



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

**DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL NO IFTM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

UBERLÂNDIA

2025

ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL NO IFTM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A999
2025

Ângelo, Rogério de Castro, 1988-
Discursos sobre a educação na implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM durante a pandemia de Covid-19 [recurso eletrônico] / Rogério de Castro Ângelo. - 2025.

Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.209>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ROGÉRIO DE CASTRO ÂNGELO

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL NO IFTM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Tese aprovada para obtenção do título de Doutor
em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, pela banca
formada por:

Uberlândia, 19 de maio de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) – Orientadora

Prof.^a Dra. Camila Lima Coimbra (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Flávia Motta de Paula Galvão (CEPAE/UFG) – Membro externo

Prof. Dr. Thyago Madeira França (UFTM) – Membro externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Dezenove de maio de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12113ELI022				
Nome do Discente:	Rogério de Castro Ângelo				
Título do Trabalho:	DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO IFTM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Discursividades e letramentos na formação de professores de línguas em diferentes contextos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta pelos Doutores: Thyago Madeira França - UFTM; Flávia Motta de Paula Galvão - UFG; Camila Lima Coimbra - FAGED/UFU; Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto - UFU; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU, orientadora da Tese.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, 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, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

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

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 **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 09:56, 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 **Thyago Madeira França, Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 10:13, 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 **Flávia Motta de Paula Galvão, Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 13:50, 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 **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 14:06, 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 **Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/05/2025, às 17:56, 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 **6353973** e o código CRC **6911F64A**.

Dedico este trabalho:

A todos os trabalhadores e trabalhadoras da Educação.

À Clarice, ao Gregório e à Ivana.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, pelas sempre produtivas interlocuções ao longo dos últimos anos. Tenho muita admiração pelo cuidado que você tem com cada um/a dos/as orientandos/as de pesquisa. A humanidade e a leveza com que você me conduziu nesse processo de doutoramento fez toda a diferença, muito obrigado!

À minha companheira, Ivana, e aos meus filhos, Clarice e Gregório, com quem celebrei cada uma das pequenas conquistas desse doutorado, por entenderem os momentos de ausência, e por me incentivarem nesse processo de amadurecimento profissional e pessoal.

Ao meu irmão, Rodrigo, e à minha irmã, Rafs, pelo companheirismo de todas as horas e pelas incontáveis vezes que, curtindo o Greg e a Cla, de quebra viabilizaram os momentos de leituras e de escrita desta tese. Que bom poder compartilhar da vida com vocês!

À família Borges Barcelos – Ivani, Marcos, Daniel (Dan), Rodrigo (Dudu), Daniela (Dani) e a todos/as os/as demais membros dessa grande família, por me incentivarem e por acreditarem em mim, muitas vezes até mais do que eu mesmo.

Aos meus amigos e às minhas amigas, que me ajudam a continuar esperando por um mundo melhor, com os/as quais tenho compartilhado ideias, projetos, experiências, viagens, comes e bebes, e que muito contribuíram para a materialização desta tese, seja em discussões sobre meu tema de pesquisa, seja me ajudando a me desligar da tensão que é escrever uma tese.

Aos/às amigos/as do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos – LEP, pelo companheirismo e pelas trocas sempre muito enriquecedoras, num batimento entre as teorias que estudamos e uma leitura cada vez mais apurada do nosso tempo-espço.

Aos/às amigos/as do grupo de pesquisa o Corpo e a Imagem no Discurso – CID, que me acolheram quando ingressei no mestrado e com os/as quais tive o privilégio de conviver durante essa trajetória do doutorado.

Aos/às amigos/as do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF), com os quais aprendi muito sobre Educação e que me motivam a continuar lutando em defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente engajada.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, que muito contribuíram para a minha formação profissional. Tenho muita gratidão a cada um/a de vocês, que tão bem conduziram tanto as disciplinas quanto as demais atividades que enriquecem o programa: eventos, palestras, debates, mesas-redondas, projetos de extensão.

