID-19; c) Apontar os desafios das atividades remotas da Universidade Federal de Uberlândia nesse período; e d) Verificar as questões trabalhistas, do ponto de vista documental, que permeiam o planejamento de atividades remotas de ensino no referido recorte temporal da pesquisa.

O estudo é caracterizado basicamente por uma pesquisa bibliográfica documental com análise descritiva, que se utiliza da técnica de coleta de dados e do levantamento documental. Além disso, é realizada a análise documental e análise de conteúdo que, por meio de abordagem

comparada, tem como proposta uma análise crítica dos dados coletados à luz dos autores que discutem a temática atual.

Ainda que seja pouco explorada como metodologia, não só na área da educação como em outras áreas, a Análise Documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

De modo, exemplificativo, entende-se metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2009, p. 16). Por outro lado, Gil (2008, p. 17), colabora com o argumento explicativo que a metodologia é um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo propiciar respostas aos problemas que são propostos”.

Acerca do assunto Silva, Almeida e Guindani (2009) esclarecem que:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. Declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. Arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Cellard (2008) ainda amplia o conceito de documento, definindo-o como sendo todo vestígio do passado, que serve como prova. Nesse caso, podendo ser qualquer texto escrito ou outros tipos de testemunho, que esteja registrado, como por exemplo, fatos do cotidiano ou até mesmo elementos folclóricos.

E, ainda, ao discorrer acerca da definição de documento, Godoy (1995) afirma que a palavra “documentos”, deve ser entendida de uma forma extensa, incluindo:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência (GODOY, 1995, p. 21-22).

Portanto, a pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos. Conforme entende Flick (2009), uma pesquisa é caracterizada

como documental quando ela for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Entretanto, é possível aproveitar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos.

Desse modo, com o intuito de aproximar com os objetivos do presente trabalho, foi usado como método de pesquisa a abordagem qualitativa, que permite analisar os dados, de modo a aprofundar a compreensão da problemática do tema. Com base nisso, a pesquisa qualitativa tem como características: a objetivação; a hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar a precisão das relações entre o global e o local de um determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de resultados os mais fidedignos possíveis e oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009).

Assim, o estudo, apresenta uma metodologia qualitativa e exploratória, buscando reconhecer por meio de levantamento bibliográfico os sentidos atribuídos pelos docentes e discentes na transição das atividades presenciais para as remotas. Na sequência, por meio da pesquisa documental, com técnica de coleta de dados também documental, foram localizados e analisados documentos com as diretrizes utilizadas pelos Programas de Pós-graduação da Faculdade de Educação durante a pandemia. Vale ressaltar que durante a coleta de dados e levantamento bibliográfico percebeu-se que a implementação deixou muitos surpresos, pois ainda não era completamente (re)conhecida no campo educacional, uma vez que as tecnologias eram pouco utilizadas no meio acadêmico.

Dessa forma, entende-se que é de fundamental importância analisar: as ferramentas metodológicas sugeridas nos documentos para utilização no ensino remoto, as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos e as questões trabalhistas dos professores por meio de consultas a outras pesquisas acerca do assunto. Assim, possibilita pensar em alternativas que impactem positivamente a educação, avaliar a possibilidade do uso de novas estratégias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes e um novo meio dos docentes manterem uma rotina de trabalho sem aprofundar o processo de precarização que tem sido estudado em outras pesquisas. Nesse sentido, que esse trabalho utilizou de revisão bibliográfica, tentando resolver as problemáticas elencadas.

Seguindo essa linha de raciocínio cabe ressaltar, conforme Nascimento e Teixeira (2012, p. 215), que se trata do “[...] levantamento e análise crítica dos principais trabalhos publicados sobre determinado tema”. Deste modo, o material considerado substancial da revisão

bibliográfica foi estudado, em sua essência, no que tange, preferencialmente, aos conceitos apresentados pelos pesquisadores ao abordar Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como suas complexidades. Foram selecionados artigos, dissertações, teses ou qualquer outro documento publicado indexados em diferentes bases de dados, bem como livros que tratam da temática em questão, notadamente como pesquisadores especializados no assunto.

Por fim, em termos de metodologia de abordagem, para constituírem etapas mais concretas de investigação foi utilizada uma abordagem comparada, que dialoga com propostas analíticas da linha de trabalho, sociedade e educação e que contemple a historicidade, a concretude, a complexidade e as contradições presentes no tema e realidade observada.

Com posse do material e análise concluída, foi elaborada a redação da dissertação ora apresentada que é composta por cinco seções. Nessa primeira seção, foi apresentada a introdução do texto, que contém os principais tópicos do trabalho.

A segunda seção aborda sobre o ensino remoto e o panorama no Brasil, tendo como destaque o uso e as particularidades dessa modalidade. Além do mais, será apresentado a relação do trabalho imaterial e do trabalho docente, no que diz respeito a transição da modalidade presencial pela remota emergencial.

A terceira seção faz uma explanação acerca da pandemia e os impactos na educação brasileira, com texto apresentando alguns fundamentos do início da pandemia e os desafios do distanciamento mundial. Como também é feita uma relação de alguns impactos do trabalho docente, enfatizando as contradições presentes na relação entre trabalho e educação no campo educacional, com foco no Ensino Remoto Emergencial.

A quarta seção faz uma análise acerca do ensino remoto nos cursos de Pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia, durante a pandemia do COVID-19, seguido de dados da caracterização da pesquisa, procedimentos, explanação das técnicas e apresentação dos dados apresentados, bem como os dados coletados após receberem tratamento e análise.

Por fim, a última a seção trará as considerações finais acerca da pesquisa realizada, seguido das referências utilizadas em todas as etapas do trabalho.

2 ENSINO REMOTO E TRABALHO DOCENTE E IMATERIAL

2.1 O ensino remoto: usos e particularidades

Ao longo dos anos a educação brasileira vem buscando melhores condições, quanto à infraestrutura, formação de educadores, inovação tecnológica entre outros fatores, os quais estão apresentando avanços significativos para garantia de uma qualidade de atendimento aos alunos (ARAÚJO, 2017).

Outras iniciativas tomadas para diminuir as barreiras e os preconceitos contra essa modalidade educacional, em nosso país, foram a criação de programas como: Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵, e Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶. Esses programas ampliam significativamente a oferta de vagas à população e permite-se o acesso ao ensino público e gratuito (MILL et al, 2012), contudo para melhor discorrer acerca seja da EaD ou do ensino remoto cabe resgatar informações introdutórias acerca de ambos.

Desde o início da Pandemia do COVID-19, vários países do mundo estão trabalhando para conter a contaminação do Coronavírus. Várias são as medidas para impedir a disseminação do vírus, como a quarentena e o distanciamento social, por exemplo. Tais medidas têm impactado a vida das pessoas em diversos campos, inclusive na educação. Escolas e universidades ficaram (e algumas ainda estão) com suas atividades paralisadas por um lapso temporal ou tiveram que implementar um método emergencial de ensino para manter uma barreira espacial/ física (devido ao distanciamento) para conter a contaminação. Todos aqueles que dependiam da educação foram atingidos, sejam os estudantes, os educadores e os diferentes colaboradores de manutenção das instituições de ensino.

A medida de suspensão das aulas foi preponderante para cooperar com o isolamento social, tendo em vista que no espaço escolar, incluindo-se as faculdades e universidades é espaço na qual seria inevitável o contato. Nesse sentido, houve vários debates em diferentes

⁵ O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. [...] O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [20—b]).

⁶ Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo aos estudantes brasileiros economicamente carentes, não portadores de diplomas de curso superior, matriculados em cursos de graduação e sequenciais de formação específica das instituições privadas de ensino superior (BRASIL, 2005).

instâncias e instituições entre docentes, discentes, instituições de ensino e demais órgãos da sociedade.

Neste contexto reside a importância de discutir e comparar as diferentes propostas e condições tecnológicas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas aos docentes e discentes em tempos de COVID-19. Sendo assim, surgiu a necessidade de que cursos presenciais utilizassem as ferramentas e metodologias para enfrentarem distanciamento social sem comprometer por muito tempo o ensino, antes presencial.

Vale ressaltar que o Ensino Remoto e Educação a Distância são termos que podem levar ao equívoco de que as pessoas acreditem que sejam iguais, ou seja, são iguais, no entanto, eles se divergem quanto a sua utilização. O Ensino Remoto é implementado em cursos presenciais, de maneira pontual, como o ocorrido com a pandemia, tratando-se como uma estratégia pedagógica para atender, emergencialmente, aos cursos presenciais. Com base nisso, Charczuk (2021, p. 4-5) afirma que:

[...] o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.

O Educação a Distância, por sua vez, é uma modalidade educativa pensada para ser a distância desde o planejamento inicial dos cursos nas instituições que a adotam. Está já implementado pelas instituições de ensino, que possui em sua estrutura a modalidade EaD, sendo ele planejado e elaborado para manter, preferencialmente, os alunos e professores separados por um espaço virtual. Desse modo, é válido ressaltar que um dos importantes documentos brasileiros sobre EaD se trata do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no qual o termo educação a distância é caracterizado da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A vista do que foi exposto, vale ressaltar que Bozkurt e Sharma (2020) explanam que embora tal solução, de se manter o ensino e aprendizagem por meio de um espaço virtual no ERE, seja possível se apropriar de forma original e criativa de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da EaD sem, contudo, tratá-los de forma parecida.

Além do mais, na modalidade Ensino Remoto Emergencial, os alunos e professores não estão no mesmo espaço físico e desenvolvem atividades pedagógicas não presenciais, por meio

de tecnologias. A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, em 05 de agosto de 2021, institui Diretrizes Nacionais orientando a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. À vista disso, no artigo 8º, §§ 3º e 4º da Resolução CNE/CP nº2 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2021), regulamenta o uso das atividades de ensino não presencial, ao propor que:

Art. 8º Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de Educação Superior, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

§ 3º As IES, no âmbito de sua autonomia e observada o disposto nos Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2020, CNE/CP nº 11/2020 e CNE/CP nº 19/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2/2020, poderão:

I - adotar a substituição de disciplinas/componentes curriculares presenciais por atividades não presenciais;

II - adotar a substituição de atividades presenciais relacionadas com a avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso (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;

III - regulamentar as atividades complementares de extensão, bem como o TCC;

IV - organizar o funcionamento de seus laboratórios e de atividades preponderantemente práticas em conformidade com a realidade local;

V - adotar atividades não presenciais de etapas de práticas e estágios, resguardando aquelas de imprescindível presencialidade, enviando à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) ou, quando for o caso, ao órgão de regulação do sistema de ensino ao qual a IES está vinculada, os cursos, disciplinas/componentes curriculares, etapas, metodologias adotadas, recursos de infraestrutura tecnológica disponíveis às interações práticas ou laboratoriais a distância;

VI - adotar, na modalidade a distância ou não presencial, a oferta de disciplinas/componentes curriculares teórico-cognitivos dos cursos;

VII - supervisionar estágios e práticas profissionais na exata medida das possibilidades de ferramentas disponíveis;

VIII - definir a realização das avaliações na forma não presencial;

IX - implementar teletrabalho para coordenadores, professores e colaboradores;

X - proceder ao atendimento do público dentro das normas de segurança editadas pelas autoridades e com amparo em referências internacionais;

XI - divulgar a estrutura de seus processos seletivos na forma não presencial, totalmente digital;

XII - reorganizar os ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias disponíveis nas IES para atendimento do disposto nos currículos de cada curso;

XIII - realizar atividades on-line síncronas e assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;

XIV - realizar avaliações e outras atividades de reforço do aprendizado, on-line ou por meio de material impresso entregue;

XV - utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar estudos e projetos;

XVI - utilizar mídias sociais, laboratórios e equipamentos virtuais e tecnologias de interação para o desenvolvimento e oferta de etapas de atividades de estágios e outras práticas acadêmicas vinculadas, inclusive, a extensão.

§ 4º Na possibilidade de atendimento ao disposto no parágrafo anterior, as IES deverão organizar novos projetos pedagógicos curriculares, descrevendo e justificando o conjunto de medidas adotadas, especialmente os referentes às atividades práticas e etapas de estágio e outras atividades acadêmicas, sob a responsabilidade das coordenações de cursos.

Além do mais, antes disso, em abril de 2020, foi editada pelo Ministério da Educação uma Medida Provisória nº 934, que, posteriormente, foi convertida para a Lei 14.040, em agosto de 2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a pandemia. Nesse mesmo seguimento, os Conselhos Municipais de Educação, como os Conselhos das Universidades publicaram Resoluções e Pareceres sobre a reorganização do calendário acadêmico e uso de atividades remotas emergenciais (BRASIL, 2020).

Dessa forma que, as instituições, por meio das Resoluções foram conceituando do que se tratava de ERE. À vista disso, a UFU na Resolução nº 32 da CONGRAD (Conselho de Graduação da UFU) em seu artigo 1º, inciso I, estabelece que Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais – AARE são: “ações típicas do processo de ensino que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação” (UFU, 2021, s.p.). Além do mais, complementa em seu inciso II, da mesma Resolução, que Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais do tipo síncrona, são aquelas mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação, que liga os docentes e discentes, podendo esses realizar juntos as atividades com finalidade do desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), aplicado na UFU, teve como proposta suprir uma necessidade iminente no contexto da pandemia do COVID-19 no Brasil. No entanto, o acompanhamento e análise de sua implementação deve considerar os diversos fatores políticos, sociais e econômicos, que estão por trás da inclusão dos marginalizados digitalmente. Dessa forma, para que esses estejam conectados, a navegação deve “estimular a criatividade, permite realizar pesquisas sobre inúmeros temas e encontrar com maior velocidade o resultado de sua

busca” (SILVEIRA, 2001, p. 17).

Cabe acrescentar, ao exposto, que de acordo com o INEP (MEC, 2020a), no Brasil, há 8,45 milhões de estudantes de graduação, sendo no total desse número, 75,4% matriculados em universidades privadas. No entanto, 53,5% dos estudantes das universidades federais são de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo, residentes em zona rural. Podemos, nesse caso, elucidar que as condições materiais desses estudantes, no que diz respeito ao acesso à internet nas suas devidas residências e dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e celulares, encontram-se como uma adversidade para os acadêmicos.

No que diz respeito ao acesso à Internet por dispositivos móveis, recente pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019), aponta que o celular é o dispositivo mais usado, com 99%. Além do mais, acerca de 58% dos usuários acessam a Internet somente pelo celular. E como esses números, 79% dos moradores de área rural utilizam desse mecanismo, não sendo eles uns dos melhores meios de acesso à internet no país. Dessa maneira, é importante frisar que mesmo o uso do aparelho de telefone sendo alto, isso não é algo positivo quando se trata do Ensino Remoto Emergencial, uma vez que somente a posse desse aparelho pode demonstrar a desigualdade no ensino. Nesse sentido,

A desigualdade sempre esteve presente na sociedade, e no meio educacional não é diferente, discentes que estudaram a vida toda em instituições públicas, na maioria das vezes, tem mais dificuldades no aprendizado, grande parte pela falta de materiais, e isso reflete no ensino remoto onde é necessário um aparelho (tablet, celular ou notebook) para participação das aulas e internet. Esse cenário abre um novo abismo entre os alunos com realidades diferentes. Tem alunos que terá um bom computador e uma boa internet, no entanto, terá aluno que vive uma realidade onde um celular ou internet é utópico, como é relatado por alguns estudantes de zonas rurais (SANTIAGO; SOUSA; SILVA, 2021, p. 5).

A UFU tentou por meio de auxílios disponibilizados, equiparar esses alunos, na tentativa de minimizar as diferenças, com editais de equipamentos eletrônicos e editais de auxílio inclusão digital (internet), no qual será demonstrado na seção 4 deste trabalho.

Além disso, tendo como base os dados comparados da população supracitada, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) analisa as condições dos materiais desses estudantes ao analisar que, em 74,9% das residências têm algum tipo de acesso à Internet, sendo 98,7% do acesso feito por meio do celular. Residências que possuem microcomputador correspondem a 43,4% (IBGE, 2020). Desse modo, é visto que parte dos estudantes não possuem acesso à Internet e nem a meios eletrônicos, que possibilite um ensino de qualidade, sendo mostrado através disto uma das desvantagens do ensino remoto no país em tempo de pandemia de COVID-19.

Uma grande parte das instituições educacionais possui a forma de ensino presencial, onde os professores e os alunos encontram-se presentes (no mesmo local e tempo) para aprender e ensinar, no entanto, nem todos têm acesso a esse tipo de educação e exatamente em tal situação cabem alternativas como a EaD, que não é Ensino Remoto, mas tem algumas características em comum, como o uso de recursos tecnológicos. A educação a distância é uma modalidade educacional a qual é mediada por tecnologias em que os professores e alunos estão separados no tempo e no espaço. É um modelo educacional de ensino/aprendizagem nas quais professores e alunos não estão juntos fisicamente, mas podem se comunicar, por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)⁷, principalmente, como a Internet. Do mesmo modo, também podem ser utilizados o correio, a televisão, o vídeo e tecnologias similares (MORAN, 1994).

Conforme exposto por Souza (2020, p. 76), o foco do ensino remoto passou a ser uma educação baseada na pedagogia instrumentalista, conteudista⁸. Nesse caso, os docentes “ficam cansados por passar horas na frente de um celular ou computador assistindo ou fazendo suas atividades online”. Além do mais, é visto pelo autor supramencionado, que segundo pesquisa do Instituto Península, cerca de 17,88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% deles não se sentem preparados para a alternativa implementada do Ensino Remoto Emergencial e tal fato tem impacto direto no trabalho docente.

2.2 Trabalho imaterial e trabalho docente

Ainda que não seja o foco da pesquisa, ao discorrer acerca de Ensino Remoto é importante pensar no trabalho, no processo educativo e, principalmente, no trabalho docente. O trabalho como princípio educativo, de acordo com Tumolo (2005), foi um dos temas mais

⁷ A sigla TICs significa Tecnologia da Informação e Comunicação. Anderson (2010) diz que quando os primeiros computadores começaram a ser instalados nas escolas, na década de 1970, começando a fazer referência a estes como computadores na educação. Logo mais, acompanhando os computadores, foi adentrando as escolas os equipamentos periféricos, como as impressoras, scanners, câmeras digitais e drivers externos. Nesse caso, o conjunto de todos esses equipamentos passou a ser identificados como Tecnologias de Informação (TI). A expressão foi mudada após a chegada da internet nas escolas, junto com computadores em rede, e-mails e ferramentas de busca, passando a ser denominada como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Com isso, a expressão passou para o plural, entendendo que se refere a vários equipamentos e funções, que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações.

⁸ As discussões sobre didática no Brasil têm ocorrido com altos e baixos, de modo cíclico. A história brasileira recente assim o indica. O advento do escolanovismo a partir da década de 30 foi interrompido bruscamente pelo tecnicismo – teoria pedagógica instrumentalista – característico da ditadura militar e pela repressão dos debates divergentes. Vale observar que, apesar disso, o escolanovismo também já se apresentava com viés tecnicista. Com a anistia, as discussões foram retomadas no sentido de uma didática de base dialética, conectada com a realidade social ou com a situação sócio-histórica. Na década de 90, as políticas educacionais neoliberais entram em cena, assim como o imperativo de garantir o acesso universal à educação, recuperando novamente certo tecnicismo, agora literalmente conectado às novas tecnologias disponíveis (ZASLAVSKY, 2017).

contumazes nos anos de 1980 e início de 1990 do século XX, no Brasil. Ademais, nessas últimas décadas, o trabalho industrial vem enfraquecendo sua influência preponderante, abrindo brechas para que, em seu lugar, surgisse o trabalho imaterial, o trabalho que cria produtos imateriais como o conhecimento, a informação e a comunicação. Esse tema foi debatido, no século XX, pelos pensadores da educação⁹, sobretudo aqueles que pertenciam ao campo do conhecimento trabalho e educação e que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, sobe a óptica de Gramsci. Dessa forma que,

A partir da segunda metade da década de 90, ao mesmo tempo em que houve um declínio de sua discussão no âmbito acadêmico, o trabalho como princípio educativo sofreu um grande revigoramento na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo, como é o caso, pelo menos, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, e da Central Única dos Trabalhadores, a CUT (TUMOLO, 2005, 240).

E, foi assim que nesse período, a partir da segunda metade da década de 1990, que o trabalho, como princípio educativo, se fortaleceu na medida em que passa a constituir proposta de educação (TUMOLO, 2005). Da mesma forma, que se pretende fundamentar uma educação que se inova, a partir de alguns cenários, como os momentos sociais citados anteriormente, recorrentes no Brasil. Desse modo, “o setor de serviços, conhecido também como setor terciário da economia, assume importância crucial na sociedade pós-fordista globalizada e, junto com ele é valorizada uma forma de trabalho antes considerada improdutiva em muitas modalidades: o trabalho imaterial” (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 509).

Faz-se necessário, nesse sentido, a distinção entre trabalho e força de trabalho. “O trabalho não é senão o uso da força de trabalho, cujo conteúdo consiste nas aptidões físicas e intelectuais do operário [...]. O valor de uso da força de trabalho consiste precisamente na capacidade, que lhe é exclusiva, de criar um valor de grandeza superior à sua própria” (MARX, 1996, p. 37).