Aos/às professores/as Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto, Luís Fernando Bulhões Figueira, Welisson Marques, Edilson Pimenta Ferreira, Thyago Madeira França, Carla Nunes Vieira Tavares, Camila Lima Coimbra e Flávia Motta de Paula Galvão, Maíra Sueco Maegava Córdula e Grenissa Bonvino Stafuzza os/as quais fizeram uma leitura crítica de versões deste texto, que foi incorporando as generosas contribuições até chegar a esta versão final. Muito obrigado por aceitarem participar das etapas de avaliação deste texto, nas bancas de qualificação do projeto de tese, qualificação da tese, apresentações de diferentes fases do trabalho no SEPELLA, e por fim na banca de defesa.

Aos/às funcionários/as do ILEEL, em especial às secretárias Maria Virgínia e Luana, sempre atenciosas e prestativas para nos orientar quanto às várias etapas a serem cumpridas até a finalização deste doutorado.

Aos/às servidores/as do IFTM *Campus* Ituiutaba, em especial àqueles/as que se voluntariaram a participar desta pesquisa. Sem vocês, este estudo não seria possível. Muito obrigado por terem me ajudado a entender um pouco melhor sobre a nossa instituição.

Aos/às amigos/as do Curso de Direito da UEMG – Unidade Ituiutaba, com os quais tenho aprendido muito nesse último ano. Retornar à graduação é um processo desafiador, mas poder compartilhar momentos de aprendizado e companheirismo com essa turma tem sido muito gratificante.

Aos meus genitores, Lourdes Aparecida de Castro (*in memoriam*) e Furtunato Ângelo da Silva (*in memoriam*), por terem me possibilitado existir e pelo amor incondicional. De onde estiverem, tenho certeza de que estão orgulhosos com mais esta conquista.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida nos últimos meses do doutorado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), pela licença concedida para me dedicar ao Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos.

A cada um/a de vocês, minha eterna gratidão!

“[...] a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética”.

Paulo Freire (2020b, p. 55).

RESUMO

No contexto da pandemia de Covid-19, com a necessidade do distanciamento físico e com a sinalização de autorização da implementação de atividades não presenciais de ensino, deu-se início a um debate sobre como viabilizar essas atividades não presenciais – o que foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Sem desconsiderar as complexidades de ordem técnica na implementação do ERE, entendemos que é preciso primeiramente termos clareza sobre qual(is) discursos sobre educação nortearam esta implementação. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigarmos os discursos que balizaram a implementação do ERE em uma instituição pública de ensino, uma vez que isso pode nos ajudar a traçar um panorama sobre os objetivos e prioridades da educação em tempos de crise, o que serve tanto para avaliar as ações tomadas durante a crise do coronavírus como para os futuros contextos excepcionais (de crise sanitária ou de guerra, por exemplo). Nesse sentido, propusemo-nos a investigar se os discursos sobre a educação que balizaram a implementação do ERE inscrevem-se numa perspectiva tecnicista ou numa discursividade que privilegia a formação integral dos/as alunos/as. Como *locus* investigativo, elencamos o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que implementou o ensino remoto ainda no mês de março de 2020. Para podermos investigar os discursos sobre a educação que balizaram a implementação do ERE, mapeamos documentos oficiais que possibilitaram tal implementação de forma a possibilitar a análise do corpus formado por: a) instruções normativas produzidas pelo IFTM que direcionaram as ações nos diferentes *campi* da instituição; e b) depoimentos de gestores/as e professores/as do IFTM *campus* Ituiutaba. Entendemos que essa questão é relevante cientificamente na área de estudos linguísticos, uma vez que um dos objetivos de pesquisas em Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2006, p. 14), é “criar inteligibilidade sobre um problema social em que a linguagem tem um papel central”. É nesse sentido que abordamos a adoção do ERE – uma questão social – partindo do pressuposto de que a forma como os/as gestores/as e professores/as significam discursivamente a implementação do ERE tem implicações diretas sobre como esse processo é efetivado. Buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: quais discursos sobre a educação nortearam a implementação do ERE? Como esses discursos se materializam na atuação profissional de gestores/as e professores/as envolvidos/as nesse processo? Para responder a essas questões, analisamos nosso *corpus* adotando uma perspectiva discursiva da linguagem, investigando sua relação com a história, a ideologia e os processos de produção de sentidos, numa interface entre a Análise do Discurso Franco-Brasileira, sobretudo a partir dos construtos teóricos de Michel Pêcheux (1993, 1997, 2015), e a Linguística Aplicada (LA), numa abordagem transdisciplinar, como defendido por Pennycook (2006), mantendo no horizonte a relevância social do trabalho que nos propusemos a realizar. Fazendo um batimento entre os documentos institucionais e os depoimentos dos/as servidores/as, foi possível perceber que a implementação do ERE no IFTM está inscrita numa contradição entre dois grandes discursos: o discurso do controle e o discurso da garantia da educação para todos/as.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Educação. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

In the context of the Covid-19 pandemic, with the need for physical distancing and the authorization of the implementation of non-face-to-face teaching activities, a debate began on how to make these non-face-to-face activities viable – which was called Emergency Remote Teaching (ERE). Without disregarding the technical complexities in the implementation of ERE, we understand that it is necessary to first be clear about which discourses on education guided this implementation. This research is justified by the need to investigate the discourses that guided the implementation of ERE in a public educational institution, since this can help us draw an overview of the objectives and priorities of education in times of crisis, which serves both to evaluate the actions taken during the coronavirus crisis and for future exceptional contexts (of a health crisis or war, for example). In this sense, we proposed to investigate whether the discourses on education that guided the implementation of the ERE are part of a technocratic perspective or one that prioritizes the comprehensive education of students. As the investigative locus, we selected the Federal Institute of Triângulo Mineiro (IFTM), which implemented remote teaching in March 2020. In order to investigate the discourses on education that guided the implementation of the ERE, we mapped official documents that made such implementation possible in order to enable the analysis of the corpus formed by: a) normative instructions produced by the IFTM that directed the actions on the different campuses of the institution; b) testimonies of managers and teachers of the IFTM Ituiutaba campus. We understand that this issue is scientifically relevant in the area of linguistic studies, since one of the objectives of research in Applied Linguistics, according to Moita Lopes (2006, p. 14), is to “create intelligibility about a social problem in which language plays a central role”. It is in this sense that we will approach the adoption of ERE – a social issue – based on the assumption that the way in which managers and teachers discursively signify the implementation of ERE has direct implications on how this process is carried out. We seek to answer the following research questions: what discourses on education guided the implementation of ERE? How do these discourses materialize in the professional performance of managers and teachers involved in this process? To answer these questions, we analyzed our corpus adopting a discursive perspective of language, investigating its relationship with history, ideology and the processes of production of meanings, in an interface between Franco-Brazilian Discourse Analysis, especially based on the theoretical constructs of Michel Pêcheux (1993, 1997, 2015), and Applied Linguistics (AL), in a transdisciplinary approach, as defended by Pennycook (2006), keeping in mind the social relevance of the work we proposed to carry out. By comparing institutional documents and the statements of employees, it was possible to perceive that the implementation of ERE at IFTM is inscribed in a contradiction between two major discourses: the discourse of control and the discourse of guaranteeing education for all.