Entre as conceitualizações mais recente sobre trabalho, Saviani (2007, p. 154) define que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. Já escreveu Marx (1996, p. 297-298), na sua obra *O Capital* que:

⁹ “No Brasil, o trabalho como princípio educativo foi e vem sendo apreciado por um considerável leque de autores, entre os quais poderíamos citar os mais conhecidos, como Saviani (1986 e 1994), Kuenzer (1988a, 1989, 1994), Frigotto (2001a, 2001b, 2002), Franco (1989), Machado (1989), Nosella (1989), Ferretti & Madeira (1992).³ No plano mundial, seguindo uma tradição entre os marxistas, provavelmente Gramsci tenha sido o pensador que mais debateu o tema, sem contar, é claro, Makarenko (1985) e também Pistrak (1981). Manacorda (1977), por sua vez, procura dissecar o assunto em Gramsci, e Enguita (1993), em Marx” (TUMOLO, 2005, p. 240).

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Já a “força de trabalho”, que foi citado anteriormente por Marx (1996), trata da capacidade humana de executar trabalho, não podendo ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, seja ela natural ou feita pelo homem. Neste sentido, ao se referir ao trabalho imaterial, que é o dos profissionais da educação, faz-se imprescindível a sua importância ao contexto pandêmico, uma vez que exerce o papel principal de mutações políticas, culturais e econômica (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013).

Vale mencionar, também, sobre o termo trabalho imaterial, sendo ele garantidor de inquirição, por tratar-se de um termo que possui várias vertentes, a depender do autor. Mas em termos práticos o trabalho imaterial é o: “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 311). Já Hardt e Negri (2005, p.150), desenvolvem tal conceito e estabelecem uma hegemonia ao garantir que: “Devemos enfatizar que o trabalho envolvido em toda produção imaterial continua sendo material – mobiliza nossos corpos e nossos cérebros, como qualquer trabalho. O que é imaterial é o seu produto”.

Em se tratando da hierarquia do trabalho imaterial sobre o material, em termos globais, (HARDT; NEGRI, 2005, p. 151) explicam:

Quando afirmamos que o trabalho imaterial tende para a posição hegemônica, não estamos dizendo que a maioria dos trabalhadores do mundo atualmente produz primordialmente bens imateriais. (...). O trabalho imaterial constitui uma minoria do trabalho global, concentrando-se em algumas das regiões dominantes do planeta. Nossa tese, isto sim, é que o trabalho imaterial tornou-se hegemônico em termos qualitativos, tendo imposto uma tendência a outras formas de trabalho e à própria sociedade.

Assim, só é produtivo o trabalho que gera mais-valia, sendo, portanto fundamental que a força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Por sua vez, a qualificação necessária para que os indivíduos desenvolvam força de trabalho com condições de gerar mais-valia é obtida através da educação e do ensino (SILVA, C; SILVA, L; MARTINS, 2001, p. 9).

A vista disso, vale referenciar o que Marx definia como mais-valia e aludir suas subdivisões, que se trata da mais-valia absoluta e a relativa, que não é tão importante para o assunto em questão. Para o autor supracitado, mais-valia é o processo de trabalho com o processo de valorização, porque supõe que é o trabalho despendido no processo produtivo que

cria valor e sobre-valor (TUMOLO, 2005). Além disso, o que é possível perceber é que o: “o capitalista persegue aí é a produção de mais-valia absoluta, procurando maximizar o produto e minimizar os custos da produção, especialmente o custo da utilização do trabalho” (SANDRONI, 1982).

Para mais, voltando a concepção de Karl Marx (2004), sob a Editora Boitempo, que preservou boa parte das anotações que Marx fazia no seu manuscrito original, no capítulo sobre “Trabalho Estranhado e Propriedade Privada”, o pensador introduz as quatro formas de alienação, dizendo que

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 2-3).

Mas aqui temos como foco a segunda alienação que Marx faz sobre: a alienação do controle que o trabalhador terá sobre o produto e sobre a forma do seu trabalho. Essa alienação resulta no que será estranho ao trabalhador que será alienada do produto, porque o trabalhador não se ver nele, ou não se reconhece nele, ou não se reconhece naquele produto uma parte de si objetivada no mundo no ato da produção. O trabalhador terá tirado de si o controle sobre o seu trabalho, do que produz e da forma do que produz, do tempo da produção. Ou seja, o trabalhador se torna apenas um apêndice da máquina, do tempo e do ritmo da máquina de suas exigências de relação de consumo apenas um objeto de consumo (TUMOLO, 2005).

E sobre esse sentido do trabalho para o trabalhador, é importante profêrir sobre o trabalho remoto, em home office, dos professores e sobre suas condições de trabalho. Para Tardif e Lessard (2005, p. 9) a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que justamente outro ser humano no modo fundamental de integração humana”. Ademais, vale ressaltar que, mesmo que o foco da pesquisa não seja a implementação do Ensino Remoto no trabalho docente, é imprescindível adentrar ao tema, uma vez que é uma variável presente dentro da pesquisa, mesmo que de forma implícita.

De antemão, é imprescindível ver que:

a maior parte das reformas capitalistas da educação caracterizam-se por mudanças de organização no seio das escolas. No contexto das revoluções socialistas, as mudanças na educação, que incluem a reorganização das escolas, são provocadas pela mobilização social. [...] Os conceitos de educação como processo de socialização, consciencialização, aquisição de conhecimento, produção de conhecimento, são noções que se podem aplicar à ação social em geral. Por isso, são usualmente coisificados na análise das organizações sociais, isto é, na análise estruturo-funcional,

na qual a suposição da especialização funcional conduz à concepção da socialização, ou da consciencialização, como tarefas e produtos de estruturas sociais especializadas (EMEDIATO, 1978, p. 210).

E com isso, Emediato (1978), salienta que a educação desempenha um papel importante neste processo de transformação. À vista do exposto, autor ainda fundamenta que a tecnologia avançada exige qualificações mais elevadas, que são proporcionadas pela instrução, de modo que a educação se torna um elemento básico para a obtenção de recompensas econômicas, de posição social e de poder. Neste contexto, as alterações no sistema educacional foram orientadas para a eliminação do desperdício e do tradicionalismo.

E é por meio do exposto, que foi possível perceber que, em virtude da implementação das tecnologias de informação, a força física atribui espaço as competências cognitivas, preponderando o conhecimento, sendo ele adicionado ao valor derivado da criatividade intelectual, passando o trabalho humano a ter sua natureza alterada, passando a dar mais ênfase ao trabalho imaterial (CASTELLS, 1999). Ainda que o sociólogo não dialogue totalmente com autores marxistas e marxianos acerca de tal assunto, sua percepção de que as tecnologias alteram a natureza do trabalho humano em imaterial, a partir de sua relação com o conhecimento, merece ser considerada em tal contexto.

À vista da implementação do ERE nas Instituições de Ensino Superior, os docentes são automaticamente “chamados” a se adaptar às novas composições capitalistas, como também ajustar seu produto às exigências mais recentes do capitalismo. Dessa forma, é visto que as universidades e a conformação do trabalho docente se veem atingidas pela organização produtiva emergente. De modo que:

o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo industrial, imerso numa nova organização do trabalho [...] onde sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo (MANCIBO, 2007, p. 77).

É evidente que o contexto social, político e econômico, perante a pandemia, exigiu uma reconfiguração nas Instituições e do trabalho docente, por meio das tecnologias digitais. Além do mais, essas tecnologias consolidaram ainda mais a globalização mundial e fortaleceram a manutenção dos interesses neoliberais. Dentro do meio educacional, esses fatores citados fizeram com que houvesse a necessidade do aumento da produtividade, concorrência global, a democratização das informações proporcionadas pelas TICs e a tendência ao virtual. É possível perceber que há um “esvaziamento” do profissional docente em virtude de inúmeras funções assumidas, como também é visto que este profissional se encontra envolvido por um processo de precarização (KALLAJIAN; AQUINO, 2017).

É possível fazer uma relação com o que ocorreu no período da epidemia do COVID-19, em que as instituições de ensino tiveram que fazer a transição das aulas presenciais para a aulas remotas, utilizando Tecnologia da Informações e Comunicação (TICs), com o uso da internet e mídias digitais, para se manter conectados os docentes e os discentes, de modo a eliminar o tradicionalismo e fazer uma barreira física de proteção. No entanto,

É improvável que recursos multimídias sejam ignorados em salas de aula, uma vez que, estão presentes no cotidiano dos discentes dentro e fora da escola. E que a tecnologia pode ser mediadora na construção de seres humanos plenos de conhecimento, uma análise mais ampla se torna discutível, quanto aos desafios que o professor tem pela frente ao optar sair do tradicionalismo e enfrentar os obstáculos que perpassam pelo caminho da inovação pedagógica (DUARTE, 2019, p. 9).

Para isso, foi necessário um esforço coletivo para se adequar a educação aos meios de tecnologia existentes, na tentativa de não retroceder, ou até mesmo de interromper o ensino no Brasil de modo a acarretar uma mudança social futura. Ademais, o uso das tecnologias e recursos midiáticos precisou ser normatizado dentro das salas online e presenciais, superando o método tradicional de ensino.

Ademais, essa nova realidade e reestruturação do sistema educacional de ensino e aprendizagem acarretou mudanças, tanto no uso da força de trabalho quanto nos processos e nos mercados de trabalho. Nesse caso, conforme Castells (1999), percebe-se que os efeitos se traduziram num declínio no emprego industrial, queda dos salários reais, aumento da desigualdade e instabilidade no emprego, precarização do trabalho e desvalorização da mão de obra. Isso foi visto no decorrer do trabalho docente, uma vez que o professor passou a trabalhar mais, devido as aulas remotas, e seus salários permaneceram os mesmos.

Cabe acrescentar às considerações acima o fato de que devido às ameaças decorrentes da pandemia de COVID-19, as instituições de ensino brasileiras inicialmente se opuseram a suspensão imediato do calendário, por não ter conhecimento sobre a amplitude e duração da pandemia, uma vez que estava no seu início e a doença era algo novo para a ciência e o mundo. Com o decorrer da pandemia foi visto que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) optaram por suspender todas as atividades. No entanto, considerando que a crise na saúde iria demandar de um longo período, o que levou a buscar alternativas ainda que precárias, fez com que as instituições possibilitaram aos professores ministrarem as aulas de forma remota. Diante disso, as instituições se viram da necessidade de continuar com atividade de ensino, mantendo professores, alunos e técnicos, de modo a estabelecer uma barreira biológica por meio distanciamento social e da manutenção da emergência da saúde pública. Nesse caso, é visto que

Esse processo traz para os docentes a tarefa de gerenciar a continuidade do aprendizado dentro de um cenário de enormes dificuldades de infraestrutura e de preparo para exercera docência nesse contexto. A resposta das Instituições de Ensino

à emergência tem sido lançar mão do Ensino Remoto, com características particulares, migrando suas atividades para uma versão online (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p. 80).

Ocorreram diversas críticas às universidades públicas pela demora em se adaptar o ensino presencial para alguma proposta alternativa, algo relacionado às ações do modelo virtual de ensino. “A adaptação pra o ensino remoto exigiu uma série de capacitações de toda a comunidade acadêmica sem que fosse possível se consolidar como experiência plenamente satisfatória para todos os segmentos da relação educacional” (BITTENCOURT, 2021, p. 167). Nesse caso, percebe-se que não somente os docentes encontravam-se em dificuldade de ministrar o conteúdo virtualmente, mas também os discentes apresentavam diversas dificuldades técnicas e pedagógicas para o bom aproveitamento das aulas remotas (FANSTONE et al., 2020).

A vista disso, faz-se necessário estabelecer a definição sólida do que se trata o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Apesar de aparentemente ser um termo recente,

Muitos membros da comunidade acadêmica, têm debatido sobre a terminologia que deve ser adotada e a denominação ERE surgiu como uma alternativa para se estabelecer uma distinção da educação online. [...] Ao contrário de experiências educacionais totalmente projetadas e planejadas para serem online, o ERE responde a uma mudança repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise. Nessas circunstâncias, faz-se uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seria ministrado presencialmente ou como cursos híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (SILVA et al., 2020, p. 09).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), conforme Fanstone et al. (2020, p. 43), “pode ser compreendido como uma medida temporária que tem como finalidade manter as atividades pedagógicas antes presenciais, de forma síncrona e/ou assíncrona por meio de web conferências, fóruns, chats, entre outros recursos”. Além do mais, é visto que os termos “remoto” e ciberespaços” estão diretamente relacionados, pois possuem com base a internet, possuindo relação direta com o tempo cronológico e o espaço geográfico dos conectados.

Não existe um planejamento ou modelo teórico-conceituais específicos e prévios para prática do ERE, haja vista, inclusive, a característica de emergencial naquele momento. Nesse caso, há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. São usados recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático pedagógico articulado com as ferramentas (CHARCZUK, 2021).

Ademais, Garcia et al. (2020, p. 5), define que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como

[...] um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de

distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdo escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores.

Como o objetivo geral de estudo é analisar a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais na UFU, durante a pandemia de Covid-19, vale demonstrar aqui o que a Portaria do Ministro de Estado da Educação, impôs para o ensino não parar. A portaria N° 544, de 16 de junho de 2020, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição Federal de 1988, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve, em seu parágrafo 1º que:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020f).

Tais definições, mencionadas anteriormente, se aproximam do conceito de ensino remoto de emergência apresentado por Bozkurt e Sharma (2020), que o caracterizam como uma solução temporária para um problema que se instala de modo imediato, como ocorreu na pandemia de Coronavírus.

Os docentes precisaram buscar novos mecanismos e estratégias para manter a comunicação e conseguir trabalhar minimamente o conteúdo com os discentes. Dessa forma, inúmeras ferramentas foram utilizadas, entre elas: formulários eletrônicos, repositórios institucionais ou coletivos, atendimento online, etc. e isso de maneira direta ou indireta aumentou ainda mais as condições precarizadas do trabalho docente.

Além dessa, outra possibilidade é a expansão de conhecimento por meio de “vídeoaulas, um palestrante de outra cidade ou mesmo outro país pode ministrar debater sobre um determinado assunto para uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo sem estar presente em nenhum desses lugares” (PINTO; NOGUEIRA, D; NOGUEIRA, M., 2021, p.165). Com base nisso, é possível entender que as aulas que antes eram expositivas, centradas na figura do docente, podem passar a ser transmitidas via áudio no aplicativo de mensagens ou vídeo. Ou seja, a voz antes restrita aos espaços da sala de aula, passa a repercutir nas mídias sociais e tal mudança requer ajustes na organização dos conteúdos, nas atividades, nas explicações e nas avaliações.

O WhatsApp foi o principal recurso de comunicação utilizado. Era por meio desse aplicativo de mensagens que se mantinha o vínculo de comunicação entre gestores e professores, professores e famílias. Por isso, tornou-se uma forma essencial de mediação, que ganhou um caráter pedagógico, pois os professores tiveram de utilizar seus números pessoais para criarem as “salas de aula”. Desse modo, o atendimento online via WhatsApp tornou-se um importante instrumento, pois o uso de áudios, imagens e chamadas de vídeo possibilitou que os estudantes sanassem suas dúvidas sobre os conteúdos e interagissem com os professores (SANTOS, L. S; SANTOS, L; NOBRE, 2021, p. 11).

As instituições de ensino, da rede pública e privada, ofertaram cursos de extensão a distância, destinando exclusivamente a todos os docentes, para que eles pudessem se capacitar para as necessidades que o período trazia. A UFU também ofertou cursos preparatórios para uso do Moodle¹⁰, das plataformas Rede Nacional de Pesquisa (RNP)¹¹, Teams¹² e Jitsi¹³, por exemplo. Além disso distribuiu um “Guia didático para atividades acadêmicas remotas emergenciais”, com o intuito de planejar as atividades acadêmicas remotas emergenciais, através do uso pedagógico da plataforma Moodle (FRANCO; RIOS, 2020).

A nomenclatura ER (Ensino Remoto) está associada ao fato de docentes e discentes estarem impedidos de frequentarem o mesmo espaço físico simultaneamente, ou seja, as instituições de ensino cumprindo a exigência do isolamento social recomendado pelo Ministério da Saúde. O fato emergencial, por sua vez, ocorreu como desdobramento da rapidez em que as aulas foram suspensas e atores envolvidos tiveram que se adaptarem a uma nova estratégia para a ministração dos conteúdos escolares (NAKANO; ROZA; OLIVEIRA, 2021). Nesse caso, foi criada uma nova nomenclatura na UFU e em outras instituições de ensino, a ERE, que está

¹⁰ O Moodle é um sistema de código aberto para a criação de cursos online. Também conhecida como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma é utilizada por alunos e professores como ferramenta de apoio ao ensino à distância. [...] O Moodle funciona como uma sala de aula online onde professores podem disponibilizar material didático e propor tarefas interativas, como testes e discussões em fóruns. Para os alunos, o ambiente facilita a troca de conhecimento e de arquivos multimídia (LOUBAK, 2019).

¹¹ RNP A RNP foi criada em setembro de 1989 pelo então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Seu objetivo era construir uma infraestrutura nacional de rede de internet de âmbito acadêmico. A Rede Nacional de Pesquisa, como era chamada em seu início, tinha também a função de disseminar o uso de redes no país. [...] RNP dedica-se a divulgar os serviços de internet à comunidade acadêmica, por meio de seminários, montagem de repositórios temáticos e treinamentos, estimulando a formação de uma consciência acerca de sua importância estratégica para o país e se tomando referência em aplicações de tecnologia internet (RNP, 2019).

¹² o Microsoft Teams é o que a própria Microsoft chama de “espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas que a sua equipe precisa para melhorar o seu engajamento e ser mais eficaz”. Essencialmente, trata-se de um aplicativo de bate-papo em grupo que permite o gerenciamento de diversas conversas em um único ambiente de controle. Repetindo o que falamos no início do artigo, o Microsoft Teams foi desenvolvido para facilitar a comunicação e promover a colaboração entre as equipes da empresa (SOFTLINE, 2018).

¹³ O Jitsi Meet é uma ferramenta online que permite fazer chamadas gratuitas com até 20 pessoas. A plataforma possui mecanismos que permitem ao usuário compartilhar a tela, gravar a reunião, exibir vídeos do YouTube e transmitir a chamada ao vivo em seu canal (DOMS, 2020).

associada a rapidez em que foi implementado o Ensino Remoto Emergencial devido a situação emergencial pandêmica.

Essa iniciativa de implementar o Ensino Remoto Emergencial ocorreu devido à preocupação institucional em evitar a exclusão de estudantes e em garantir o acesso e a qualidade de ensino. Conforme Valente et al. (2020), a escolha em participar do ERE não é uma alternativa do discente, e sim a única alternativa, tendo a compreensão que esse formato é emergencial e não uma substituição em definitivo das aulas presenciais, com todos outros recursos, incluindo laboratórios e campos de prática, além da singularidade de interação diária com os estudantes. Nesse caso, consiste na mudança temporária na mediação dos conhecimentos escolares devido às circunstâncias pandêmica mundial, não caracterizando um novo modelo educacional, mas que, temporariamente, oferece aos docentes e os discentes a possibilidade de interações e mediação dos conteúdos, a fim de minimizar os efeitos causados pela pandemia do Covid-19.

Nesse caso, vale ressaltar a importância de estudar essas mudanças, conforme Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021, p. 189), pois para os autores

Essa condição de mudança perene no trabalho do professor está plasmada no contexto do ensino remoto. Portanto, é fundamental que o trabalho pedagógico do professor desenvolvido em caráter emergencial, em função da pandemia, seja registrado e sistematicamente estudados a fim de que as experiências sejam compartilhadas e, sobretudo, avaliadas sob uma perspectiva metodológica multidimensional e crítica, em termos dos retrocessos e dos avanços possíveis na educação escolar num panorama de crise sanitária mundial.

Além do mais e conforme já dito anteriormente, é importante sempre diferenciar os institutos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a modalidade de Educação a Distância (EaD). Ao ponto que, mesmo que alguns autores encontrem semelhanças entre o ERE e a modalidade EaD, é indispensável esclarecer que existe uma estrutura totalmente diferente e os objetivos neles, são também diferentes. É valoroso, que “o EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line” (RONDIN; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43). No entanto, o Ensino Remoto não possui uma estrutura educacional desenvolvida para tal objetivo, mas tem como proposta ofertar, de forma temporária e emergencial, os conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos caso o ensino ocorresse presencialmente. Além do mais, o ERE não é a melhor alternativa, mas sim, uma alternativa.

Por esse motivo, considera-se importante identificar o principal objetivo e suas características. À vista disso, o “principal objetivo na atual circunstância não é recriar uma estrutura educacional robusta, mas sim fornecer acesso temporário ao ensino e suportes

instrucionais de forma rápida e fácil de configurar. Ao entender o ERE dessa forma, podemos começar a dissociá-lo do aprendizado online” (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020, p. 9).