KEYWORDS: Discourse. Education. Emergency Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anexo V – Plano de trabalho remoto.....	72
Figura 2 – Anexo I – Plano de Trabalho das Atividades Remotas – IFTM Campus Ituiutaba	80
Figura 3 – Anexo II – Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais – IFTM Campus Ituiutaba	83
Figura 4 – Anexo V – Relatório de Trabalho Remoto	87
Figura 5 – Anexo I – Plano de trabalho Recuperação das Atividades Remotas - IFTM	91
Figura 6 – Anexo Resolução nº 002, de 20 de maio de 2020.....	95
Figura 7 – Anexo I - Plano de trabalho das Atividades Remotas – IFTM Campus Ituiutaba	116
Figura 8 - Anexo II - Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais	117
Figura 9 - Anexo III - Relatório de Atividades Remotas	118
Figura 10 - Anexo I - Termo de Responsabilidade de Empréstimo de Bens aos Estudantes	119
Figura 11 – Anexo II – Termo de devolução	121
Figura 12 - Plano de Trabalho de Recuperação das Atividades Remotas	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de Covid-19	23
Quadro 2 – Alterações da IN 32/2021 (estágio obrigatório e não obrigatório).....	135
Quadro 3 – Documentos oficiais do IFTM publicados durante a pandemia de Covid-19....	137
Quadro 4 - Representações sobre a relação com tecnologias antes da implementação do ensino remoto.....	155
Quadro 5 - Representações sobre a implementação do ensino remoto no IFTM	165
Quadro 6 – Representações sobre os impactos do ERE no planejamento anual.....	176
Quadro 7 – Representações sobre os maiores desafios enfrentados	188
Quadro 8 – Aspectos da atuação docente mais afetados positivamente	194
Quadro 9 – Aspectos da atuação docente mais afetados negativamente.....	198
Quadro 10 – Impactos do ERE nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	204
Quadro 11 - Aspecto das INs que mais afetou o trabalho docente	209
Quadro 12 – Representações sobre o que deve ser priorizado num contexto emergencial ..	215
Quadro 13 – Legado do ERE que pode ser levado para o contexto presencial.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso Francesa
AREDA	Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos
ATEPAPs	Atividades Teórico-Práticas de Aperfeiçoamento Profissional
CENID	Centro de Idiomas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CGEPE	Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IN	Instrução Normativa
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEDSEG	Núcleo de Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
SD	Sequência Discursiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Ensino Remoto Emergencial (ERE)	23
1 COMO LER A IMPLEMENTAÇÃO DO ERE COMO UM DISCURSO?	37
1.1 Análise do Discurso e Linguística Aplicada.....	37
1.1.1 Língua(gem)	43
1.1.2 Sujeito / posição-sujeito	44
1.1.3 Ideologia.....	46
1.1.4 Interdiscurso, intradiscurso	46
1.1.5 Condições de produção	48
1.1.6 Formações Discursivas	49
1.1.7 Representação	49
1.2 Discursos sobre a educação.....	51
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
3 A “EMERGÊNCIA” DO ERE NO IFTM	63
3.1 Traçando um horizonte de possibilidades em relação ao ERE	63
3.2 O caminho trilhado pelo IFTM na implementação do ERE	68
3.2.1 IN IFTM 02/2020	68
3.2.2 IN IFTM 03/2020	73
3.2.3 IN IFTM 04/2020	75
3.2.4 IN IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba 01/2020.....	77
3.2.5 IN IFTM 05/2020	84
3.2.6 IN IFTM 06/2020	86
3.2.7 IN IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba 03/2020.....	88
3.2.8 IN IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba 05/2020.....	89
3.2.9 IN PROEN 02/2020.....	89
3.2.10 Resolução 02/2020	94
3.2.11 IN IFTM 07/2020	96
3.2.12 IN IFTM 08/2020	96
3.2.13 IN PROEN 03/2020.....	100
3.2.14 IN IFTM 09/2020	103
3.2.15 IN IFTM 10/2020	104
3.2.16 IN IFTM 11/2020	105

3.2.17	IN PROEN 04/2020.....	108
3.2.18	Resolução IFTM nº 77/2020.....	108
3.2.19	IN <i>Campus</i> Ituiutaba 08/2020.....	114
3.2.20	IN IFTM 14/2020	118
3.2.21	IN IFTM 15/2020	121
3.2.22	IN IFTM 16/2020	123
3.2.23	IN IFTM 17/2020	123
3.2.24	IN IFTM 18/2020	124
3.2.25	IN IFTM 20/2020	125
3.2.26	IN IFTM 21/2020	127
3.2.27	IN IFTM 22/2020	127
3.2.28	IN IFTM 23/2020	127
3.2.29	Resolução “Ad Referendum” IFTM 62/2021	131
3.2.30	IN IFTM 28/2021	134
3.2.31	Resolução IFTM nº 147/2021	134
3.2.32	IN IFTM 32/2021	135
3.2.33	IN IFTM 34/2021	136
4	EXPECTATIVA / REALIDADE – REPRESENTAÇÕES DE SERVIDORES/AS DO IFTM SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ERE.....	143
4.1.1	Breve apresentação dos/as participantes	143
4.1.2	O roteiro AREDA	145
4.1.3	Relação dos/as participantes da pesquisa com as tecnologias digitais antes da implementação do ERE	148
4.1.4	Avaliação dos/as participantes sobre a implementação do ERE no IFTM	157
4.1.5	Impactos do ERE no planejamento anual	168
4.1.6	Maiores desafios enfrentados: burocracia, confusão e cansaço	178
4.1.7	Atuação docente: manutenção do vínculo	191
4.1.8	Atuação docente: frieza e sobrecarga de trabalho	196
4.1.9	Projetos de ensino, pesquisa e extensão em tempos de pandemia	200
4.1.10	Trabalho docente: excesso de trabalho burocrático	207
4.1.11	A luta pela humanização do fazer docente em meio ao ERE	212
4.1.12	Legado do ERE	218
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
	REFERÊNCIAS.....	231
	APÊNDICES.....	244

APÊNDICE A: Roteiro AREDA.....	244
APÊNDICE B: Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA	246
APÊNDICE C: Transcrição dos depoimentos	247
Participante 1 – CATARINA	247
Participante 2 – TONY STARK.....	250
Participante 3 - ATENA.....	252
Participante 4 - JOÃO	254
Participante 5 - SILVA.....	257
Participante 6 - ISADORA.....	259
Participante 7 - PRISCILA.....	261
Participante 8 - HELENA.....	268

INTRODUÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre uma alta incidência de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, e no dia 7 de janeiro de 2020 foi confirmada a identificação de um novo tipo de coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença à qual se deu o nome Covid-19. Essa doença, para a qual não havia uma vacina para a imunização das pessoas, começou a se espalhar pelo mundo no início de 2020. Ela apresentava uma alta taxa de transmissibilidade, dessa forma uma das medidas recomendadas pelas autoridades sanitárias para a prevenção da disseminação do vírus causador da Covid-19 era o distanciamento físico.

No final de fevereiro de 2020, foram identificados os primeiros casos de Covid-19 no Brasil, e no início de março, após a OMS declarar o *status* de pandemia do novo coronavírus, autoridades municipais e estaduais implementaram medidas de contenção da disseminação do vírus, entre elas o uso obrigatório de máscaras faciais e a suspensão das atividades de determinados ramos comerciais bem como a suspensão de atividades presenciais em instituições educacionais.

Em caráter de excepcionalidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou uma portaria¹ autorizando a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais no Ensino Superior. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu pareceres² relativos à reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de Covid-19, ampliando o escopo para incluir a educação básica, dispensando a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos e carga horária mínima anual na educação infantil, e dispensando a obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, desde que cumprida a carga horária mínima anual, no caso do ensino fundamental e médio.

Nesse contexto de necessidade do distanciamento físico e com a sinalização de autorização da implementação de atividades não presenciais de ensino, via plataformas digitais, deu-se início a um debate sobre como viabilizar essas atividades não presenciais – o que foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) – sobretudo nas escolas públicas, considerando a necessidade de garantir, em primeiro lugar, o acesso de todos/as os/as estudantes e

¹ A primeira portaria do MEC sobre a substituição de aulas presenciais por aulas remotas foi a portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

² Trata-se dos pareceres do Conselho Pleno do CNE números 5/2020, 9/2020, 11/2020 e 15/2020.

servidores/as da educação aos meios tecnológicos necessários a essa implementação, bem como a necessidade da capacitação para a utilização dessas tecnologias.

Sem desconsiderar as complexidades de ordem técnica na implementação do Ensino Remoto Emergencial, entendo que é preciso primeiramente termos clareza sobre quais discursos sobre educação balizaram sua implementação, sobretudo em um contexto social/político de sucateamento da educação pública – com sucessivos cortes na pasta da Educação – inscrito em uma discursividade neoliberal³, na qual o valor de todas as coisas é significado a partir de uma matriz econômica.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de investigarmos os discursos que balizaram a implementação do ERE nas escolas públicas, sobretudo levando em consideração a aprovação da Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública devido à crise do coronavírus, além da aprovação do parecer nº 15 do CNE, que estendeu o período da oferta das atividades não presenciais até 31 de dezembro de 2021. Além disso, investigar os discursos sobre educação que nortearam a implementação do ERE pode nos ajudar a traçar um panorama sobre os objetivos e prioridades da educação em tempos de crise, o que serve tanto para avaliar as ações tomadas durante a crise do coronavírus como para os futuros contextos excepcionais (de crise sanitária ou de guerra, por exemplo), sobretudo levando em conta o atual contexto em que eventos climáticos extremos têm sido cada vez mais intensos e frequentes, a exemplo das duas grandes inundações ocorridas no estado do Rio Grande do Sul entre o final de 2023 e o início de 2024.