Além do mais, os meios tecnológicos oferecem outras metodologias. No caso em específico, a mudança já é apresentada visto que não somente o professor tende a organizar o processo de ensino-aprendizagem. A mudança aqui está no fato de que a fala e o ouvir do tradicional oral face a face, o mesmo mencionado acima, que é baseado somente no escrever e ler, que não ocorrem sem uma mídia ou tecnologia. Os alunos assumem, nesse caso, a responsabilidade de serem mais ativos, atuando coletivamente com a classe virtual e com o professor (PETERS, 2009).

Conforme o estudo de Alves e Farias (2021), os docentes estão em constante transformações, no entanto, com os impactos da Pandemia de COVID-19 resultou a experiências individuais, resultando na implementação da tecnologia e de meios de comunicação no processo educativo. Nesse sentido, como foi mostrado pelos autores, em situações observadas na revisão bibliográfica, alguns docentes procuraram superar suas dificuldades e limitações, por outro lado, foi visto que mesmo com a aversão a tecnologia, os profissionais da educação se viram obrigados a utilizarem as ferramentas disponibilizadas mesmo sem as habilidades necessárias para compreender e manusear todas as plataformas virtuais e aplicativos do processo educacional recentemente implementado. Tal situação trouxe ainda mais precarização na atividade docente, pois exigiu deste adequação de espaço em suas residências, maior tempo para preparação das aulas, dificuldade em obter interação com o discente etc. Enfim, estudar o ensino remoto pressupõe, em última instância, considerar inúmeras variáveis, algumas delas até invisíveis num primeiro olhar, mas que afetam diretamente tanto a educação, quanto o trabalho docente.

3 A PANDEMIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O conhecimento sobre a transmissão do COVID-19 está constantemente sendo atualizado. Segundo o Guia de Vigilância Epidemiológica (2020, n.p.), segundo o qual “a transmissão da doença pode ocorrer diretamente, pelo contato com pessoas infectadas, ou indiretamente, pelo contato com superfícies ou objetos utilizados pela pessoa infectada”. Atualmente, algumas evidências alertam que a maioria das transmissões ocorrem de pessoas sintomáticas para outras, quando não são utilizados adequadamente os Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Já é sabido, também, que há possibilidade de transmissão de alguns pacientes durante o período de incubação, geralmente é de 1 a 3 dias antes do início dos sintomas. Além disso, existe a probabilidade de transmissão por pessoas, que estão infectadas e eliminando vírus, mas que ainda não desenvolveram sintomas, sendo essa denominada de transmissão pré-sintomática.

Novamente de acordo com o Guia de Vigilância Epidemiológica (Ministério da Saúde, 2020, n.p.), “há alguma evidência de que a disseminação a partir de portadores assintomáticos é possível, embora se pense que a transmissão seja maior quando as pessoas são sintomáticas”. Nesse caso, é possível aferir que, devido o desconhecimento da infecção de um novo vírus, o único modo de evitar a transmissão e infecção do meio acadêmico foi a imposição de uma barreira biológica.

3.1 O início da pandemia e os desafios do distanciamento mundial

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 80% dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos e, aproximadamente, 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória. E desses casos, quase 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória, necessitando de suporte ventilatório (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2020).

O primeiro caso de exame positivo para Coronavírus, no país, foi no dia 25 de fevereiro de 2020, por meio de uma confirmação da Secretaria Estadual da Saúde de São Paulo (SES/SP), de um paciente recém-chegado da Itália.

Pouco tempo depois a doença foi considerada uma Pandemia o que exigiu alterações nas legislações acerca de barreiras sanitárias biológicas, realizadas por causa do COVID-19 e tal situação fez com que a sociedade se visse diante do desafio em viver em meio ao isolamento e quarentena. Á vista disso, faz-se necessário a revisão do surgimento e da conceituação de tais vocabulários

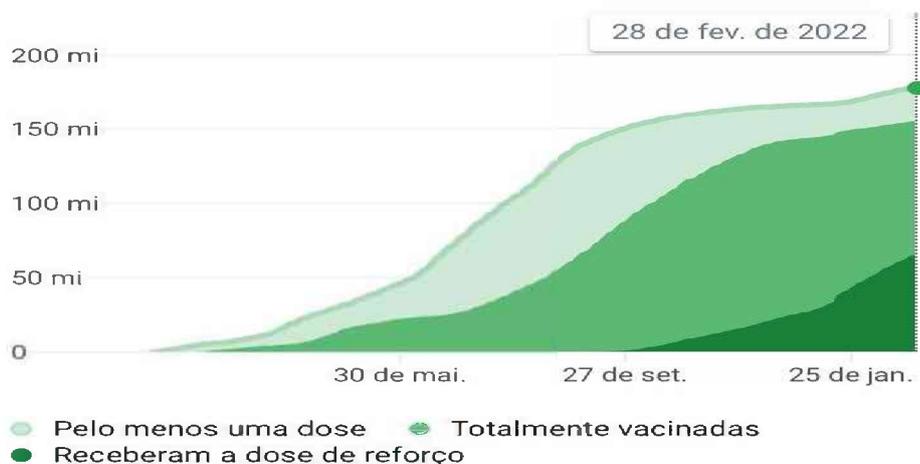
Em termos de saúde pública, há uma diferenciação entre os termos isolamento e quarentena, conforme descrito na Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), e no Decreto n. 10.212, de 30 de janeiro de 2020 (BRASIL, 2020b): Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do Coronavírus. 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 suspeitas de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do Coronavírus (UCHÔA, S. B. B; UCHÔA, B. B., 2020, p. 443).

Este cenário conturbado e desafiador não foi diferente no campo educacional brasileiro, na qual alterações e ajustes nas legislações levaram às sustentações de paralisação e suspensão dos calendários acadêmicos e escolares durante a pandemia de Covid-19. Além disso, insta salientar as questões pedagógicas e trabalhistas que norteiam o planejamento de atividades remotas de ensino, principalmente se consideramos a precarização do trabalho decorrente da sobrecarga resultante do ensino remoto.

No Brasil, conforme dados do Painel de casos de doença pelo Coronavírus 2019 (COVID-19) pelo Ministério da Saúde, atualizado na data de 27 de julho de 2021, mostrou-se que o número de casos confirmados de pessoas infectadas pelo vírus, ultrapassou 19.800.000. Além do mais, é mostrado que o número de casos confirmados e de óbitos estão oscilando, tendo uma alta e diminuindo, mas não estão reduzindo drasticamente, mesmo com a implementação das vacinações em massa. Conforme os mesmos dados supracitados, o país encontra-se com 554.497 casos de óbitos confirmados, na data de 30 de julho de 2021, demonstrando que os números de mortalidade estão reduzindo, devido à vacinação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021b). Em 2022 o país superava os 600.000 óbitos pela doença.

Em 2022, após um pouco mais de um ano da primeira dose aplicada no Brasil, o número de mortos por COVID-19 encontra-se baixo e relativamente estável, mostrando a eficácia da vacinação. Além disso, foram inseridos no cronograma de vacina a terceira dose de reforço, com o intuito que deixar a população mais protegida diante do vírus. À vista disso, na data de 28 de fevereiro de 2022, os dados mostram: quantas pessoas receberam pelo menos uma dose de vacina, o número de pessoas totalmente vacinadas; e a doses de reforço, que são doses adicionais aplicadas em pessoas totalmente vacinadas. Tal fato, foi mostrado no gráfico a diante, juntamente, com o gráfico do site Our World In Data, atualizado na data de 28 de fevereiro do ano de 2022.

Figura 1 — Vacinações em 28 de fevereiro de 2022.



Fonte: Our World In Data (2022).

Dessa forma, conforme a Figura 01, é possível observar que o número de pessoas vacinadas, desde a primeira aplicação da vacina em 17 de janeiro de 2021, fez com que o número de vacinados ficasse crescentes mesmo com as dificuldades nas campanhas de saúde e do Ministério da Saúde, na compra e fabricação das vacinas. Diante disso, de acordo a Tabela 01, é possível perceber que as campanhas de vacinações não surgiram com muita eficiência, uma vez que o número de vacinados foi diminuindo e a resistência a vacinação da população para receber as doses consecutivas, para ficar totalmente imunizadas, e a dose de reforço. No entanto, essas vacinações fez com que diminuíssem o número de internados pelo vírus, dando maior segurabilidade a volta as aulas na modalidade presencial.

Tabela 1 — Vacinações no Brasil, referentes a dados publicados entre 17/janeiro/2021 a 28/fevereiro/2022.

Vacinação no Brasil		
VACINAÇÕES	Total de pessoas	Porcentagem da população
Pelo menos uma dose;	177.742.258	83,6
Totalmente vacinadas;	155.044.552	72,9
Receberam a dose de reforço;	65.031.675	30,6
Total	397.818.485	72,9

Fonte: O autor, com dados extraídos de Our World In Data (2022).

Outro fato interessante de ser analisado é a questão de a vacinação não impedir o contágio entre pessoas, mas sim de evitar sintomas graves que levaria a letalidade e de mitigar o contágio. Por esse motivo, a nova pandemia colocou o país e o mundo em isolamento e, em

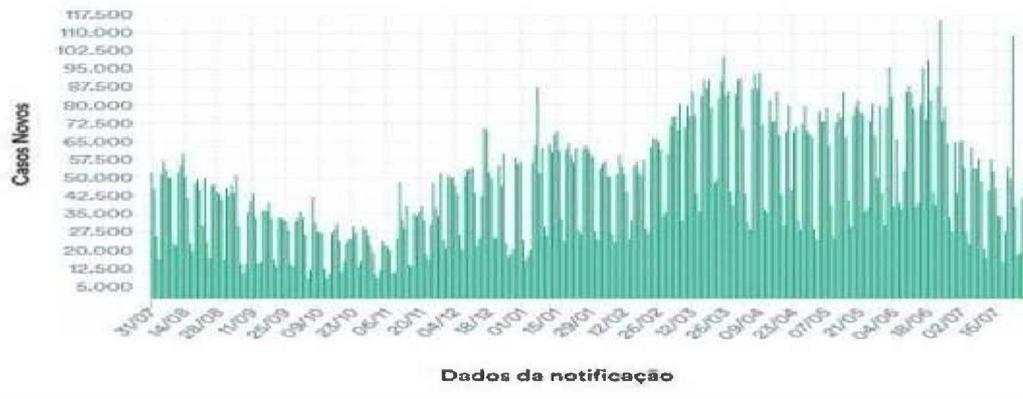
algumas situações, em quarentena. Essas medidas ainda, no presente momento, estão em vigor, sendo necessárias para diminuir o contágio. Isso é levado em conta, conforme Sturza e Tonel (2021, p. 7):

Uma vez que os cientistas não dispõem de indícios contundentes em termos de medicamentos que possam apresentar efeito curativo àqueles indivíduos já diagnosticados com COVID-19, tampouco, ainda não conseguiram desenvolver algum tipo de vacina para prevenir novas infecções. Ainda assim, pesquisadores de todo o mundo ainda estão estudando o vírus e fazendo pesquisas na tentativa de encontrar uma possível cura ou vacina para sua respectiva prevenção o mais rápido possível.

Assim, é plausível versar que, mesmo com os resultados advindas as vacinações e redução de número de casos, no Brasil, no mês de julho de 2021, era um risco para a população estudantil voltar às salas de aulas. Na supracitada data, o país ultrapassou a marca de 100 milhões de brasileiros vacinados em julho de 2021 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021a). No entanto, esse número é considerado pequeno, levando em consideração a sua população total, sendo esse número correspondente a 19%. À vista disso, comparando o número de vacinados em março de 2022, a quantidade de pessoas totalmente vacinadas é de 158 milhões, correspondendo a 72,9% da população (BRASIL, 2022). Além disso, conforme os dados mencionados anteriormente, somente após sete meses de vacinação em massa, que foi possível a volta dos trabalhos acadêmicos, ainda assim com o uso de máscaras e álcool em gel, potencializando a proteção contra o contágio, uma vez que os 72,9% da população total vacinada, ainda não protege totalmente a população do contágio, de acordo com os dados de fevereiro de 2022.

Por mais que as disciplinas na UFU, em 2021, estavam sendo ofertadas regulamente, pela modalidade remota, é necessário analisar os anos que foram amostra de análise. Vale ressaltar que, a amostra dos anos de 2020 e 2021 para a pesquisa se justifica, uma vez que os resultados obtidos para a pesquisa, estão dentro da amostra dos anos de 2020, início da pandemia, e 2021, ano que foi possível regulamentar a implementação do Ensino Remoto Emergencial na UFU, tema em questão do presente trabalho.

Figura 2 — Casos de COVID-19 por data de notificação, em julho de 2021.



Fonte: Our World In Data (2022).

Conforme as figuras 02 (acima) e 03 (abaixo), é possível perceber que houve uma queda no número de casos notificados de COVID-19, na data de julho de 2021 a fevereiro de 2022. No entanto, em alguns momentos se obteve um índice de aumento, como nos períodos de janeiro a fevereiro de 2022. Isso mostra que, as épocas festivas favorecem um aumento no número de casos. E em consonância com Tabela 01, referente as vacinações no Brasil, é perceptível que esse aumento está diretamente ligado a falta de fiscalização e reforço.

Figura 3 — Casos de COVID-19 por data de notificação, em fevereiro de 2022.



Fonte: Our World In Data (2022).

É possível perceber que após as vacinações o número de casos de infecção pelo COVID-19 reduziu. No entanto, é perceptível também que, em períodos, os números de casos de notificações por contaminação vão oscilando, conforme as comemorações festivas. Ademais, é perceptível que o contágio entre as datas de sete de janeiro a 26 de fevereiro do ano de 2022, obteve um número significativo de notificações por contaminação. Aliás, as campanhas de incentivo eram mais comumente por parte da população, uma vez que o país passava por um período de falta de vacinas suficientes. Além disso, merece ser ressaltado que:

A campanha de vacinação, no entanto, não tem tido o grau de organização que o PNI

costumava imprimir a suas campanhas. Infelizmente, por atos e omissões, o governo brasileiro que, desde o início da pandemia, não tem tomado as medidas de controle da doença ou tem contribuído para seu agravamento 10, tampouco tem facilitado o desenrolar das ações de vacinação, atrasando a compra e a distribuição das vacinas e se negando a fazer campanhas de comunicação (SOUZA; BUSS, 2021, p. 3).

É necessário considerar que, mesmo o ERE não sendo algo novo, no início da sua substituição do ensino presencial foi algo inovador para algumas instituições de ensino, tanto para os docentes, quanto para os discentes, mas mesmo agora, passados mais de dois anos das primeiras iniciativas pós-pandemia, ainda se nota que as instituições possuem dificuldades em lidar com essa prática de ensino, uma vez que as dificuldades com as tecnologias ainda é um fator relevante nas IES.

A despeito disso, em se tratando da escola como lugar de aprendizagem, e passando as formas de comunicação a serem substituídas, temporariamente, como meios de não parar o ensino, há uma realidade que norteia essa percepção, uma vez que é visto que os alunos perderam o foco no ensino e aprendizagem. Nesse caso, é imaginável que as redes de comunicações são abstratores da atenção e, além do mais, é perceptível que a ação do ERE deixou os alunos livres para realizar uma nova atividade, no momento da realização da aula. Assim, é notório que a palavra escola, que se originou da educação perdeu o seu enfoque, sendo isso mostrado por Saviani (2007, p. 155), ao dizer que:

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Cabe considerar, ainda, que o cenário de uma pandemia e a qualificação ao acesso a meio de plataformas de ensino, fizeram com que houvesse uma maior precarização do trabalho docente, principalmente, na fase inicial do processo de criação do ambiente virtual. Isso foi visto, uma vez que os docentes se viram diante de uma modalidade pouco usadas e com excesso de trabalho. Tal assertiva se sustenta no entendimento que o ensino remoto emergencial deve ser visto como um dos componentes do processo, denominado por Faragea (2021, p. 55), de contrarreforma da educação em curso. A autora ainda complementa dizendo, que pode ser chamada de contrarreforma:

“Não só porque impulsiona um novo modelo de educação, que nem pode ser considerado educação a distância, como regulamentada no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, mas também porque é fruto de uma modalidade de trabalho docente adequado ao processo de reestruturação produtiva e precarização do mundo do trabalho docente que esvazia o sentido do fazer profissional dos professores universitários”.

Nesse sentido, cabe ressaltar que:

No período de pandemia no país, as escolas foram surpreendidas com o avanço da doença que provocou a suspensão imediata das aulas presenciais. Dessa forma, a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem via Educação a Distância (EAD) ficou impossibilitada, principalmente, às instituições de ensino público, pois, o tempo para a adaptação e qualificação dos profissionais de educação era limitado. Ainda seriam necessárias mudanças no Projeto Político Pedagógico que gerariam novas discussões na proposta educacional das escolas. E isso atrasaria o planejamento de estratégias de continuação das aulas presenciais iniciadas (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020, p. 09).

Outro fato relevante, que deve ser destacado pelo fato de a pandemia impactar na educação, é o acontecimento de que assim com ocorrerá em diversos outros setores, o setor da educação.

Cabe acrescentar ao exposto, o fato de que cada Instituição de ensino possui desafios diferentes, quando diz respeito ao distanciamento social¹⁴. Neste caso, cada uma encontra mecanismos próprios, de acordo com a sua realidade e indica para as perspectivas de materialização do que denomina “currículo de transição”, conforme Monteiro (2020). Dessa forma, que independentemente das estratégias e metodologias adotadas, devem garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Outro fator importante, diz respeito às medidas educativas de igualdade, equidade e inclusão diretamente ligadas aos desafios do distanciamento social. À vista do exposto, é necessário efetivar o direito a educação, em meio a necessidade, considerando a educação como elemento transformador do Estado Democrático de Direito e da dignidade humana. Além disso, somente com a concretização desse direito, e por meio das tecnologias de informação – não esquecendo que, dentro desse processo de auxílio dos meios de comunicação, existe um grupo que é excluído por não ter acesso de nenhum ou por não ter acesso de qualidade aos meios tecnológicos, que o modelo de Estado será, minimamente, democrático, possibilitando na medida do possível a igualdade de oportunidades, proteção do mínimo existencial e respeito às divergências. Neste caso, o processo educacional é visto como “reconstrução da experiência e

¹⁴ O distanciamento social vai muito além das quarentenas e lockdowns na pandemia. Ele faz todo sentido nessa sociedade que procuro compreender já há alguns anos pelo conceito de solidariedade provisória. Do ponto conjuntural, em razão da transmissão de um vírus, esse distanciamento significa que as pessoas se mantêm temporária e fisicamente afastadas umas das outras para não adoecerem ou não ajudarem a espalhar o contágio. Há nele uma motivação egoísta, mas também solidária, sobretudo quando o afastamento parte dos mais jovens, com risco menor de morte. Já pelo lado estrutural, o problema assume um significado mais amplo e permanente, em que o distanciamento é afetivo e se dá pelo enfraquecimento prolongado dos laços sociais, a despeito da pandemia. Ou seja, aqui se manifesta mais claramente o que chamo de solidariedade provisória, pois mesmo em compaixão localizada, no dia a dia, as pessoas acabam virando as costas umas para as outras com laços frágeis entre elas. Minha hipótese é a de que quanto menor o distanciamento social estrutural, maior é a adesão ao distanciamento social conjuntural, justamente por causa do papel social que a solidariedade desempenha (COUTINHO, 2020, p. 6).

atributo da pessoa humana, a educação é autêntico direito da personalidade, motivo porque deve ser acessível a todos e, por todos, significa alcançar a universalidade, mesmo em época de distanciamento social” (TOLEDO; PALUMBO, 2020, p. 79).

Medidas educativas devem contar, de forma ampla, com a diversidade de alunos. Ademais, em particular, é importante problematizar a situação no que diz respeito ao acesso a ferramentas, como: internet, computadores, banda larga; as condições de moradia e espaço reservado para acompanhar as aulas remotas; e o acompanhamento daqueles alunos que necessitam de acompanhamento adicional, devido alguma debilidade (FERREIRA; GONÇALVES, 2020).

Ainda no que se refere ao distanciamento social, vale ressaltar as variáveis envolvidas nas formas de distanciamento, principalmente, dentro das instituições de ensino. Assim, relacionando ao conceito de distância, é possível perceber três dimensões: ‘espaço’ que envolve a distância física entre os indivíduos; ‘tempo’, que está relacionado com o síncrono/próximo e assíncrono/distante; e por fim, ‘interatividade’, que é a distância operacional, também chamado de transacional, envolvendo o interativo/próximo ou passivo/distante. Ademais, sendo possível perceber que o distanciamento social, estar mudando gradativamente a realidade do ensino. Neste caso, essas mudanças fazem com que o aluno, no futuro, tenha maior “autonomia para escapar da massificação dos cursos presenciais convencionais e atender suas necessidades individuais, com liberdade para combinar seus programas de estudo com sua situação pessoal — família, lazer, tempo, habilidades e dificuldades” (TORI, 2019, p.128).

Ainda dentro do conceito de distância, vale ressaltar os conceitos que estão atrelados a ele, que é: ‘distância transacional’, que corresponde a um espaço psicológico e comunicacional a ser adaptado pelo discente (MOORE, 2007); ‘presença cognitiva’, quando um discente é capaz de construir significado por meio de um processo comunicacional (KANUKA; GARRISON, 2004); ‘presença social’, quando a capacidade de um discente projetar suas características pessoais em uma coletividade; e, último, a ‘presença do instrutor’, que tem como função manifesta-se na programação da atividade e na facilitação do processo de ensino e aprendizagem (KANUKA; GARRISON, 2004). Por fim, o ‘distanciamento temporal’, que representa o tempo de resposta nas interações de que o aprendiz participa, que foi demonstrado anteriormente.

Por fim, a crise sanitária atual tem indagado diversas fragilidades dos sistemas de saúde e da educação. É possível perceber que não se trata apenas de uma crise sanitária, mas de uma crise conjuntural, criada pelo modelo de acumulação do capital que envolve aspectos: políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Neste sentido, que foi visto como foi mudado o

trâmite do trabalho docente e, conseqüentemente, a atuação do profissional. E por meio da pandemia, que acelerou a utilização de novas tecnologias, nos ensinos presenciais, e da Educação à Distância, tornando essas mudanças possivelmente permanentes.

3.2 Alguns impactos no trabalho docente

A pandemia da COVID-19 evidenciou que a educação brasileira apresenta várias lacunas, principalmente no que se refere ao uso dos meios de tecnologias. Assim, a educação foi fortemente afetada, sendo necessária a presença e participação dos docentes para remanejar a situação atual. Por meio disso, é necessário abordar os desafios e os impactos que o corpo docente está enfrentando desde o início da implementação dos meios de tecnologias para manter o ensino e aprendizagem através do ensino remoto.

Um dos impactos mais imediatos e evidentes da pandemia sobre a educação, no modo geral, foi a precarização do trabalho. Aliás, tal precarização já é vista, independentemente, do problema atual de COVID-19, conforme Garcia e Anadon (2009) elencam alguns aspectos que indicam a precarização do trabalho docente e a emergência de novas estratégias de controle, tais como

[...] a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagógica oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes, a padronização dos currículos do ensino básico e a instituição de exames nacionais (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

Antes mesmo da pandemia de COVID-19, um novo cotidiano de ensino, já vinha sendo construído nas instituições de ensino, incluindo-se as universidades públicas brasileiras, modificações vistas antes pelo avanço das tecnologias da informação, conduzidos pelo processo de globalização. A vista do exposto a pandemia e seus impactos, a visão capitalista usou a pandemia para propor uma nova forma de modernizar o ensino e aprendizagem. O trabalho docente, imaterial em sua produção, e produtividade ganharam um novo viés, que precisa ser considerado. Os professores se defrontaram com a necessidade de uma nova forma de aprendizagem e “as conseqüências de todo esse processo são múltiplas para um professor universitário e, pelo menos três aspectos – intrinsecamente relacionados – merecem consideração: a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho” (MANCEBO, 2007, p. 77).

No que diz respeito ao que foi mostrado anteriormente, os profissionais da educação, como conseqüência da pandemia e da proposição das aulas online, estiveram perante uma forma de construir saberes e conhecimentos, inovando e substituindo por formas de ensinar (VIDAL,

2020). O autor expõe também a precarização do trabalho da mulher docente no ensino remoto devido a pandemia, uma vez que essas profissionais, devido a jornada dupla (ou mesmo tripla) advindas da dificuldade de conciliar as atividades domésticas com as profissionais somando a isso a necessidade de filhos em casa estudando. Sobre isso, em seu estudo, apontou relatos de professoras, que diz que a “organização do ensino online esbarrou na difícil tarefa de gerir o seu dia a dia” (VIDAL, 2020, p. 1). Além disso, o autor salienta que nessa configuração de ensino, os docentes tiveram de conciliar sua rotina de trabalho com outras adicionais, possibilitando sua função colaborativa mais intensa de modo a preconizar ainda mais o trabalho por decorrência da sobrecarga e do cansaço.

Nesse sentido, levando em conta a precarização das atividades dos docentes, Gemelli e Cerdeira (2020) expõem o fato da mudança do regime de trabalho, ao dizer que:

Todavia, um dos problemas com que se deparam, hoje, os docentes do ensino superior público português, independentemente do tipo de ensino, é precarização da sua atividade. Para além da intensificação do trabalho nos últimos anos, destacamos outro aspecto da precarização desta profissão que se refere às mudanças nos regimes de trabalho. Observamos que vem ocorrendo um crescimento de docentes em tempo integral, tempo parcial e em colaboração, ao mesmo tempo em que acontece a diminuição de docentes em regime de dedicação exclusiva (GEMELLI; CERDEIRA, 2020, p. 122).

Gemelli e Cerdeira (2020, p. 121) afirmam que “no caso do Brasil, frisamos que a pandemia evidenciou uma precarização que já vem sendo denunciada, principalmente na realidade das IES privadas. Destacamos que a maior parte dos/as profissionais docentes brasileiros/ as atuam nessa modalidade”. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; MEC, 2019), havia, em 2018, 384.474 docentes no exercício da educação superior no Brasil. Desse total, 54,85% tinham vínculo com Instituição de Ensino Superior Privada, e o restante, que equivale a 45,2%, com Instituição de Ensino Superior Pública.

Antunes (2020) registra o ponto de vista empresarial sobre o trabalho e as relações interpessoais provocadas devido a pandemia do Coronavírus. O autor vislumbra que a pandemia contribuiu para: a individualização do trabalho; o maior distanciamento social; e para as menores relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho, onde floresce a consciência das reais condições de trabalho. Contribuiu também para tal processo o distanciamento da organização sindical, de modo a colaborar com a eliminação dos direitos. E, por fim, como já foi visto anteriormente, da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida.

É imperativo ressaltar as implicações na saúde mental dos professores universitários em tempo de pandemia. Nesse sentido, os gestores das IES repensam estratégias acadêmicas e pedagógicas para manter o direito a educação, que está preceituado na Constituição Federal

(1988). No entanto, os docentes, indignados da implementação de uma modalidade que era pouco usada, e por não conseguirem se adaptar com a rapidez necessária, se sentiram pressionados e acabaram adoecendo (SILVA et al., 2020).

O que se vê na precarização do trabalho docente, é a intensificação da exploração e precarização do trabalho mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, que podem afetar a saúde mental e emocional dos professores conforme dados apresentados nos próximos parágrafos. Do mesmo modo, no contexto pandêmico, a falta de práticas com os recursos tecnológicos, como por exemplo: as dificuldades na utilização de plataformas e as ferramentas digitais. À vista do exposto, foi visto que,

Devido a esse novo meio de aprendizado foi requerido o aumento no esforço do docente e o acúmulo de atividades e funções gerando uma maior responsabilidade que também contribuiu para essa sobrecarga. A mudança repentina do ensino presencial para o remoto em um ambiente instável onde o medo e a preocupação estão sempre presentes devido a um vírus devastador desencadeou uma série de obstáculos, sendo assim, priorizar a saúde mental e cuidar de si mesmo virou um grande desafio visto que toda uma comunidade depende unicamente de você. Mediante a essas situações fica cada vez mais claro a importância da categoria docente que outrora sofria grande pressão pelo seu posicionamento perante a sociedade, e atualmente decorrente da pandemia precisa se reinventar no novo formato de ensino e intensificação no trabalho (COSTA et al., 2021, p. 2-3).

Pesquisas mostram que, a falta de estrutura educacional como conhecimento das ferramentas digitais e sobrecarga na rotina escolar, agravou a saúde mental de 72% dos professores no Brasil, segundo pesquisa realizada com 9.557 profissionais pela Nova Escola. Além do mais, ainda de acordo as mesmas pesquisas, entre os fatores apontados está a dupla jornada, a falta de formação no ambiente remoto, o excesso de atividades e a insegurança do futuro. Ademais, as mulheres, que representam 85% da classe, apresentaram um maior nível de estresse por conta da jornada extra com casa e filhos (DELBONI, 2021).

Com base no exposto, em especial sobre as mulheres docentes, que configura uma boa parte dos docentes dos programas objetos da pesquisa, é mostrado por meio de diversos estudos que essas profissionais apresentam maiores níveis de angústia e possuem maior proporção de ansiedade, quando comparada aos homens docentes (GHANDOUR et al., 2020).

Em consonância com os dados, Costa et al. (2021) mostram que os docentes universitários de maneira geral, que são a amostra deste trabalho, foram uns dos mais prejudicados por fatores propensos, negativamente, à saúde mental do profissional. Dessa forma, os profissionais tiveram que lidar com dificuldades do cotidiano, ainda tiveram que lidar com mudanças de ambiente de trabalho e rotina. Somado a isso, tiveram que lidar com as sobrecargas do Ensino Remoto, as questões familiares e emocionais sobrevinda da pandemia.

[...] Outro aspecto que envolve a precarização do seu trabalho é a respeito da invasão do espaço da casa (local de descanso, lazer, relaxamento, cuidado com outros

membros familiares etc.) pelas atividades de trabalho. A casa dos(as) docentes foi e é amplamente divulgada ao restante da comunidade acadêmica, os espaços e objetos individuais e personalíssimos tornaram-se públicos. Com isso, as situações antes rotineiras de uma casa se tornam públicas, como o cuidado de crianças ou a circulação de demais membros familiares, gerando uma situação de constrangimento. Para, além disso, o ensino remoto envolveu adaptações em espaços e mobílias, sem contar, que o gasto necessário para o trabalho recai nas costas dos trabalhadores, como a energia, internet, cadeira etc (LIMA, 2021, p. 9).

A rápida implementação do Ensino Remoto Emergencial não permitiu que as IES e nem o corpo docente se adaptassem tecnologicamente com a qualidade necessária/desejada. Vários fatores viabilizaram tal quadro como, por exemplo, o fato de que muitos não possuíam uma internet de qualidade, computadores/notebook e espaço adequado para realizar as aulas e o trabalhos. Além disso, um dos fatores que também afetaram a saúde mental dos docentes foi a falta técnica de manuseio das tecnologias, plataformas e afins (HERNANDES; ROZÁRIO, 2021).

Em relação ao que foi mencionado, Santos (2020) relata que, nas aulas, os professores possuíam a sensação de falarem sozinho, causando tensão nas videochamadas, exigindo mais habilidades dos profissionais para que o período de silêncio não se tornasse incômodo nas aulas. Nesse caso, é perceptível ver que todo esse esforço causa um desgaste psicológico nos docentes. Além do mais,

Todos esses fatores somatizados implicam consequências negativas à saúde mental dos educadores, prejudicando seu padrão de sono e trazendo inclusive problemas físicos, sendo necessário, às vezes, que muitos se afastem de suas obrigações profissionais. O trabalho docente já é tratado com muita desvalorização e precarização, com a pandemia isso se intensificou, dessa forma, é imprescindível que estratégias sejam montadas para amenizar a situação atual em que esses profissionais se encontram (HERNANDES; ROZÁRIO, 2021, p.5).

Outro fator importante, é a transição do método tradicional de ensino e aprendizagem, sendo trocado pelo uso de plataformas tecnológicas de videochamadas, que compromete a interação visual com os discentes e dificultando a demonstração do retorno da aprendizagem. É factível a necessidade de implementar um ambiente virtual de aprendizagem que seja mais claro e objetivo, facilitando o ensino e aprendizagem, uma vez que no início da implementação da modalidade remota, não existiu nenhum tipo de instrução. À vista disso, por ter feito a substituição do Ensino Presencial pelo Remoto, as instituições de ensino não tiveram tempo hábil para instruir devidamente os docentes. No entanto, ainda que seja no ambiente virtual ou no ambiente físico, tais ferramentas de textos e tipologias visuais ainda são um desafio no meio acadêmico.

No contexto de um ambiente virtual de aprendizagem, mais especificamente no espaço destinado ao professor para desenvolver a sua disciplina, a Sala de Aula Virtual (SAV), escolhe adequadamente a ou as tipologias a serem usadas é entender que o texto visual deve ser claro e objetivo de forma a facilitar e orientar a ação dos seus

usuários dentro da SAV. Porém, essa escolha deverá se basear em todos os elementos que fazem parte dessa tipologia, tais como legitimidade¹⁵, leiturabilidade¹⁶ e hierarquia¹⁷ visual e não só como relação à forma que tem o caráter (COELHO, 2011, p. 51)

Em relação aos aspectos tecnológicos, destacam-se a tecnofobia¹⁸ de muitos docentes, ou seja, o medo ou aversão da adesão às “novas tecnologias”. De acordo com Santos (2020, p. 12), existem muitos professores sem experiências e que resistem ao uso e eventuais aplicações dos meios tecnológicos. Além disso, complementa ao dizer que “mais sobre outrem do que sobre si próprios, é reportar pelos docentes uma certa resistência a uma nova forma de ensinar e de aprender via online”.

No entanto, as Instituições de Ensino não mudam essa realidade, com o auxílio de equipamentos tecnológicos para os docentes, pois faz-se necessário investir em uma capacitação contínua para os profissionais. Neste caso, faz-se necessário um maior investimento em tecnologias, uma vez que são poucos os investimentos, em relação a necessidade da comunidade acadêmica. À vista do exposto, “estudo realizado com docentes do nível superior, atuantes em instituições públicas e privadas brasileiras, revelou que 91,9% dos profissionais possuem equipamentos para ministrar aulas remotas. Desse total, apenas 11,3% recebem apoio financeiro das instituições como forma de melhorar o suporte tecnológico” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. 247).

À vista disso, a função central dos docentes não é utilizar a tecnologia e recursos digitais de forma aleatória, ou aplicar tecnologias prontas. Neste caso, é papel dele de assumir a conduta e direcionar o conhecimento. Neste caso, isso implica em organizar e ajustar suas aulas e disciplinas para uma nova modalidade de ensino, ou adequar a uma modalidade, como foi o caso da pandemia do COVID-19, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos discente. Por fim, sua função está centrada em buscar meios didáticos e personalizados, estimulando a participação, a inclusão e a assimilação do conhecimento.

Por fim, vale ressaltar que tal situação apresentada está contida, ainda que indiretamente,

¹⁵ É o grau de nitidez que permite distinguir os caracteres individuais uns dos outros. As formas das letras são desenhadas para sugerirem com um aspecto nítido e conciso (JURY, 2007).

¹⁶ Diz respeito à qualidade do conforto visual, à facilidade de compreensão dos textos, ao que torna aprazível sua leitura (PEREIRA, 2007, p. 104).

¹⁷ É o termo que melhor traduz como se guia o modo de ver ou, em outras palavras, qual o roteiro que o olhar percorre pelos elementos do plano gráfico (PEREIRA, 2007, p. 134).

¹⁸ “Uma aversão, um ‘não gostar’, ou uma desconfiança da tecnologia ao invés de um medo irracional, ilógico e neurótico” (DINELLO, 2005, p. 8).

no objetivo do presente trabalho, que é discutir e comparar as diferentes condições tecnológicas ofertadas pela UFU aos docentes e discentes da pós-graduação durante a pandemia de COVID-19. Neste caso, na próxima secção será feita a análise de legislações referentes que é possibilitaram verificar os desafios das atividades remotas emergenciais.

4 ENSINO REMOTO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA Universidade Federal de Uberlândia

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, desenvolve suas atividades buscando uma articulação crescente do ensino, da pesquisa e da extensão. Atualmente, a UFU conta com 54 programas de Pós-graduação, ofertando cursos de mestrado e/ou doutorado (UFU, 2019).

A UFU foi criada em 1977, e estruturada em torno de três Centros, sendo eles: Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); Ciências Exatas e Tecnologia (CETEC); Ciências Biomédicas (CEBIM). Tais centros possuíam departamentos estruturados a partir de subáreas correspondentes. Num primeiro momento, a área da educação estava reunida no antigo Departamento de Pedagogia, que agrupava, também, os professores da área de Filosofia. Em 1987, esse Departamento foi subdividido em três unidades acadêmicas dando origem aos Departamentos de Filosofia (DEFIL), de Fundamentos da Educação (DEPFE) e de Princípios e Organização da Prática Pedagógica (DEPOP). Em janeiro de 2000, após quatro anos de estudos, debates e reflexões no interior da Universidade, a UFU implantou o Estatuto e Regimento Geral em vigor, a partir dos quais foram extintos os antigos Centros e criadas novas Unidades Acadêmicas na forma de Institutos, Faculdades ou Escolas (UFU, 2021g).

4.1 A pós-graduação na Universidade Federal de Uberlândia e os programas de pós-graduação no âmbito da Faculdade de Educação

Logo mais, a Faculdade de Educação (FACED), constituída, inicialmente, pela integração dos Departamentos da área da Educação (DEPOP e DEPFE), tem suas raízes na busca de uma nova maneira de pensar e organizar a Universidade, na perspectiva do fortalecimento da educação pública, gratuita e de qualidade. A FACED é marcada como uma instância acadêmica que assume, de forma compartilhada no âmbito da UFU, a responsabilidade pela formação dos profissionais da área da educação e da comunicação social, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão (UFU, 2021f).

No qual diz respeito à pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado-, a FACED congrega e oferta dois Programas de Pós-Graduação. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), com os cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos, e o Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) com o curso de Mestrado Profissional. Já no que se refere a pós-graduação *lato sensu*, especialização, a FACED oferta periodicamente diferentes cursos nas áreas de sua atuação. As principais áreas de formação

desenvolvidas nos cursos de especialização são supervisão e orientação educacional, mídias na educação, psicopedagogia, pedagogia empresarial, docência na educação superior, dentre outras (UFU, 2021f).

Os dois Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, tanto o Programa de Pós-graduação, em Educação (PPGED) quanto o Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE), apresentam nos objetivos preocupações que vão além da proposta pura e simples de ofertar um diploma de mestrado e/ou doutorado.

O programa PPGED tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas sobre a "Educação" e formar profissionais habilitados para este fim. Este objetivo tem como referência o contexto histórico-político da sociedade e as condições específicas da região, requerendo cooperação permanente de outras instituições educacionais e com variadas áreas de conhecimento.

O PPGCE, por sua vez, tem como proposta trabalhar de maneira interdisciplinar as áreas de Comunicação e Educação, tendo as Tecnologias como interface, no sentido de estabelecer trocas entre as diferentes áreas do conhecimento que se entrecruzam na dimensão do desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Em um mundo cuja tônica é a flexibilidade e a reestruturação produtiva, procuramos ultrapassar a dimensão fetichista destes conceitos e oferecer um curso que tenha como dimensão uma formação profissional com viés democrático, emancipatório.

Com base na pesquisa documental nas páginas dos programas, e dos documentos específicos produzidos para atender às demandas advindas da pandemia, é possível perceber (ver quadro 1) que as coordenações buscaram explicitar como iriam enfrentar os desafios da pandemia e a continuidade do ensino e aprendizagem.

Quadro 1 — Comparação dos planos emergenciais de atividades do PPGED e PPGCE da FACED publicados no ano de 2020.

	O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – PPGCE
	1. Ciência, Tecnologia e Sociedade; 2. Conhecimento Escolar e Ensino de Ciências e Matemática; 3. Docência no Ensino Superior; 4. Educação e Culturas Populares; 5. Educação e Transformação Social; 6. Educação na Modernidade;	1. Fundamento Epistemológicos Interdisciplinares: informação e sociedade; 2. Procedimentos metodológicos de pesquisa e Desenvolvimento; 3. Educomunicação; 4. Experiências em Ambientes

	O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – PPGCE
DISCIPLINAS	<p>7. Educação, Multiculturalismo e Práticas Educativas;</p> <p>8. Formação Docente e Práticas Pedagógicas;</p> <p>9. Liberalismo e Educação;</p> <p>10. Organização do Trabalho Didático;</p> <p>11. Pesquisa em Educação;</p> <p>12. Seminários de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação II;</p> <p>13. Seminários de Pesquisa I;</p> <p>14. Tópicos Especiais em Estado, Políticas e Gestão em Educação;</p> <p>15. Tópicos Especiais em História e Historiografia da Educação;</p> <p>16. Tópicos Especiais em História e Historiografia da Educação;</p> <p>17. Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas I;</p> <p>18. Trabalho, Educação e Meio Rural;</p>	<p>Virtuais de Aprendizagem (AVA);</p> <p>5. Leitura Crítica de Mídia e Processo Educativo;</p> <p>6. Monitoramento e Análise de Mídias Sociais;</p> <p>7. Oficina de Produção de Mídias;</p> <p>8. Oficinas de Análises Midiáticas;</p> <p>9. Softwares e Educação;</p> <p>10. Tecnologias, Linguagem e Sociedade;</p> <p>11. Tópicos Especiais em Comunicação e Tecnologias;</p> <p>12. Tópicos Especiais em Educação e Tecnologias;</p>
PLATAFORMAS UTILIZADAS	<p>No desenvolvimento das atividades dentro do Período Letivo Suplementar Excepcional serão priorizadas aquelas desenvolvidas e mantidas pelo poder público e/ou aquelas de código aberto cujo acesso e utilização se realiza por meio de dados institucionais e que já possuem chancela institucional, mais especificamente: M-Conf-RNP; Microsoft Teams; Moodle.</p> <p>Outras plataformas poderão vir a ser utilizadas mediante solicitação dos Docentes ou em decorrência das limitações institucionais de atendimento, por meio das plataformas com chancela institucional, das demandas existentes.</p>	<p>Os docentes e as bancas examinadoras poderão utilizar plataformas virtuais e mídias sociais de longo alcance para realização das atividades, preferencialmente aquelas desenvolvidas e mantidas pelo poder público e/ou aquelas de código aberto cujo acesso e utilização se realiza por meio de dados institucionais, exemplificadas pelas seguintes opções: M-Conf-RNP; Microsoft Teams; Moodle e outras que vierem a ter chancela institucional da UFU.</p> <p>O PPGCE não dispõe de técnicos específicos para acompanhamento das atividades didáticas remotas. Desta forma, cabe ao docente a gestão das ferramentas e/ou plataformas tecnológicas selecionadas para desenvolvimento das atividades didáticas propostas.</p>
METODOLOGIA DURANTE A PANDEMIA	Ensino Remoto Emergencial.	Ensino Remoto Emergencial.