Nesse sentido, me propus a investigar os discursos sobre a educação que direcionaram a implementação do ERE no IFTM. Minha hipótese inicial é que, em um momento de contenção de crise, em virtude da pandemia de Covid-19, houve um excesso de preocupação com questões burocráticas em detrimento de uma preocupação com aspectos efetivamente pedagógicos, apesar de a concepção educacional presente na Lei 11.892/2008 (Lei de Criação dos Institutos Federais) trazer como objetivos principais formar e qualificar cidadãos, bem como o desenvolvimento de espírito crítico, por meio de um trabalho multifacetado de ensino, extensão, divulgação científica, pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico.

³ Segundo Guilbert (2020) o termo neoliberalismo é usado para se referir a uma “nova” forma de liberalismo, que surgiu nos anos 1970 e que “prega de maneira mais afirmativa do que antes ‘a supressão ou ao menos a redução’ da intervenção do Estado na economia, e até a supressão ou a redução do Estado como tal.” (Guilbert, 2020, p. 20-21)

Nesse sentido, busquei analisar em que medida, quando da adoção de medidas para mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19, foi garantida a continuidade dessas diferentes frentes de atuação, uma vez que consideramos que um dos fatores que fazem dos Institutos Federais escolas de excelência no país é justamente essa característica de buscar ofertar aos/às estudantes da instituição uma formação integral, o que é possibilitado, dentre outros fatores, pela complementaridade entre ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Como *locus* investigativo, elenquei o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), instituição em que atuo como professor de português e inglês desde 2018. Conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFTM foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET-Uberaba) e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Assim como os demais Institutos Federais, o IFTM oferece educação nos diversos níveis de ensino e modalidade de cursos, permitindo o ingresso do estudante desde o ensino médio até o nível superior e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A estrutura organizacional do IFTM é composta pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia, Uberlândia Centro, o *campus* Avançado Campina Verde, além da Reitoria, sediada em Uberaba⁴.

Esta investigação foi feita mais especificamente no IFTM *campus* Ituiutaba, que é fruto do Programa de Expansão e Descentralização das Escolas Técnicas Federais promovida pelo Governo Federal em todo o país, no período de 2003 a 2012. Inicialmente o *campus* Ituiutaba seria uma extensão do CEFET-Uberaba, uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED). Porém, a partir da proposta de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, com a Lei 11.892/2008, a UNED Ituiutaba transformou-se em um dos campi do IFTM⁵.

Antes mesmo da finalização da obra do IFTM *campus* Ituiutaba, em 2009, iniciaram-se as primeiras atividades acadêmicas da nova instituição de ensino, em parceria com a Prefeitura de Ituiutaba, que cedeu salas da Escola Municipal Machado de Assis e contratou alguns professores, sendo que o primeiro curso oferecido foi o Técnico em Informática (pós-médio).

Em junho de 2009 teve início a primeira turma de pós-graduação *Lato Sensu* - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. O propósito maior deste curso de especialização

⁴ Disponível em: <https://iftm.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historico/>. Acesso em: 18 out. 2024.

⁵ Disponível em: <https://iftm.edu.br/ituiutaba/historico/>. Acesso em: 18 out. 2024.

(360hs) era capacitar profissionais do ensino público - professores, especialistas em educação, diretores - para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA.

A sede própria do IFTM *campus* Ituiutaba foi inaugurada em março de 2010, inicialmente oferecendo os cursos Técnico em Informática (pós-médio e integrado) e Agroindústria (pós-médio e integrado), sendo oferecidas 30 vagas para cada um desses cursos.

Em 2011, foi aprovado o primeiro curso de graduação do IFTM *campus* Ituiutaba, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ofertando, a partir de 2012, 35 vagas para estudantes concluintes do ensino médio ou equivalente.

Em 2013, foram aprovados dois novos cursos superiores: Tecnologia em Processos Químicos e Bacharelado em Ciência da Computação, com oferta de 35 vagas para cada curso para início em 2014, e no ano de 2016 deu-se início à oferta do curso de Tecnologia em Alimentos.