Fonte: O autor, com base em UFU (2021f)

Ademais, os dois programas se mantiveram dispostos a manter a proposta do curso, dando continuidade as disciplinas de forma remota, as que eram ofertadas na modalidade

educativa presencial. Haja vista, no campo das plataformas, eles se posicionaram de forma diferente, no entanto possuindo o mesmo objetivo, que é a viabilização, manutenção e interação do docente e do discente.

4.2 O ensino remoto devido à pandemia de covid-19 no PPGED e PPGCE

Conforme explicitado anteriormente, trata-se de uma pesquisa descritiva e documental, com abordagem comparada com vistas a buscar repostas acerca do questionamento da pesquisa apresentado na seção 1. O Universo da pesquisa foram os cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia e a amostra selecionada foram os Programas alocados na Faculdade de Educação.

Assim, após a coleta dos materiais na pesquisa documental, sendo feita por meio das informações e documentos disponíveis nos sites dos dois programas ofertados pela FACED, quais sejam: PPGED e PPGCE.

Na sequência, teve início a coleta e análise dos demais materiais, principalmente em Portarias, Medidas Provisórias, Decisões Administrativas, Despachos Decisórios, Resoluções, Atas, e Pareceres que demonstra como a Instituição lidou com a questão das aulas e foi feita a implementação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia. Para as análises buscou-se, sempre que possível, considerar categorias que dialogassem com as temáticas da linha de Trabalho, Sociedade e Educação, principalmente no que diz respeito à precarização do trabalho docente e a formação acadêmica. À vista dos documentos analisados, foram feitas, de antemão, a análise das Legislações e Normas sobre o Comitê de Monitoramento à covid-19 da UFU. Dessa forma, conforme quadros 02 e 03 é possível ver os documentos pré-analisados, sendo eles separados em legislações externas (Portarias e Medidas Provisórias do MEC, Parecer CNE/CP, Nota Técnica e Instrução Normativa) e internas da UFU.

Quadro 2 — Exposição das Legislações Externas sobre o COVID-19, publicados no ano de 2020 e 2021.

LEGISLAÇÕES EXTERNAS SOBRE O COVID-19	
LEGISLAÇÕES EXTERNAS	CAPUT
PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (MEC, 2020b).
PORTARIA MEC Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 (MEC, 2020c).
MEDIDA PROVISÓRIA MEC Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior

LEGISLAÇÕES EXTERNAS SOBRE O COVID-19	
	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 (BRASIL, 2020).
PORTARIA MEC Nº 395, DE 15 DE ABRIL DE 2020	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (MEC, 2020d).
PARECER CNE/CP Nº: 5/2020 CNE/CP - APROVADO EM 28/4/2020	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.
PORTARIA MEC Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (MEC, 2020e).
PORTARIA MEC Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (MEC, 2020f).
INSTRUÇÃO NORMATIVA SGP/SEDGG/ME Nº 90, DE 28 DE SETEMBRO DE 2021	Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial (MINISTÉRIO DA ECONOMIA, 2021).

Fonte: O autor.

Com base nas Legislações supracitadas, percebe-se que a UFU, por meio de suas Portarias, Decisões Administrativas, Resoluções e Despacho Decisórios, foi deliberando em momentos diferentes e sequencias acerca das tratativas das atividades acadêmicas.

O primeiro documento analisado foi a Portaria do Ministério da Educação, Nº 544, de 16 de junho 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), 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 (MEC, 2020f). A publicação de tal portaria fez com que a UFU, e os programas da PPGED e PPGCE, notassem a necessidade de pensar maneiras alternativas, um novo método de continuação das aulas, intensificando o uso das tecnologias. Com base nisso, vale ressaltar as Legislações Internas da UFU referentes ao período da COVID-19, conforme quadro 03.

Quadro 3 — Exposição das Legislações Internas da UFU referentes ao período da COVID-19, publicados no ano de 2020 e 2021.

LEGISLAÇÕES INTERNAS DA UFU REFERENTE AO PERÍODO DA COVID-19	
LEGISLAÇÕES	CAPUT
PORTARIA REITO Nº 305, DE 13 DE MARÇO DE 2020.	Cria o Comitê de Monitoramento ao COVID-19 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020c).
DECISAO ADMINISTRATIVA REITO Nº 1/2020.	Suspensão de aulas e atividades acadêmicas da UFU a partir de 18/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção ao COVID-19 (UFU, 2020a).
RESOLUÇÃO Nº 4/2020, DO CONPEP.	Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Pós-graduação para o ano de 2020 (UFU, 2020m).
RESOLUÇÃO Nº 6/2020, DO CONPEP.	Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas da pós-graduação stricto sensu, como exames de qualificações, defesas de teses e dissertações, processos seletivos e pesquisas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus, causador da COVID-19 (UFU, 2020n).
RESOLUÇÃO Nº 10/2021, DO CONPEP.	Aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2022, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2021o).
RESOLUÇÃO Nº 6/2020, DO CONGRAD.	Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020 (UFU, 2020d).
RESOLUÇÃO Nº 7/2020, DO CONGRAD.	Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020e).
RESOLUÇÃO Nº 8/2020, DO CONGRAD.	Altera e acrescenta dispositivos à Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, que "Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020f).
RESOLUÇÃO Nº 10/2020, DO CONGRAD.	Altera a Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, de 17 de março de 2020, que "Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020 (UFU, 2020g).
RESOLUÇÃO Nº 14/2020, DO CONGRAD.	Altera o Calendário Especial do Internato de 24 meses - 86ª Turma do Curso de Graduação em Medicina (UFU, 2020h).
RESOLUÇÃO Nº 15/2020, DO CONGRAD.	Altera o Calendário Especial da 88ª turma do

	Curso de Graduação em Medicina (UFU, 2020i).
RESOLUÇÃO Nº 16/2020, DO CONGRAD.	Calendário Especial para a 89ª Turma do Curso de Graduação em Medicina (UFU, 2020j).
RESOLUÇÃO Nº 17/2020, DO CONGRAD.	Aprova o Calendário Especial para a 90ª, 91ª, 92ª, 93ª, 94ª e 95ª Turmas do Curso de Graduação em Medicina, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia, referente ao ano letivo de 2020/2021 (UFU, 2020k).
RESOLUÇÃO Nº 25/2020, DO CONGRAD.	Aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas (UFU, 2020l).
RESOLUÇÃO Nº 05/2021, DO CONGRAD.	Aprova o Calendário Acadêmico Especial de Reposição para o semestre letivo 2020/2 para o 8º período do Curso de Graduação em Medicina - 89ª turma (UFU, 2021i).
RESOLUÇÃO Nº 07/2021, DO CONGRAD.	Aprova o Calendário Especial de Reposição para o semestre letivo 2020/2 para as turmas 90ª a 96ª e para o semestre letivo 2020/1 para as turmas 90ª a 97ª do Curso de Graduação em Medicina (UFU, 2021j).
RESOLUÇÃO Nº 12/2021, DO CONGRAD.	Ajustes da Resolução CONGRAD Nº 5, de 29 de março de 2021, que “Aprova o Calendário Acadêmico Especial de Reposição para o semestre letivo 2020/2 para o 8º período do Curso de Graduação em Medicina - 89ª turma (UFU, 2021k).
RESOLUÇÃO Nº 13/2021, DO CONGRAD.	Ajustes da Resolução CONGRAD Nº 7, de 29 de março de 2021, que “Aprova o Calendário Especial de Reposição para o semestre letivo 2020/2 para as turmas 90ª a 96ª e para o semestre letivo 2020/1 para as turmas 90ª a 97ª do Curso de Graduação em Medicina (UFU, 2021l).
RESOLUÇÃO Nº 15/2021, DO CONGRAD.	Aprova o Calendário Acadêmico Especial de reposição para o semestre letivo 2020/2 para o 10º período do Curso de Graduação em Odontologia - 82ª Turma (UFU, 2021m).
RESOLUÇÃO Nº 32/2021, DO CONGRAD.	Regulamenta a organização e a oferta de componentes curriculares na forma híbrida, no âmbito do ensino de graduação na Universidade Federal de Uberlândia, durante a situação de emergência decorrente da Pandemia COVID-19 (UFU, 2021n).
RESOLUÇÃO Nº 01/2020, DO CONDIR.	Dispõe sobre medidas temporárias referentes ao Plano de Trabalho Docente, decorrentes da situação de excepcionalidade em função da pandemia de COVID-19 (UFU, 2021h).
RESOLUÇÃO Nº 06/2021, DO CONSEX.	Dispõe sobre as normas que regulamentam a Assistência Estudantil em caráter emergencial e excepcional no período de realização do ensino remoto, como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2021p).

RESOLUÇÃO Nº 01/2020, DO CONSUN.	Altera a Resolução nº 01/2012, do Conselho Universitário, que “Consolida a estrutura organizacional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020p)
RESOLUÇÃO Nº 04/2020, DO CONSUN.	Regulamenta a Consulta Eleitoral Eletrônica e Remota junto à Comunidade Universitária, visando subsidiar a elaboração das listas tríplices para a escolha do(a) Reitor(a) e do(a) Vice-Reitor(a) da Universidade Federal de Uberlândia– gestão 2020/2024 (UFU, 2020q).
RESOLUÇÃO Nº 05/2020, DO CONSUN.	Dispõe sobre a preparação de listas tríplices, visando à escolha e nomeação do(a) Reitor(a) e do(a) Vice-Reitor(a) da Universidade Federal de Uberlândia– gestão 2020/2024 (UFU, 2020r).
RESOLUÇÃO Nº 17/2021, DO CONSUN.	Dispõe sobre o formato da oferta dos componentes curriculares no âmbito do Ensino da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia para o semestre letivo 2021/1 (UFU, 2021p).

Fonte: O autor.

À vista das publicações do Ministério da Educação, e por meio da Decisão Administrativa Direito Nº 1/2020, os Conselhos deliberativos da UFU começam a se impor sobre as mudanças dos calendários e da implementação da modalidade remota por meio dos Pareceres. Com base nisso, os conselhos foram separadamente deliberando sobre a suspensão do calendário de ensino presencial, implementação do ensino remoto emergencial e aprovação de um novo calendário. Neste sentido, o Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, publica em 19 de junho de 2020, por meio da Resolução 4/2020 a suspensão do calendário. Logo mais, em 29 de junho de 2020 é feita a regulamentação, em caráter excepcional, das atividades acadêmicas da pós-graduação stricto sensu (UFU, 2020a; UFU, 2020m).

A vista da situação pandêmica que o Brasil e o mundo presenciavam, foi necessário estabelecer um novo calendário para dar continuidade as atividades escolares. Desse modo, a UFU se viu diante do Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 CNE/CP - aprovado em 28 de abril de 2021, que 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. Foi mencionado neste Parecer, e faz-se importante salientar aqui, que a reorganização do calendário escolar busca garantir a realização das atividades com a finalidade de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação, atendendo as legislação e normas vigentes sobre o cumprimento da carga horária (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — CNE, 2020).

Essa medida de implementação de mecanismos de volta, como foi mencionado acima,

foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que recebeu várias propostas de como retomar as atividades mantendo o distanciamento social. Em sua nota no processo de reorganização dos calendários escolares, foi enfatizado que deveria ser assegurado a reposição de aulas e a realização de atividades escolares, podendo ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988; 1996).

A fim de regularizar tal situação, em cumprimento a Portaria MEC N° 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). A UFU aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, com base na Resolução N° 25/2020, do Conselho de Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas. Com base nessa publicação, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* também regulamentaram o seu Calendário Acadêmico (UFU, 2020),

Em vista a aprovação do calendário escolar, por meio da Resolução supracitada, o CONPEP, por meio da Resolução N° 17/2020, aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2021, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU, 2020o).

Dessa forma, ao realizar a pesquisa no banco de dados, buscando no *site* da UFU, dentro dos conselhos superiores, cujas resoluções contemplassem o escopo do trabalho com 28 resultados pertinentes ao tema em estudo, com o total de 173 resoluções de todos os Conselhos da UFU.

As informações foram coletadas de Resoluções, Pareceres e Atas no site da UFU, publicados entre 1/janeiro/2020 (ano de início da pandemia no Brasil) a 31/dezembro/2021, utilizando-se como critério de busca os termos “COVID-19” e/ou “Coronavírus”. Além disso, foi usado como filtro de pesquisa: documentos, resoluções e todos os conselhos que fazem parte dos conselhos superiores sendo neste caso o Conselho Diretor ¹⁹(CONDIR), O Conselho de

¹⁹ O Conselho Diretor CONDIR é o órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria administrativa, orçamentária, financeira, de recursos humanos e materiais e tem por competência: estabelecer as normas sobre a administração orçamentária e financeira da UFU; disciplinar a rotina administrativa; fixar preços, taxas e emolumentos; estabelecer e aprovar normas quanto ao dimensionamento do quadro de pessoal, lotação, provimento, concurso público, regime de trabalho, desenvolvimento na carreira, avaliação, afastamentos, licenças, estágios probatórios, capacitação, aposentadorias, pensões e demais assuntos pertinentes e complementares; aprovar a prestação de contas da UFU; atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência; e elaborar o seu Regimento Interno (UFU, 2021d).

Graduação ²⁰(CONGRAD), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação ²¹(CONPEP), Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos estudantis²² (CONSEX), Conselho Universitário²³ (CONSUN) e o extinto Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP), em que não foi encontrado nenhum resultado para a pesquisa, uma vez que já é extinto. Procedeu-se a pesquisa no banco de dados, buscando resoluções de cujos assuntos contemplassem o escopo do trabalho, com o total de 28 (vinte e oito) resultados, dos quais 13(treze) resoluções foram pertinentes para a pesquisa.

Dessa forma, ao contabilizar as resoluções pertinentes para a pesquisa, foi possível

²⁰ O Conselho de Graduação - CONGRAD é o órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria de graduação. CONGRAD tem por competência: Propor ao CONSUN diretrizes da UFU relativas aos assuntos de graduação; Estabelecer normas gerais para a organização, funcionamento, avaliação e alterações relativas aos cursos de graduação; Aprovar os currículos dos cursos de graduação; Manifestar-se sobre propostas de criação ou extinção de cursos de graduação; Estabelecer os critérios de seleção para o preenchimento de vagas existentes nos cursos de graduação; Atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência; e Elaborar o seu Regimento Interno (UFU, 2021b).

²¹ O Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação - CONPEP é o órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria de pesquisa e pós-graduação. O CONPEP tem por competência: Propor ao CONSUN diretrizes da UFU relativas aos assuntos de pesquisa e pós-graduação; Estabelecer normas gerais para a organização, funcionamento, implementação, extinção, avaliação e alterações relativas aos programas de pós-graduação e atividades de pesquisa; Aprovar os currículos dos cursos de pós-graduação, bem como suas alterações; Atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência; e Elaborar o seu Regimento Interno (UFU, 2021c).

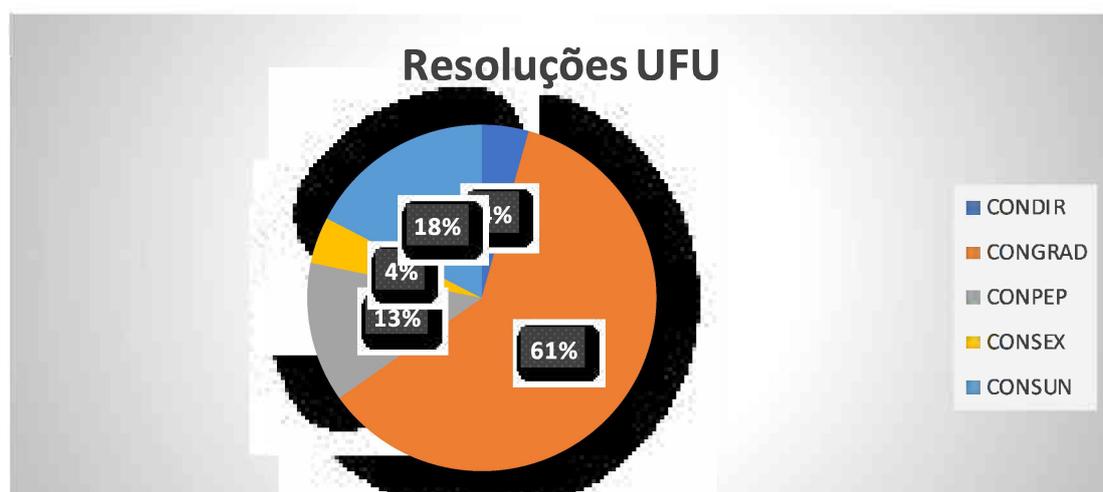
²² O Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - CONSEX é o órgão consultivo e deliberativo da UFU em matéria de extensão, cultura e assuntos estudantis. O CONSEX tem por competência: Propor ao CONSUN diretrizes da UFU relativas à extensão, cultura e assuntos estudantis; Estabelecer normas gerais para a organização, funcionamento, implementação, avaliação e alterações relativas às atividades de extensão, cultura e assuntos estudantis; Atuar como instância de recurso dos assuntos pertinentes à área de sua competência; Estabelecer a política para a celebração de convênios da Universidade com instituições de direito público ou privado, cujos objetivos se relacionarem com extensão, cultura e assuntos estudantis; e Elaborar o seu Regimento Interno (UFU, 2021a).

²³ O Conselho Universitário - CONSUN é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento, responsável por traçar a política universitária que orienta a UFU em todas as suas ações. O CONSUN é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU e tem por competência: Supervisionar a execução dessas funções em consonância com o disposto no Estatuto e no Regimento Geral; Promover a elaboração do Regimento Geral da UFU e aprová-lo; Aprovar alterações do Estatuto e do Regimento Geral; Aprovar o plano de cada gestão que deverá ser apresentado pelo Reitor nos primeiros noventa dias do seu mandato; Aprovar a criação, modificação, extinção e estrutura interna dos Órgãos Administrativos; Estabelecer as diretrizes acadêmicas e administrativas da UFU; Estabelecer as condições gerais de criação e funcionamento das Unidades Acadêmicas; Aprovar a criação, modificação, extinção, estrutura interna e regimento interno das Unidades Acadêmicas, dos Órgãos Suplementares e das Unidades Especiais de Ensino; Aprovar propostas de criação ou extinção de cursos de graduação e de programas de pós-graduação stricto sensu, bem como de alteração do número total de vagas da UFU nos seus cursos; Estabelecer as políticas institucionais de recursos humanos; Aprovar a proposta orçamentária da UFU; Aprovar, por pelo menos dois terços da totalidade de seus membros, a outorga de distinções universitárias; Autorizar, observadas as disposições legais pertinentes, a alienação e oneração de bens patrimoniais imóveis, bem como a aceitação de legados e doações feitos à UFU; Promover, na forma da lei, o processo de escolha do Reitor e do Vice-Reitor; Promover, na forma da lei, o processo de escolha dos Diretores das Unidades Acadêmicas; Atuar como instância máxima de recurso, bem como avocar o exame e a deliberação sobre qualquer matéria de interesse da UFU; Aprovar o relatório anual de atividades da UFU, encaminhado pelo Reitor; Aprovar o sistema de avaliação institucional; e Elaborar o seu Regimento Interno (UFU, 2021e).

observar que 28 (vinte e oito) resoluções trataram especificamente, do Ensino Remoto Emergencial em decorrência do COVID-19. Desse valor, 03 resoluções tratam de do CONPEP, que correspondem a aproximadamente 13% do total de resoluções, que são pertinentes a pesquisa, apresentados no gráfico 01.

Além do mais, fazendo-se a mesma busca com as Atas, foi possível ter o resultado de 79 (setenta e nove) reuniões no decorrer dos anos de 2020 e 2021. Com isso, desse valor, 04 reuniões são da CONPEP, que delibera sobre a pandemia e atividades dentro da UFU. Com base nessas Reuniões que foram estabelecidas Resoluções de cada conselho, sendo necessário a apresentação da proposta e o voto favorável para a aprovação.

Figura 4 — Relação em porcentagem das Resoluções dos Conselhos da UFU, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2020 a 31/dezembro/2021.



Fonte: O autor.

Foi possível perceber, que essas 03 resoluções da CONPEP, correspondem aproximadamente, a 1,74%, em relação a quantidade total de resoluções encontrado, que corresponde a 173. É uma proporção pouco significativa, em se tratando da solucionar as controvérsias tratadas no presente trabalho, que cuidou analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, se adentrando a precarização do trabalho docente e a formação acadêmica.

Neste caso, cabe trazer também aos resultados, as relações das alterações no tocante ao trabalho imaterial e trabalho docente, sendo esses como produtores de bem imaterial, que é o conhecimento, deve-se considerar que esses trabalhos têm papéis importantes de transformação social. Isso também pode ser visto no período de pandemia, uma vez que o ensino e a aprendizagem não poderiam parar, muito menos as pesquisas na UFU (HYPOLITO;

GRISHCKE, 2013). No que se refere a esse tipo de trabalho na UFU, é importante para o desenvolvimento regional. Neste caso, a extensão pode ser reconhecida como uma forma de estabelecer uma conexão entre a universidade e a sociedade, atendendo demandas da região que a mesma está inserida (FERREIRA et. al, 2021).

Tabela 2 — Relação das Resoluções do Conselho da UFU, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2020 a 31/dezembro/2021.

Resoluções dos Conselhos da UFU		
Resoluções:	Número total	Número pertinente
CONDIR	16	1
CONGRAD	63	14
CONPEP	24	3
CONSEX	29	1
CONSUN	41	9
CONSEP	0	0
Total	173	28

Fonte: O autor.

Ademais, foi necessário a análise de atos dos conselhos deliberativos e consultivo, uma vez que era necessário analisar como estava sendo a atuação destes em relação aos outros ensinos. Conforme mostrado nas tabelas 01, que é a análise das datas das publicações dos Resoluções.

Conforme o gráfico analisado, o CONDIR publicou somente uma resolução em que tratava do tema COVID-19, e em seu Caput dispõe sobre: medidas temporárias referentes ao Plano de Trabalho Docente, decorrentes da situação de excepcionalidade em função da pandemia de COVID-19, em todos ensinos (UFU, 2021h).

Já o CONGRAD, possui 14 (quatorze) resoluções publicadas dispendo sobre assuntos diversos como: suspensão do calendário; autorização da retomado das atividades acadêmicas remotas; suspensão e alteração de calendários; aprovação de calendários para cursos de graduação da área da Saúde, etc. (UFU, 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h; 2020i; 2020j; 2020k; 2020l; 2021i; 2021j; 2021k; 2021l; 2021m; 2021n). No decorrer das pesquisas, essa foi a primeira vez que a Instituição conceituou a Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais AARE, sendo demonstrado na resolução da CONGRAD nº 32 (UFU, 2021n, s.p.):

Art. 1º Para efeito da aplicação desta Resolução será adotada a seguinte terminologia:

I – Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais - AARE: são ações típicas do processo de ensino que, em decorrência da ocasional necessidade da manutenção do isolamento físico entre os participantes desse processo, por conta da Pandemia COVID-19, são realizadas com a mediação dos recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação;

II – AARE do tipo síncrona: são as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais nas quais, ao mesmo tempo, mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação, docentes e estudantes realizam juntos uma atividade que tem como finalidade o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;

III – AARE do tipo assíncrona: são as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais que, propostas e orientadas por docentes, são realizadas pelos estudantes, de forma individual ou em grupo, mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em horário que for conveniente aos estudantes, respeitando os prazos estabelecidos para a sua conclusão; e

IV – Componente Curricular Ofertado na Forma Híbrida: componente curricular do ensino de graduação, no qual o plano de ensino prevê a realização tanto de atividades presenciais quanto de atividade no formato de AARE.

Além do mais, adentrando ao foco da pesquisa, o CONPEP, conselho específico acerca da pós-graduação na UFU, publica 03 resoluções que deliberam sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Pós-graduação para o ano de 2020. Ademais, foi feita tal deliberação através da resolução 06/2020, publicada na data de 29 de junho de 2020, que:

CONSIDERANDO que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, dia 11 de março de 2020, a COVID-19 uma pandemia e que os ambientes da Universidade são, em geral, fechados, com grande número de pessoas e que se realizam frequentemente atividades coletivas, ações preventivas são ainda mais relevantes para evitar a propagação da doença (UFU, 2020n, s.p.).

Para mais, a mesma Resolução institui, no seu artigo 14, extraordinariamente, o Auxílio de Inclusão Digital, visando:

Subsidiar a contratação de pacote de dados de internet para o acompanhamento de atividades acadêmicas em formato remoto, a ser concedido, prioritariamente, aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

§ 1º O auxílio será custeado com recursos orçamentários próprios, destinado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

§ 2º Poderão requerer o Auxílio de Inclusão Digital os estudantes de pós-graduação inscritos em turmas integrantes do Período Letivo Suplementar Excepcional para os casos em que ficar comprovada a situação de vulnerabilidade socioeconômica.

§ 3º Os requisitos para requerimento e o procedimento para análise e deferimento do benefício serão definidos em critérios a serem estabelecidos por ato normativo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

§ 4º É facultada aos docentes e técnicos administrativos da UFU a solicitação do Auxílio de Inclusão Digital, com vistas a implementar ações previstas nesta Resolução, mediante a forma de empréstimo de equipamento de informática, em conformidade com a legislação vigente e a disponibilidade orçamentária (UFU, 2020n, s.p.).

À vista do exposto, é possível vislumbrar nos documentos e informações nos sites dos programas e da UFU que a instituição buscou oferecer auxílio para que os discentes pudessem continuar com o ensino. Além disso, percebe-se que por meio do artigo 3º da realização das atividades autorizadas pela resolução, existiu a necessidade da aprovação de um plano de

atividade emergenciais pelo colegiado de Pós-graduação de cada programa (UFU, 2020n), que deveria conter pelo menos a metodologia, os recursos didáticos, as plataformas e mídias sociais utilizadas. Além do mais, deveria apontar a forma de avaliação dos componentes e quanto a isso, o documento sugeria algumas opções, quanto ao tipo de plataforma a serem usadas, como: M-Conf-RNP; Microsoft Teams; Moodle e outras que vierem a ter chancela institucional da UFU (UFU, 2020). E por fim, foi aprovado o calendário acadêmico da pós-graduação, para o ano de 2022, da UFU, por meio da Resolução 10/2021 (UFU, 2021o).

A documentação apontava acerca da plataforma para serem realizados as atividades síncronas (em que o docente e o discente estão conectados numa mesma plataforma, num mesmo horário) e a assíncronas (atividades para serem realizadas pelos discentes e docentes em momentos diferentes, com prazo delimitado para concluir e ser avaliado) não foram exigidas nenhuma em particular, mas foi sugeridas um mínimo de uniformização, sendo predominantemente, usado pelo Moodle UFU. A Instituição publicou uma cartilha de perguntas frequentes para o corpo estudantil tirarem suas dúvidas em relação a como seriam realizadas as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais da FAGED (UFU, 2020b).

No tocante ao trabalho docente, na pós-graduação, não foi mencionado nada relacionado com a resolução de possíveis problemas que a intensificação do trabalho poderia acarretar. Mas foi deliberado no artigo 13 da Resolução 6/2020 do COPEP (UFU, 2020n), que a carga horaria das atividades remotas da Pós-graduação seria considerada para todos os fins funcionais em relação aos docentes que aderirem, sendo elas devidamente registradas no Período Letivo Suplementar Excepcional. No entanto em seu parágrafo único dispõe que o docente que: “optar por não realizar atividades acadêmicas de ensino no formato remoto não produz penalidade administrativa e funcional em seu desempenho profissional como docente da carreira do magistério do ensino superior federal” (UFU, 2020n, s.p.).

Por outro lado, foi possível verificar que existiu a assistência estudantil, em caráter emergencial e excepcional no período de realização do Ensino Remoto, como medida de enfrentamento à pandemia da COVID-19, conforme artigo 1º da Resolução 6/2021 do CONSEX (UFU, 2021p). Ademais, a mesma resolução, no artigo 35, diz que os recursos serão financiados via recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que são recursos ofertados, para estudantes de graduação, como moradia estudantil, alimentação, transporte, etc (UFU, 2021p).

No entanto, apesar dos desafios da UFU, frente a pandemia, cabe ressaltar, à luz do levantamento bibliográfico, que

(...) o ano de 2019 apresentou restrição orçamentária, levando a necessidade de

realizar cortes em contratos, sendo que tal fato se perpetuou para 2020. A pandemia de Covid-19 se agravou em 2020, o que levou a suspensão das atividades presenciais em 18 de março. Tal situação levou à necessidade de um replanejamento e avaliações, visando oferecer da melhor maneira um ensino remoto e minimizar os impactos causados pela situação pandêmica. Os recursos voltados a investimentos, que sofreram reduções drásticas devido a política orçamentária, foram alocados quase que em sua integralidade, no âmbito da UFU, nas unidades acadêmicas, justificado pela situação vivida na pandemia de Covid-19 (FERREIRA, 2021).

Além de tudo, no artigo 3º, da Resolução 6/2021 do CONSEX, regulamenta o pedido de auxílio para os discentes de pós-graduação, em que poderão solicitar os benefícios diretos e indiretos, no período do Ensino Remoto Emergencial, os(as) estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais, temporariamente ministrados na modalidade remota, da UFU. No inciso IV aposta que na área de atuação de pós-graduação, os discentes poderiam solicitar desde que com atendimento na modalidade de inclusão digital (UFU, 2021p).

Já no artigo 37, da Resolução 6/2021 do CONSEX (UFU, 2021p), é disponibilizado esse auxílio aos estudantes de pós-graduação, ao dispor que:

Art. 37. Os auxílios de Assistência Estudantil para estudantes da educação básica e da pós-graduação stricto sensu serão financiados via recursos do Tesouro Nacional captação própria, na modalidade de prestação de serviços, e/ou outras fontes destinadas pelo Ministério da Educação.

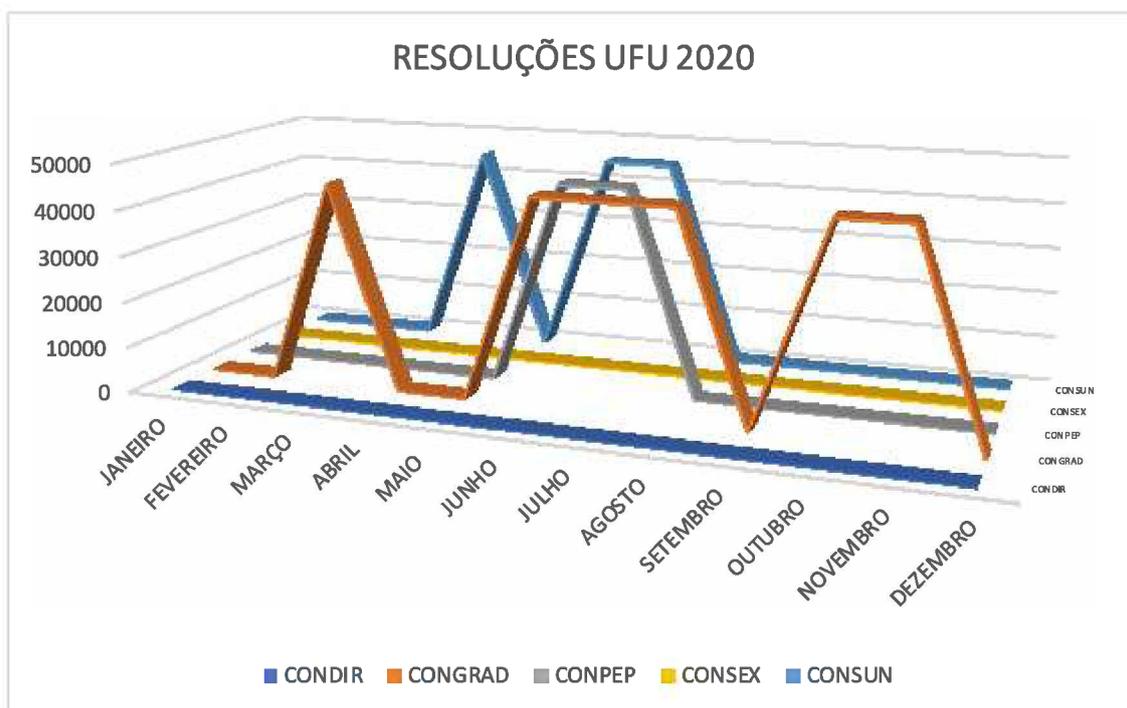
Parágrafo único. Caberá à Pró-reitora de Administração e Planejamento (PROPLAD) a definição e o remanejamento de recursos financeiros para o atendimento às demandas complementares e mencionadas nos art. 28 (UFU, 2021p, s.p.).

Em relação as Resoluções da CONSUN, foram publicadas quatro resoluções, que dispõem sobre a ação da instituição frente a pandemia. No que diz respeito ao trabalho docente, há nas considerações menção à existência de represamento de estudantes em disciplinas integralmente práticas ou em módulos componentes curriculares práticos que não puderam ser ofertadas remotamente (UFU, 2020p; 2020q; 2020r; 2021q). Leva a entender, que esse é um dos aspectos negativos inerentes ao Ensino Remoto Emergencial, tais como a dificuldade de adaptação e de aplicação das avaliações e que há comprometimento da saúde mental. No entanto, não é ofertado nenhum auxílio para o docente, que se encontra trabalhando com uma nova prática de ensino, que não era predominante em aula e muito menos com a utilização de ferramentas na comunicação digital.

Ademais, foi feita a pesquisa com as datas das respectivas Resoluções apresentadas acima. À vista do exposto, foi possível vislumbrar que alguns Conselhos tiveram maior número de reuniões e, conseqüentemente, o número mais frequente de resoluções publicadas.

Foram feitas duas tabelas, separadamente, das datas de Resoluções Publicadas pela UFU, nos anos de 2020- ano de início da pandemia e suspensão do calendário acadêmico-, e 2021.

Figura 5 — Relação das Resoluções dos Conselhos da UFU, por data, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2020 a 31/dezembro/2020.



Fonte: O autor.

É importante destacar que cada Conselho diz respeito a um nível de ensino (graduação e pós-graduação), extensão ou administração. No entanto, no caso do CONDIR, CONSEX e CONSUN deliberam Resoluções que servem para todo o corpo estudantil. Via de regra, o CONGRAD, dispõe somente medidas para a Graduação, assim como a CONPEP que é somente para a Pesquisa e Pós-Graduação.

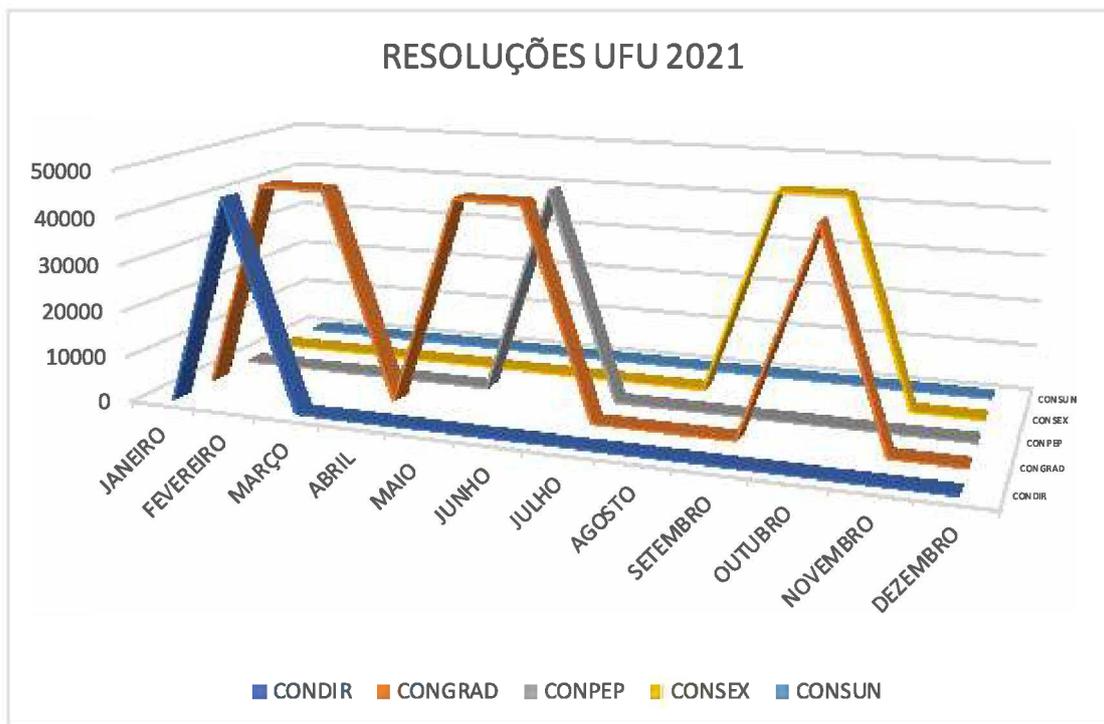
Neste sentido cabe ressaltar que o CONDIR, não publicou nenhuma resolução no ano de 2020. Em contrapartida, o CONGRAD publica seis Resoluções, que tiveram como enfoque o assunto COVID-19, sendo publicados nas datas de 17/03/2020; 10/07/2020; sendo duas publicações, na data 07/08/2020; e mais duas na data 13/11/2020.

A despeito das publicações do CONPEP, foi visto que tiveram duas publicações, sendo nas datas de 19/06/2020 e 29/06/2020. Além dos mais, ao analisar publicações do período, foi possível perceber que o CONSEX não publicou nenhuma Resolução que fosse remetida diretamente a pandemia e as aulas de Ensino Remoto Emergencial. E, por fim, foi percebido que o CONSUN publicou três resoluções, que deliberaram sobre o COVID-19 e o quadro pandêmico na UFU, sendo a primeira publicação ocorrida na data de 07/04/2020; a segunda dia 23/07/2020; e a terceira no dia 27/07/2020.

Como demonstrado anteriormente, foi feita a mesma análise nos documentos encontrados no ano de 2021. Com base nisso, faz-se necessário a demonstração de como foram

as publicações no ano de 2021, e comparar como foram essas publicações em relação a dos anos de 2020.

Figura 6 — Relação das Resoluções dos Conselhos da UFU, por data, referentes as resoluções publicadas entre 01/janeiro/2021 a 31/dezembro/2021.



Fonte: O autor.

Conforme o gráfico acima, o CONDIR fez uma publicação na data de 22/01/2021. Já o CONGRAD, publicou seis Resoluções, respectivamente, nas datas de 29/03/2021, 29/03/2021, 23/05/2021, 23/05/2021, 21/06/2021 e 07/10/2021. O CONPEP, por sua vez, publica somente um parecer na data de 25/06/2021. Por outro lado, o CONSEX, que não possuía deliberação nenhum parecer, publica o seu primeiro na data de 25/10/2021. E finalmente, o CONSUN publica o seu último parecer na data de 27/09/2021.

Em relação a gestão da UFU, no cenário de pandemia de COVID-19, o relatório de gestão da instituição demonstra que a UFU acatou as orientações sanitárias e suspendeu as atividades presenciais, com o intuito de manter a vida da comunidade acadêmica. Em julho de 2020, com base no Gráfico 01, os conselhos superiores voltaram suas atividades, devidamente remotas. Sendo, dessa forma, publicadas resoluções de tratativas de como seria o novo calendário e como seriam administradas as devidas aulas, por meio de tecnologias de telecomunicação. Ademais, de agosto a dezembro de 2020, foram instituídas as atividades acadêmicas remotas emergenciais, após decisão do CONPEP e CONGRAD e tal ação sinaliza que essas atividades instituídas foram possíveis graças a um desenvolvimento relevante dos docentes e dos discentes. No entanto, é importante ressaltar que mesmo com os

encaminhamentos os impactos são visíveis, por exemplo, não foi mantido o mesmo número dos titulados da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que em 2019 foram 1.032 e em 2020 foram apenas 894 (UFU, 2021g). Não se pode afirmar categoricamente que as reduções se deram devido apenas à Pandemia, pois isso exige uma outra pesquisa acerca dos impactos da Pandemia na pós-graduação, mas é um número que deve ser considerado e trazido para as reflexões acerca dos resultados encontrados.

Assim, com base no exposto é possível concluir que, ao fazer uma análise qualitativa e exploratória de como se deu os sentidos ou atribuições pelos docentes e discentes na transição das atividades presenciais pelas remotas, foi perceptível a dificuldade dos diferentes atores no processo. Por mais que medidas tenham sido adotadas, para evitar a evasão dos discentes por causa do ERE, não foi possível mitigar totalmente a evasão dos discentes e a manutenção do ensino. Dessa forma, Ferreira (2021), em um estudo sobre “A atuação da UFU frente a pandemia de COVID-19: A gestão de mudanças em cenários de contingências”, ao analisar a interatividade dos acadêmicos da UFU, expõe:

Campos et.al. (2021) argumenta que no cenário da pandemia de Covid-19, um dos grandes desafios encontrados pelas universidades foi o de manter um relacionamento dos atores envolvidos em uma sala de aula, ou seja, dos discentes e docentes. Schmitt, Bugalho e Kruger (2021) identificaram que uma das dificuldades mais relevantes encontradas em pesquisa realizada pelos autores no referido tema, foi a falta de interatividade dos docentes (visão essa oriunda dos discentes) e a identificação de que as aulas à distância não atendem da mesma forma que o ensino presencial, apesar de que não se notaram diminuição da qualidade das atividades realizadas pelos alunos (visão oriunda dos docentes) (FERREIRA, 2021, p.83).