Atualmente, o IFTM *campus* Ituiutaba oferece à comunidade uma grande variedade de cursos, a saber: 5 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química), 2 cursos Técnicos (Eletrotécnica e Administração), 6 cursos superiores (Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Processos Químicos) e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Inglês e Espanhol (Iniciante, Básico e Intermediário).

A escolha de investigar a implementação do ERE no IFTM *campus* Ituiutaba justifica-se pelo fato de eu atuar nesse *campus* da instituição desde janeiro de 2018 como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), além do fato de o IFTM ter sido uma das primeiras instituições públicas a implementar o ERE, tendo implementado o ERE ainda no mês de março de 2020, uma semana após a suspensão das atividades presenciais⁶.

Ademais, conforme mencionado anteriormente, o IFTM *campus* Ituiutaba oferece cursos em variados níveis: cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, cursos Técnicos concomitantes, cursos Superiores e Cursos de Idiomas, sendo que em todos eles foi implementado o ERE.

Para poder investigar os discursos sobre educação que balizaram a implementação do ERE, fiz um mapeamento dos documentos oficiais que possibilitaram tal implementação

⁶ Inicialmente foi publicada, em 18 de março de 2020, a portaria IFTM nº 406/2020, instituindo o Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise – Ameaça Coronavírus (COVID-19), e a IN 02/2020, que suspendeu as atividades presenciais acadêmicas e administrativas de 18/03/2020 a 28/03/2020. Porém, já em 19 de março foi publicada a IN nº 03/2020, suspendendo as atividades presenciais *por tempo indeterminado* e estabelecendo o regime de trabalho remoto integral ou parcial.

(portarias do MEC, pareceres do CNE, leis federais que disciplinam essa questão) de forma a possibilitar, num segundo momento, a análise de: a) instruções normativas produzidas pelo IFTM que direcionaram as ações nos diferentes *campi* da instituição; e b) depoimentos de gestores/as e professores/as do IFTM *campus* Ituiutaba.

Entendemos que essa questão é relevante cientificamente na área de estudos linguísticos, uma vez que um dos objetivos de pesquisas em Linguística Aplicada (LA), segundo Moita Lopes (2006, p. 14), é “criar inteligibilidade sobre um problema social em que a linguagem tem um papel central”. É nesse sentido que abordaremos a adoção do ensino remoto – uma questão social – partindo do pressuposto de que a forma como os/as gestores/as e professores/as significam *discursivamente* a implementação do ERE tem implicações diretas nas decisões sobre como esse processo se materializa na prática.

Dessa forma, fiz uma investigação sobre a implementação do ERE no IFTM, visando a responder às seguintes questões de pesquisa: quais discursos sobre educação nortearam a implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM? Como esses discursos incidem na atuação profissional de gestores/as e professores/as envolvidos/as nesse processo?

Para responder a essas questões, analisei os documentos oficiais que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial (tanto nacionalmente quanto internamente ao instituto), bem como os depoimentos dos/as gestores/as e professores/as, adotando uma perspectiva discursiva da linguagem, investigando sua relação com a história, a ideologia e os processos de produção de sentidos, numa interface entre a Análise do Discurso Francesa, sobretudo a partir dos construtos teóricos de Michel Pêcheux (1993, 1997, 2015), e a Linguística Aplicada (LA) numa abordagem transdisciplinar, como defendido por Pennycook (2006), mantendo no horizonte a relevância social do trabalho que nos propusemos a realizar, na medida em que nos propomos a investigar os diferentes discursos sobre a implementação do ERE no IFTM, com suas ressonâncias e contradições.

O objetivo geral desta pesquisa é, pois, investigar os discursos sobre a educação balizadores da implementação, no IFTM, do Ensino Remoto Emergencial em meio à pandemia de Covid-19.

Como objetivos específicos, busquei: i) mapear os documentos institucionais (regulamentos e instruções normativas) de forma a possibilitar uma compreensão sobre como se deu a implementação do ERE no IFTM e quais os impactos dessa implementação nas diferentes frentes de trabalho; ii) delinear as representações discursivas sobre a educação presentes em depoimentos de gestores/as e professores/as do IFTM; e iii) contrastar as representações sobre educação presentes nos depoimentos dos/as participantes da pesquisa e

nos documentos institucionais que regulamentaram a adoção do ERE durante a pandemia de Covid-19.