Desse modo, o PPGED fez uma pesquisa com os seus discentes. À vista das considerações apresentadas, insere-se na pesquisa um levantamento documental feito por meio de uma pesquisa com 158 discentes do PPGED, sendo desse total 51 alunos do curso de doutorado e 51 do curso de mestrado. Visto que o ano de ingresso dos alunos do curso de mestrado foram de 2018 a 2020, dando a entender que na amostra de tal pesquisa tiveram experiência com o ensino de modalidade educativa presencial e remota emergencial (UFU, 2020b).

Vale ressaltar, por se tratar de uma análise documental qualitativa, sendo relevante para o trabalho, foi demonstrado que somente a pesquisa dos discentes do PPGED, não sendo possível realizar tal comparação com os discentes do PPGCE, uma vez que a pesquisa demonstrada anteriormente, somente foi realizada com os discentes do PPGED, não sendo encontrada no ato da pesquisa para se realizar a comparação. No entanto, como se trata de duas pós-graduações ofertadas pela mesma instituição, que possuem as mesmas ofertas de ensino, é possível entender que os problemas enfrentados pelos discentes e docentes são os mesmos para

os programas PPGED e PPGCE.

A pesquisa foi realizada pelo PPGED por meio de um questionário, tendo como foco a busca às condições para cursar componentes curriculares disciplinares a serem ofertados no Período Letivo Suplementar Excepcional. Neste caso, a tabulação dos dados coletados estão anexo II do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em atendimento à Resolução nº 06/2020/CONPEP, que apresenta o Plano Emergencial de Atividades para ser desenvolvido no período de julho e dezembro de 2020 (UFU, 2020b).

De acordo com os dados obtidos, foram apresentadas as principais dificuldades encontradas para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa do PPGED. As principais dificuldades foram o acesso às bibliotecas da UFU; a fontes de dados documentais; acesso a fontes de dados institucionais (escolas, instituições educativas, museus, arquivos, dentre outras); e acesso a sujeitos de pesquisa, possíveis participantes por meio de concessão de entrevistas, grupo focal etc (UFU, 2020b).

Cabe ressaltar que no total desse grupo, 55 alunos deixaram um comentário, relacionados ao total de 12 pedidos de dilação do prazo por não se adequarem ao ensino, por não terem um ambiente de estudo ou saúde mental para a realização das leituras e pesquisas. Dessa forma, comentários como “Continuo pensando que os prazos para defesa e qualificação deveriam ser prorrogados automaticamente. Pois, o calendário esteve suspenso, não podemos perder o direito de solicitar a dilação posteriormente. Após as turbulências, ainda teremos outras dificuldades oriundas do momento vivenciado” (UFU, 2020b, p. 38).

Outro fator importante deve ser mencionado, que é a dificuldade apresentada pelos discentes em fazer as pesquisas pelas atividades intensificadas no dia-a-dia e os impactos da pandemia. Com base no exposto, é feita uma análise qualitativa na fala de uma discente que diz: “Além das questões "técnicas", a falta de solidariedade do programa com os professores/pesquisadores que estão sendo massacrados com o ensino remoto imposto pela rede municipal de ensino. Além disso, sou mãe e estou com duas crianças pequenas o dia todo em casa, é quase impossível concentrar para escrever. A liberação para qualificação dos servidores da prefeitura está suspensa, o que dificulta ainda mais a realização da pesquisa (UFU, 2020b, p.36)”. À vista do exposto, por mais que não haja nenhum documento que represente a situação dos docentes em casa, é possível fazer uma comparativa das mesmas dificuldades com os professores com mais demandas, tendo que capacitar com os meios de tecnologias. Além disso, é visto os problemas das mulheres docentes da UFU que possuem filhos pequenos, que têm que lidar com tal problemática.

Além do mais, em algumas respostas da mesma pesquisa supracitada, que não se insere,

propriamente, no objetivo da pesquisa do PPGED tiveram alguns comentários como: dificuldade de entrar em contato com o orientador; dificuldade no uso das plataformas; e por fim é visto que os docentes também tiveram dificuldade em manusear as aulas, por não possuir habilidades com as plataformas (UFU, 2020b).

Por fim, é possível ver que o uso das tecnologias, bem como quais os impactos da pandemia na Educação Superior, em especial na implementação do Ensino Remoto Emergencial na pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia explicitou a dificuldade dos docentes e discentes na transição das atividades presenciais para as remotas. Além do mais, por mais, não foi possível mitigar a evasão dos discentes devido a implementação do ERE.

E depois, em relação ao trabalho docente, na pós-graduação, não foi mencionado nada sobre possíveis problemas que a intensificação do trabalho poderia acarretar aos profissionais. Isso deve ser revisto, uma vez que a instituição não procurou mitigar os impactos da intensificação do trabalho docente na UFU durante a pandemia. Mas com base nos estudos das seções 2 e 3, em que analisa os docentes do ensino superior público do Brasil, mesmo apesar das particularidades, pode considerar que os professores da UFU apresentam características muito similares a esses, no que se refere às condições de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, desenvolvido junto à linha Trabalho, Sociedade e Educação, teve como objetivo geral investigar como se deu a implementação das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) nos dois programas de pós-graduação vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia durante a pandemia de COVID-19, sendo aplicada a pesquisa durante os anos de 2020 e 2021.

A escolha do tema deveu-se ao fato do autor já estar pesquisando sobre educação e os avanços nas tecnologias, adentrando como elas poderiam interferir na educação por meios de comunicação que auxiliarão um maior desempenho no ensino e na aprendizagem. À vista disso, ao presenciar a pandemia, o estudo sobre o tema “Ensino Remoto Emergencial” foi intensificado, levando em consideração que era quase não utilizado no meio de ensino tradicional, antes de adentrar a pandemia da COVID-19. Dessa forma, ao perceber que o ensino remoto era uma das formas de dar continuidade ao ensino e estar participando dessa realidade, foi possível concretizar esse tema. Ademais, na escolha desse tema foi levada em consideração a dificuldade na implementação de atividades remotas durante a realização do mestrado, tanto pelos docentes, quanto aos discentes. Neste sentido, consiste na mudança temporária na transferência dos conhecimentos escolares, em decorrência às circunstâncias pandêmicas, com o intuito de mitigar os efeitos causados pela pandemia.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é apresentado na pesquisa como uma medida temporária que tem como finalidade manter as atividades pedagógicas antes presenciais, modo síncrona e/ou assíncrona por meio das tecnologias de informações e comunicações ou outros meios. Essa iniciativa de implementar o ERE foi devido à preocupação institucional em evitar a exclusão dos discentes e em garantir o acesso a qualidade de ensino, que é um Direito previsto na Constituição (1988). Além disso, o ERE é a única alternativa de manter o ensino e o aprendizagem, compreendendo que esse formato é emergencial e não uma substituição em definitivo das aulas presenciais.

Ao analisar que o Brasil estava passando por uma conjuntura de mudanças, quanto ao âmbito político, econômico e social, em decorrência a pandemia de COVID-19, foi possível verificar que tal cenário refletiu nas esferas sociais, no que diz respeito a educação e trabalho. À vista disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por ser uma alternativa prevista pelo Ministério da Educação (MEC), foi usado com a intenção de não interromper o ensino e aprendizagem nas pós-graduação da UFU, especialmente na Faced, onde foi realizada esta pesquisa.

No que diz respeito ao uso das tecnologias, como meio para conter o avanço da infecção pelo COVID-19, foram inseridos as tecnologias como ferramentas e metodologias para enfrentarem o distanciamento social, não comprometendo o ensino, que antes era presencial. À vista do cenário de marginalização digital, a UFU prestou auxílio tanto de capacitação, quanto de equipamentos digitais e internet ao corpo estudantil que necessitava de auxílio, para dar continuidade às aulas. Dessa forma, foi possível ver que a instituição buscou mitigar os impactos da marginalização digital existente.

Cabe relacionar nesse contexto, que o uso das tecnologias avançadas, nas instituições de ensino, exige qualificações mais elevadas, sendo essa proporcional pela instrução. Dessa forma, a educação se torna elemento essencial para o alcance de recompensa econômica, posição social e poder. Assim, as alterações do sistema educacional, por meio do trabalho docente, colaboram para o incentivo ao trabalho imaterial, uma vez que os recursos multimídias estão presentes no cotidiano dos docentes e discentes. Dessa forma, que o uso das tecnologias e recursos midiáticos devem ser usados de forma recorrente dentro das salas online e presenciais, de modo a superar o método tradicional de ensino e aprendizagem.

A necessidade de distanciamento social e, por desdobramento, o uso das tecnologias levou a mudanças emergenciais no sistema educacional tanto no uso das forças de trabalho quanto nos processos e no mercado de trabalho. Tais necessidades levaram a uma maior precarização do trabalho, uma vez que o docente passou a trabalhar mais devido às aulas remotas no período de pandemia, e seus salários permaneceram os mesmos e os custos com toda a infraestrutura de seu trabalho como energia mobiliário de escritório e internet, precisaram ser assumidas pelo próprio docente.

Ademais, por meio da manutenção da barreira biológica e da implementação do Ensino Remoto Emergencial, dando a responsabilidade ao docente de gerenciar a continuidade do ensino e aprendizagem dentro de um cenário com problemas de infraestrutura para exercer a docência. Além disso, a UFU, como a maioria das instituições brasileiras, buscou o ensino remoto com características do presencial. À vista do exposto, obtiveram muitas críticas às universidades públicas, uma vez que demoraram a adotar o Ensino Remoto. Neste caso, foi visto que o ERE exigiu uma série de capacitações da comunidade acadêmica, percebendo-se que não somente os docentes encontraram em dificuldade de ministrar o conteúdo virtualmente, mas também os discentes em relação ao meio técnico e pedagógicos.

A UFU ofertou cursos de extensão, destinados exclusivamente aos docentes, para que esses pudessem se capacitar. Obteve cursos preparatórios de diversas plataformas como moodle, plataformas RNP, Teams e jtsii. Além do mais, foi distribuído o “Guia didático para

atividades acadêmicas remotas emergenciais, com a finalidade de planejar as atividades, usando a plataforma Moodle.

Ademais, considerando escola como lugar de aprendizagem e referindo as formas de comunicação a serem substituídas, temporariamente, para não parar o ensino, há uma dificuldade no que diz respeito aos discentes, uma vez que é visto que os alunos perderam o foco no ensino e aprendizagem. Neste caso, as redes de comunicação são abstratores da atenção. De mais a mais, foi percebido que o ERE fez com que os discentes ficassem livres para exercer outras atividades, durante as aulas.

Outro fator relevante de se destacar é o fato de a pandemia impactar em outros meios que afetam a educação. À vista do exposto, foi visto que a crise econômica afetou a educação, uma vez que o desemprego e a queda da renda impactaram na capacidade de a população estudantil pagar as mensalidades e anuidades. Além disso, houve o aumento da inadimplência e evasão dos discentes nas Instituições de Ensino, pois os estudantes ficaram descontentes de como as atividades presenciais foram migradas para o Ensino Remoto Emergencial.

A crise sanitária explicitou as diversas fragilidades dos sistemas de saúde e da educação. Além disso, foi possível perceber que não se trata de apenas uma crise sanitária, mas uma crise conjuntural, que envolve aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Foi visto que foi mudado o trâmite do trabalho docente e a atuação do profissional, em razão do distanciamento – que não só corresponde ao distanciamento social, mas ao distanciamento espaço, tempo e interatividade.

Além do mais, foi perceptível a precarização do trabalho docente e a emergência de novas estratégias de controle. A vista, foi visto que o trabalho docente, sua produção, e produtividade ganharam um novo caráter. O profissional docente se viu perante uma forma de construir saberes e conhecimentos, inovando e substituindo a forma de ensinar. Nesse contexto, é percebido a precarização do trabalho da mulher docente, uma vez que ele teve que conciliar sua rotina acadêmica com as atividades domésticas, assim que o seu ambiente de trabalho passa ser a sua própria casa.

Importante observar que a estrutura educacional, como falta de conhecimento das novas ferramentas digitais, sobrecargas na rotina escolar e a insegurança do futuro agravou a saúde mental dos docentes. Outro fator importante de se destacar, é o fato de os professores possuírem a sensação de estarem conversando sozinhos, durante as aulas remotas. E em relação aos aspectos tecnológicos, foi demonstrado a tecnofobia de muitos docentes. No entanto, a função principal do docente não é utilizar a tecnologia e recursos digitais de forma aleatória, mas sim aplicá-las prontas. Sendo assim, como no caso do período das aulas Remotas Emergenciais, a

função do professor era de organizar e ajustar suas aulas e disciplinas para um novo formato de ensino, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos discentes.

A implementação do ERE, durante a pandemia, se deu mais especificamente nos dois Programas de Pós-Graduação vinculados à Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia pelo fato de mitigar os impactos da infecção na comunidade acadêmica. Por meio dos documentos foi possível analisar as condições de trabalho docente no ensino superior em relação com o desenvolvimento remoto das atividades docentes. Os profissionais se viram frente aos desafios de aulas totalmente silenciadas pelos alunos. Dessa forma, foi possível perceber que tais atributos são um desafio ao docente, que tem que procurar meios de desenvolver o ensino.

A UFU, com vista a em atender ao seu objetivo geral que é o de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social, possibilitou que a comunidade acadêmica escolhesse a plataforma que fosse mais adequada. Com o decorrer das aulas, a universidade unificou os tipos de plataforma a serem ministrada, uma vez que o corpo docente não estava conseguindo se habituar com as múltiplas plataformas.

Conforme foi observado nas legislações e documentos recentes referentes aos calendários acadêmicos e escolares durante a pandemia de COVID-19, o calendário de início, ficou suspenso e após isso que foi determinado os calendários específicos para conter a Contaminação do COVID-19.

Entre os desafios das atividades remotas da Universidade Federal de Uberlândia, nesse período de pandemia, e no que diz respeito aos dois Programas de Pós-Graduação vinculados à Faculdade de Educação na UFU, se destaca, com base na documentação analisada a evasão dos discentes e a diminuição de titulados em 2020, quando comparado com os dados de 2019.

No campo das questões trabalhistas, que permeiam o planejamento de atividades remotas de ensino no referido recorte temporal da pesquisa, não foi localizada resolução ou documento que discorresse explicitamente acerca da necessidade de apoio aos docentes na adoção das tecnologias para o ensino remoto. Neste sentido, somente há uma resolução que define que o fato do docente que optar por não realizar atividades acadêmicas de ensino no formato remoto não produz penalidade administrativa e funcional em seu desempenho profissional como docente da carreira do magistério do ensino superior federal. No que diz respeito ao apoio financeiro, a UFU tentou por meio de auxílios disponibilizados, equiparar esses alunos, na tentativa de minimizar as diferenças, com editais de equipamentos eletrônicos

e editais de auxílio inclusão digital (internet), mas tal iniciativa não foi estendida aos docentes com dificuldades ou diferenças de acesso, por exemplo.

E por fim, ao buscar responder questionamentos de como tem sido o uso das tecnologias, bem como quais os impactos da pandemia na Educação Superior, em especial na implementação do Ensino Remoto Emergencial na pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, foram possíveis tais respostas como: foi perceptível a dificuldade dos docentes e discentes na transição das atividades presenciais pelas remotas. Por mais que medidas fossem adotadas para evitar a evasão dos discentes por causa do ERE, não foi possível mitigar as inúmeras variáveis envolvidas na situação. E em relação ao trabalho docente, na pós-graduação, não foi mencionado nada nos documentos institucionais sobre os possíveis problemas que a intensificação do trabalho poderia acarretar aos profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. J; FARIA, D. C. A criação de artefatos digitais no âmbito do desenho didático do ensino remoto emergencial. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 8, n. 41. p. 32-48, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5078>. Acesso em: 21 de jul. 2021.
- ANDERSON, Jonathan. ICT Transforming Education: a Regional Guide. Bangkok: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2021.
- ANTUNES, R. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, M. V. A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, p. 52-62, abr. 2017. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evolucao-sistema-educacional>
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.
- BITTENCOURT, R. N. Ensino Remoto e extenuação docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 165-175, 2021.
- BOZKURT, A; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 30 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em 30 jan. 2022.
- BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. 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. **Diário Oficial da União**, Edição Extra A, Brasília, DF, 1º abr. 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. COVID-19 Painel Coronavírus. Disponível em: [Coronavírus Brasil \(saude.gov.br\)](https://saude.gov.br). Acesso em: 28 fev. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros**. 26 maio 2019. Disponível em https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 3 jul. 2021.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 45, 2021, [s.p.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>

COELHO, E. S. **Interação em salas de aula virtuais: a contribuição da linguagem gráfico-visual**. 2011. 136 f. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) — Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília, DF, 28 abr. 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201- parecer-cp-2020>. Acesso em 30 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 05 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2021. Edição 148, Seção 1. P. 51. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em 21 jun. 2021.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

COSTA, B. R. et al. Impacto Da Covid-19 Na Saúde Mental De Educadores Do Ensino Superior. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 1, [s.l.], 2021. **Anais eletrônicos**. [S.l.: s.n.], 2021.

COUTINHO, M. **Distanciamento Social e Solidariedade Provisória**. Rio de Janeiro, 23 jun. 2020. Disponível em http://mail.nepp-dh.ufjf.br/artigo_23_06_2020_prof_Marcelo.pdf. Acesso em 28 mar. 2022.

DELBONI, C. Pesquisa mostra que 72% dos professores enfrentam problemas de saúde mental. **Estadão**, [s.l.], 23 ago. 2021. Kids. Online Disponível em <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/pesquisa-mostra-que-72-dos-professores-enfrentam-problemas-de-saude-mental/>. Acesso em 22 fev. 2022.

DINELLO, D. **Technophobia! Science fiction visions of posthuman technology**. Austin, Texas: University of Texas Press, 2005. <https://doi.org/10.7560/709546>

DOMS, C. **Como funciona o Jitsi Meet? Saiba fazer vídeo chamadas online no PC**. 25 maio 2020. Disponível em <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/05/como-funciona-o-jitsi-meet-saiba-fazer-videochamadas-online-no-pc.ghtml>. Acesso em 21 jan. 2022.

DUARTE, P. S. C. **Recursos tecnológicos e midiáticos: os desafios em sala de aula**. 2019. 25 f. Monografia (especialização em Mídias na Educação) — Universidade Federal de São João Del Rei, Núcleo de Educação a Distância, Curso de Especialização em Mídias na Educação. Araxá. 2019. Disponível em <http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/bitstream/handle/123456789/342/TCC%20-%20p%3%b3s-banca%20-%20Patr%3%adcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 6 de fev. 2022.

EMEDIATO, C. A., Educação e transformação social. **Análise Social**, [s.l.], vol. 54, 207-217, 1978.

FANSTONE, P. R. P. et al. Transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da Unievangélica durante a pandemia de Covid-19. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2022. Disponível em <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5747>. Acesso em 23 jun. 2022.

FARAGEA, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, n. 140, São Paulo, p. 48-65, jan./abr. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vqzxmknYDzYpLKH5rwG4Ttc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.237>

FERREIRA, A. R.; GONÇALVES, D. Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação? **Revista Galega de Educación**, n. especial, jun. 2020, p. 49-52.

FERREIRA, F. M. **A atuação da UFU frente a pandemia de covid-19—a gestão de mudanças em cenários de contingências**. 2021. 120 f. Dissertação (mestrado em Gestão Organizacional) — Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Gestão e Negócios. Uberlândia, 2021. Disponível em <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/33961/4/Atua%3%a7%3%a3oUFUFrente.pdf>. Acesso em 1 jun. 2022.

FERREIRA, L. G. V; et al. “SEM PARAR”: Contribuições Regionais das mulheres docentes nas atividades de Extensão Universitária durante a Pandemia da COVID-19. In: ENCONTRO DE GESTÃO E NEGÓCIOS, 1, 2021, Uberlândia. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em http://www.egen.org.br/sites/default/files/%27SEM%20PARAR%27_Contribui%C3%A7%C

3%B5es%20Regionais%20das%20mulheres%20docentes%20nas%20atividades%20de%20E xtens%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20durante%20a%20Pandemia%20da%20COVI D-19.pdf. Acesso em 1 jun. 2022.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FRANCO, A. P; RIOS, M. D. R. **Guia didático para atividades acadêmicas remotas emergenciais (AARE): Planejando as atividades acadêmicas remotas emergenciais O uso pedagógico da plataforma Moodle**. 1ª ed. Uberlândia: [s.n.], 2020. Disponível em https://www.ead.ufu.br/pluginfile.php/200281/mod_resource/content/2/Guia_Didatico_para_AARE_v1_revisado.pdf. Acesso em 1 jul. 2021.

GARCIA, M. M. A; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino remoto emergencial: orientações básica para elaboração do plano de aula**. 2020. 24 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação A Distância, SEDIS-UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br>. Acesso em 15 out. 2021.

GEMELLI, C. E; CERDEIRA, L. COVID-19: impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In: GUIMARAES, L; CARRETEIRO, T; NASCIUTTI J. (Eds.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020. p. 115-124. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Catia-Gemelli/publication/343658710_COVID-19_IMPACTOS_E_DESAFIOS_PARA_A_EDUCACAO_SUPERIOR_BRASILEIRA_E_PORTUGUESA/links/5f371c89a6fdcccc43c9a96c/COVID-19-IMPACTOS-E-DESAFIOS-PARA-A-EDUCACAO-SUPERIOR-BRASILEIRA-E-PORTUGUESA.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

GHANDOUR, R. et al. Double burden of COVID-19 pandemic and military occupation: mental health among a Palestinian university community in the West Bank. **Annals of global health**, [s.l.], v. 86, n. 1, 2020, art. 131. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7546105/>. Acesso em 22 fev. 2022. <https://doi.org/10.5334/aogh.3007>

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008. p.75-88.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GONÇALVES, F. M. S; FERREIRA, S. P. A; TENÓRIO, D. C. A prática pedagógica como espaço de formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 186- 196, 2021.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Manual de Orientações da COVID-19 (vírus SARS-CoV-2)**. 2020. Disponível em https://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/Manual_23-10-atualizado.pdf. Acesso em 16 jun. 2021.

HARDT, M. A; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HERNANDES, L. F; ROZÁRIO, J. D. Tempos de pandemia e educação: um olhar para a saúde mental dos professores universitários. **Pensar Acadêmico**, [s.l.], v. 19, n. 5, p. 1359-1368, 2021. Disponível em <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/3070/2368>. Acesso em 22 fev. 2022. <https://doi.org/10.21576/pa.2021v19i5.3070>

HYPOLITO, A. M; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013. <https://doi.org/10.5902/198464448998>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. 2020. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materiasespeciais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em 2 jul. 2021.

JURY, D. **O que é tipografia?** Barcelona: Editora G. Gili, 2007.

KALLAJIAN, G. C; AQUINO, O. F. Implicações da tecnologia digital no trabalho docente: sua expressão na literatura científica atual. In: AQUINO, O. F; BORDOLANZA, A. M. E. **Trabalho docente e práticas pedagógicas de formação: uma visão da pesquisa atual**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 209-240.

KANUKA, H; GARRISON, D. R. Cognitive presence in online learning. **Journal of Computing in Higher Education**, [s.l.], v. 15, n. 2, [s.p.], 2004. <https://doi.org/10.1007/BF02940928>

LAPLANCHE, J; PONTALIS J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em <https://edsonsoaresmartins1973.files.wordpress.com/2018/07/laplanche-vocabulc3a1rio-de-psicanc3a1lise.pdf>. Acesso em 14 out. 2021.

LIMA, A. C. S. **A indignidade do trabalho docente em tempos de pandemia**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33805/3/IndignidadeTrabalhoDocente.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

LIMA, D. C. B. P. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: Educação a Distância na educação superior**. 2014. 156 f. Brasília: MEC/CNE, 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em 28 jan. 2019.

LOUBAK, A. L. **O que é Moodle?** Conheça a plataforma de ensino à distância. 2 out. 2019. Disponível em <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/10/o-que-e-moodle-conheca-a-plataforma-de-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em 21 jan. 2022.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/prc/a/VVVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>

MARX, K. **O Capital**. Vol. 1. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: 1996.

MARX, K. Trabalho Estranhado e Propriedade Privada. In: MARX, K. **Manuscritos Econômico- filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 1-14.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da pedagogia**, [s.l], v. 2, n. 4, p. 112-127, 2008.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. INSTRUÇÃO NORMATIVA SGP/SEDGG/ME Nº 90, DE 28 DE SETEMBRO DE 2021 Estabelece orientações aos órgãos e entidades do sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2019** – Divulgação dos Resultados. Brasília, 2020a. 82 f. Censo. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 20 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Superior a Distância**. Brasil. [20--a]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em 20 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020b

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mar. 2020c.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no §1º do art. 1º da Portaria n. 345, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 2020d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no §1º do art. 1º da portaria n. 3434, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 maio 2020e.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020f. Seção 1, p. 62. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 30 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Universidade Aberta do Brasil**. [20--b]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em

21 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil ultrapassa a marca de 100 milhões de brasileiros vacinados**. 1 jul. 2021a. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/07/brasil-ultrapassa-a-marca-de-100-milhoes-de-brasileiros-vacinados>. Acesso em 30 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Guia de vigilância epidemiológica** — emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019. 1ª ed. Brasília: Ministério da Saúde. 2020. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_vigilancia_epidemiologica_7ed.pdf. Acesso em 31 maio 2021. <https://doi.org/10.29327/269776.1.1-15>

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Painel Coronavírus**. 29 jul. 2021b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

MONTEIRO, S. S. Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, [s.l.], v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. Disponível em <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaugustus/article/view/552>. Acesso 21 mar. 2022. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2002. Disponível em www.abed.org.br. Acesso em 9 jul. 2007.

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino à distância. **Centro de Educação à Distância. SENAI**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-3, out/dez 1994.

NAKANO, T. C; ROZA, R. H; OLIVEIRA, A. W. Ensino a distância em tempos de pandemia: Reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1368-1392>

NASCIMENTO, E. S; TEIXEIRA, V. M. N. Redação técnico-científica e pesquisa bibliográfica: algumas reflexões. **Enfermagem Revista PUC/UFMG**, Belo Horizonte, v.15, n.2, p.213-228, mai./ago. 2012.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus (COVID-19) Vaccinations**. 2022. Disponível em <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=BRA>. Acesso em 3 mar. 2022.

PEREIRA, A. A. **Tipos: desenho e utilização de letras no projeto gráfico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2009.

PINTO, C. S; NOGUEIRA, D. D; NOGUEIRA; M. D. Percepção de professores do 6º ao 9º ano da escola Ubaldo Correa sobre a influência das mídias digitais no comportamento social dos alunos. In: JUNIOR JORGE, W (org.). **Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos**. Maringá, PR: Uniedusul, 2021. Capítulo 15. <https://doi.org/10.51324/86010978.15>

REDE NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA. **Surge a RNP**. 2019. Disponível em

<https://www.Rnp.br/sobre/nossa-historia#:~:text=1989&text=A%20RNP%20foi%20criada%20em,uso%20de%20redes%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em 21 jan. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da CoViD-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Cient. Educ.**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em 27 jun. 2021. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SANDRONI, P. **O que é mais-valia**. [S.l.]: Editora Brasiliense, 1982.

SANTIAGO, D. S.; SOUSA, L. L. L.; SILVA, J. C. **As dificuldades do ensino remoto no ensino superior**. 2020. 9 f. Artigo (graduação em Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia) — Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, RN. 2021. Disponível em https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6522/1/DeymissonSS_ART.pdf. Acesso em 27 out. 2021.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental dos docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [s.l.], v. 21, p. 237-243, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100s100013>

SANTOS, H. M. R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Praxis educativa**, [s.l.], v. 15, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15805.091>

SANTOS, L. S.; SANTOS, L.; NOBRE, A. J. C. S. Educação em tempos de pandemia: uma análise das metodologias e ferramentas tecnológicas usadas no ensino público remoto. **Revista espaço crítico**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 69-87, 2021. Disponível em <http://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1019>. Acesso em 27 out. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 34, jan/abr, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SILVA, A. F et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, [s.p.], 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>

SILVA, C. R.; SILVA, L. F.; MARTINS, S. T. F. Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 7-18, 2001. Disponível em <https://docplayer.com.br/35334121-Silva-c-r-silva-l-f-martins-s-t-f-marx-ciencia-e-educacao-a-praxis-transformadora-como-mediacao-para-a-producao-do-conhecimento.html>. Acesso em 22 fev. 2022

SILVA, D. S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. Alternativas de ensino em tempo de

pandemia. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 9, [s.p.], 2020. Disponível em <https://www.Rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em 28 jun. 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7177>

SILVA, J. R. S; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, p.1-14, jul., 2009.

SILVA, S. L. R; ANDRADE, A. V. C; BRINATTI, A. M. **Ensino remoto emergencial**. Ponta Grossa, PR: Ed. dos Autores, 2020.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

SOFTLINE. **Microsoft teams: entenda o que é e como funciona**. 13 ago. 2018. Disponível em <https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-como-funciona#:~:text=Anteriormente%20conhecido%20como%20Skype%20Teams,engajamento%20e%20ser%20mais%20eficaz%E2%80%9D>. Acesso em 21 jan. 2022.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [s.l.], ano XVII, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em 28 out. 2021. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>

SOUZA, L. E. P. F; BUSS, P. M. Desafios globais para o acesso equitativo à vacinação contra a COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 37, p. e00056521, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00056521>

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS". 11. Paraná, 2007. **Atas...** Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2007. P. 110-114. Disponível em <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>. Acesso em 25 jan. 2022.

STURZA, J. M; TONEL, R. Os desafios impostos pela pandemia COVID- 19: das medidas de proteção do direito à saúde aos impactos na saúde mental. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 18, n. 29, p. 1-27, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/3267>. Acesso em: 28 de jul. de 2021. <https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v18i29.p1-27.2020>

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLEDO, C. M. Q; PALUMBO, L. P. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela COVID-19. **Rev. Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2020. Acesso em 21 mar 2022. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0111/2020.v6il.6640>

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M. **O atual cenário internacional da EAD. Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson

Education do Brasil, 2009. p. 122-128. Disponível em https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56024652/Livro_Educacao_a_Distancia_o_estado_da_arte_parte_1-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1647957756&Signature=NuLYGqte4w5lxVpjCmsKnLIVv1PsJZFILMi7iWcbL87M-9emeMTL2N-oogzvJm9zJXdL65C6dWEjswAOTESqLHKJtV3koWfg-MWLQ71sVeEnynrSE1hUpe5dQBEOizTjdAR1HawB3rN4ZJdbWzPB8ytDiHM5Vb17eb9Sryf9Bxx7Lw84HN8jiJKUqKaJJFXtJA8PHI-v0wJcTxeU~Cw7nlg2r2j51SRGYNgjg7kAvOAMj6F9uQ-uNT1GozB8Jqk3wvO-LQXV4wpkbky0xVBglm~XpVJXUNXGRu-6Yo64kCw2BaqVhQ4mtkpONaRkZ0QISWfBMW6FvFdOpC-wO1AXA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=31. Acesso 22 mar. 2022.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239- 265, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100011>

UCHÔA, S. B. B; UCHOA, B. B. Coronavírus (COVID-19) Um Exame Constitucional e Ético das Medidas Previstas na Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Cadernos de Prospecção**, [s.l], v. 13, n. 2, p. 441, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/36163>. Acesso em 20 jun. 2021. <https://doi.org/10.9771/cp.v13i2.36163>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Comunica UFU - E40 - Pós-graduação**. 13 dez. 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=vGtc_WHzxk4. Acesso em 30 jul. 2021.

_____. **Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - CONSEX**. 2021a. Disponível em <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-de-extensao-cultura-e-assuntos-estudantis-consex>. Acesso em 24 mai. 2022.

_____. **Conselho de Graduação - CONGRAD**. 2021b. Disponível em <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-de-graduacao-congrad>. Acesso em 24 mai. 2022.

_____. **Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação - CONPEP**. 2021c. Disponível em <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-de-pesquisa-e-pos-graduacao-conpep>. Acesso em 24 mai. 2022.

_____. **Conselho Diretor – CONDIR**. 2021d. Disponível em <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-diretor-condir>. Acesso em 24 mai. 2022.

_____. **Conselho Universitário – CONSUN**. 2021e. Disponível em <https://ufu.br/unidades-organizacionais/conselho-universitario-consun#:~:text=O%20Conselho%20Universit%C3%A1rio%20%2D%20CONSUN%20%C3%A9,em%20todas%20as%20suas%20a%C3%A7%C3%B5es.&text=Elaborar%20o%20seu%20Regimento%20Interno>. Acesso em 24 mai. 2022.

_____. **Decisão administrativa reito nº 1/2020, de 16 de março de 2020. Suspensão de aulas e atividades acadêmicas da UFU a partir de**

18/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção ao COVID-19. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020a. Disponível em https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9Li bXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RYu-afiXEpZ8b8g7frjGLEdVsJcYwxAHgLcYoXfc3A9IdK3WQvtVYj1hX_iFxz-BbdeeN-a3T1o9WHvZdo1mF. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. **Faculdade de Educação- FACED**. 2021f. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/unidades/unidade-academica/faculdade-de-educacao>. Acesso em 30 jul. 2021.

_____. Plano Emergencial de Atividades. Pesquisa Feita com os Discentes do PPGED. 2020b. Disponível em: http://www.ppged.faced.ufu.br/sites/ppged.faced.ufu.br/files/arquivos/plano_de_atividades_emergencial_2020_ppged_final.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021

_____. Portaria reito nº 305, de 13 de março de 2020. Cria o Comitê de Monitoramento ao COVID-19 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia(UFU). **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020c. Disponível em https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9Li bXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RC0FvhOK620nz6JXW872UR-vP3VF4Y0g9N3Hb8BBMqh6DexV2flW2ImGPMJN7XSHxxTUshea_F7PK6k3Op0sR9. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. **Relatório de Gestão 2020**. 2021g. 112 f. Relatório. Disponível em <https://ufu.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao>. Acesso em 20 nov. 2021.

_____. Resolução CONDIR nº 01/21. Dispõe sobre medidas temporárias referentes ao Plano de Trabalho Docente, decorrentes da situação de excepcionalidade em função da pandemia de COVID-19. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021h. Disponível em: <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONDIR-2021-1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 05/21. Aprova o Calendário Acadêmico Especial de Reposição para o semestre letivo 2020/2 para o 8º período do Curso de Graduação em Medicina - 89ª turma. **Sistema Eletrônica de Informações**, Uberlândia, 2021i. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2021-5.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 06/20. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano letivo de 2020. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020d. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-6.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 07/20. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais,

em caráter excepcional e facultativo, em razão da pandemia da COVID19, e sobre realização de estágio durante a suspensão do Calendário Acadêmico, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia (Redação dada pela Resolução nº 8/2020/CONGRAD, de 7/8/2020). **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020e. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONGRAD-2020-7.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 07/21. Aprova o Calendário Especial de Reposição para o semestre letivo 2020/2 para as turmas 90ª a 96ª e para o semestre letivo 2020/1 para as turmas 90ª a 97ª do Curso de Graduação em Medicina.. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021j. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-6.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 08/20. Altera e acrescenta dispositivos à Resolução nº 7/2020, do Conselho de Graduação, de 10 de julho de 2020, que “Dispõe sobre a instituição, autorização e recomendação de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, em caráter excepcional e facultativo, em razão da epidemia da COVID-19, no âmbito do ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia”. **Sistema Eletrônica de Informações**, Uberlândia, 2020f. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-8.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 10/20. Altera a Resolução nº 6/2020, do Conselho de Graduação, de 17 de março de 2020, que "Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Graduação, referente ao ano levo de 2020". **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020g. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-10.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 12/21. Altera e acrescenta dispositivos à Resolução CONGRAD nº 5, de 29 de março de 2021, que “Aprova o Calendário Acadêmico Especial de Reposição para o semestre levo 2020/2 para o 8º período do Curso de Graduação em Medicina - 89ª turma”. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021k. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2021-12.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 13/21. Altera e acrescenta dispositivos à Resolução CONGRAD nº 7, de 29 de março de 2021 que "Aprova o Calendário Especial de Reposição para o semestre levo 2020/2 para as turmas 90ª a 96ª e para o semestre levo 2021/1 para as turmas 90ª a 97ª do Curso de Graduação em Medicina". **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021l. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2021-13.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 14/20. Altera o Calendário Especial do Internato de 24 meses - 86ª Turma do Curso de Graduação em Medicina. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020h. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-14.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 15/20. Altera o Calendário Especial da 88ª turma do Curso de Graduação em Medicina. **Sistema Eletrônico**

de Informações, Uberlândia, 2020i. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-15.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 15/21. Aprova o Calendário Acadêmico Especial de reposição para o semestre letivo 2020/2 para o 10º período do Curso de Graduação em Odontologia - 82ª Turma. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021m. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2021-15.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 16/20. Calendário Especial para a 89ª Turma do Curso de Graduação em Medicina. **Sistema Eletrônico de Informações**, 2020j. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-16.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 17/20. Aprova o Calendário Especial para a 90ª, 91ª, 92ª, 93ª, 94ª e 95ª Turmas do Curso de Graduação em Medicina, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia, referente ao ano letivo de 2020/2021. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020k. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-6.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONGRAD nº 25/20. Aprova o Calendário Acadêmico da Graduação, referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2 para os campi de Uberlândia, Pontal, Monte Carmelo e de Patos de Minas. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020l. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2020-25.pdf>. Acesso em 30 jul. 2021.

_____. Resolução CONGRAD nº 32/21. Regulamenta a organização e a oferta de componentes curriculares na forma híbrida, no âmbito do ensino de graduação na Universidade Federal de Uberlândia, durante a situação de emergência decorrente da Pandemia COVID-19. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021n. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2021-32.pdf>. Acesso em 28 maio 2022.

_____. Resolução CONPEP nº 04/20. Dispõe sobre a suspensão do Calendário Acadêmico da Pós-graduação para o ano de 2020. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020m. Disponível em https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5STRYBk733D8ISEzUBsRAKIwxt02BpTwXGwOP9qDh4AfufpY6rpbCWY6AeXwqV5RSVifZmhOZBYDURxkK2L5yD1. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONPEP nº 06/20. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares e de outras atividades acadêmicas da pós-graduação stricto sensu, como exames de qualificações, defesas de teses e dissertações, processos seletivos e pesquisas, no formato remoto, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus, causador da COVID-19. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020n. Disponível em http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/pos_-_resolucao_no_62020_do_conselho_de_pesquisa_e_pos-graduacao_-_2141015_-

_23117.0381672020-93.pdf. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONPEP nº 10/2021. Aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2022, da Universidade Federal de Uberlândia. O CONPEP da universidade federal de uberlândia, no uso das competências que lhe são conferidas pelo art. 18 do Estatuto, na 10ª reunião realizada aos 20 dias do mês de outubro do ano de 2021, tendo em vista a aprovação do Parecer nº 67/2021/CONPEP de um de seus membros, nos autos do Processo nº 23117.054416/2021-79. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021o. Disponível em http://www.ppipa.icbim.ufu.br/sites/immunoparasito.ufu.br/files/calendario_2022.pdf. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONPEP nº 17/20. Aprova o Calendário Acadêmico da Pós-graduação, para o ano de 2021, da Universidade Federal de Uberlândia. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020o. Disponível em https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9Li bXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7UrE5Qa9ezpcxwMbwLTniOARFoPE91ukx C0YYqLxKP6NKrP- NHp1uPLP5mcjIT6v5eG5e30t_t6Alm7DfvRJMF3pmS5. Acesso em 30 jul. 2021.

_____. Resolução CONSEX nº 06/2021. Dispõe sobre as normas que regulamentam a Assistência Estudantil em caráter emergencial e excepcional no período de realização do ensino remoto, como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, na Universidade Federal de Uberlândia. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021p. Disponível em: <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2021-6.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONSUN nº 01/20. Altera a Resolução nº 01/2012, do Conselho Universitário, que “Consolida a estrutura organizacional da Universidade Federal de Uberlândia”. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020p. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2020-1.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONSUN nº 04/20. Regulamenta a Consulta Eleitoral Eletrônica e Remota junto à Comunidade Universitária, visando subsidiar a elaboração das listas tríplices para a escolha do(a) Reitor(a) e do(a) Vice-Reitor(a) da Universidade Federal de Uberlândia– gestão 2020/2024. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020q. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2020-4.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONSUN nº 05/20. Dispõe sobre a preparação de listas tríplices, visando à escolha e nomeação do(a) Reitor(a) e do(a) Vice-Reitor(a) da Universidade Federal de Uberlândia– gestão 2020/2024. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2020r. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2020-5.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

_____. Resolução CONSUN nº 17/21. Dispõe sobre o formato da oferta dos componentes curriculares no âmbito do Ensino da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia para o semestre letivo 2021/1. **Sistema Eletrônico de Informações**, Uberlândia, 2021q. Disponível em <http://www.Reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2021-17.pdf>. Acesso em 28 abr. 2022.

VALENTE, G. S. C. et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. (2020). **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 9, [s.p.]. Disponível em <https://www.Rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em 28 out. 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

VIDAL, M. A gestão do tempo no trabalho docente: uma análise de gênero no contexto da pandemia. **Rev. Interações**, [s.l.], n. 54, p. 94-105, 2020. Disponível em <https://revistas.Rcaap.pt/interaccoes/article/view/21073>. Acesso em 28 jun. 2021.

ZAMBELLI, C. K et al. Sobre o conceito de contratransferência em Freud, Ferenczi e Heimann. **Psicologia Clínica**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 179-195, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pc/a/jc66LPDhThXxWbwnZLV6wG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652013000100012>

ZASLAVSKY, A. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [s.l.], 23/09/2022 v. 22, n. 1, p. 69-81, 2017. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4435>. Acesso em 30 jan. 2022. <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n1.05>