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Levando em consideração a área em que esta pesquisa se inscreve – Estudos em Linguística e Linguística Aplicada – realizei um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁷, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, de forma a fazer um levantamento sobre trabalhos sobre o Ensino Remoto Emergencial das áreas de Estudos Linguísticos e/ou Linguística Aplicada, bem como trabalhos que abordavam o Ensino Remoto Emergencial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que o *locus* de investigação é um Instituto Federal.

Ao todo, foram encontrados 44 trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2020-2024), sendo 38 dissertações e 6 teses. O Quadro 1, abaixo, traz as informações dos trabalhos encontrados.

Quadro 1 – Dissertações e Teses sobre o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de Covid-19

Autor/a	Ano	Tipo de trabalho	Título	Instituição
Zilio, Talize	2020	Dissertação - Mestrado em Educação	Histórias em quadrinhos: um estudo sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa	Universidade La Salle
Reichert, Cleuza Maria	2021	Dissertação - Mestrado em Letras	Educar para um tempo novo via EaD e ensino híbrido: a tecnologia de comunicação digital oportunizando a experimentação em prol da aprendizagem	UNIOESTE
Conserva, Dilma Prata	2021	Dissertação - Mestrado em Linguagem e Ensino	Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos	UFCG
Cruz, Maria Augusta de Matos	2021	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado	UFMG
Rocha, Carolina Nicácia Oliveira da	2021	Tese - Doutorado em Estudos da Linguagem	Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal	UFRN
Fonseca, Adelson dos Santos	2022	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	As percepções de docentes e discentes sobre a avaliação das aprendizagens no ensino remoto emergencial no curso técnico subsequente em manutenção e suporte em informática do IFS	IFS
Matos, Bruno Robert Assad	2022	Dissertação – Mestrado em Educação	Aprendizagem autorregulada e ensino remoto emergencial: percepções de	IFFluminense

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 25 nov. 2024.

⁸ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 25 nov. 2024.

		Profissional e Tecnológica	estudantes do campus Santo Antônio de Pádua do IFFluminense sobre os estudos durante a pandemia de covid-19	
Oliveira, Vaniele Marcondes de	2022	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	O impacto da pandemia do COVID-19 na vida pessoal e profissional de professores da educação profissional e tecnológica	IFPR
Pereira, Samuel de Oliveira	2022	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Instrução por pares: uma proposta de engajamento dos estudantes da educação profissional e tecnológica no ensino remoto	IFTM
Guimarães, Melissa Calderaro	2022	Dissertação - Mestrado em Estudos da Linguagem	Emoções no ensino remoto emergencial: reflexões sobre práticas pedagógicas em tempos de pandemia.	PUC-RJ
Chaves, Themys Yslene Simões	2022	Dissertação - Mestrado em Letras	O ensino de língua portuguesa mediado por tecnologias digitais: desafios da prática docente no século XXI	UFAM
Moura, Fábio José de Abreu	2022	Dissertação - Mestrado em Letras	Os efeitos da consciência fonológica no nível silábico em aulas remotas de inglês no ensino fundamental: um estudo de caso numa escola do interior de Pernambuco	UFPE
Reche, Amanda Stanislawski	2022	Dissertação - Mestrado em Letras	As influências da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de língua inglesa para adultos: um estudo de caso	UTFPR
Schieber, Isabelle Marine Rabelo	2022	Dissertação - Mestrado em Letras	O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública	UFMG
Rodrigues, Letícia Pereira de Souza	2022	Dissertação - Mestrado em Letras e Linguística	Os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês: perspectivas a partir da interculturalidade crítica	UFG
Costa Filho, Roberto Barbosa	2022	Dissertação - Mestrado em Linguagem e Ensino	Atividades de produção de textos na esfera acadêmica: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto	UFCG
Pereira, Paulo Ricardo Ferreira	2022	Dissertação - Mestrado em Linguagem e Ensino	Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia	UFCG
Mota, Adriana Moraes Rossi	2022	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	A contribuição da sala de aula invertida na disciplina de língua inglesa no ensino fundamental II no ensino remoto durante a pandemia da covid 19: um relato de experiência	UNITAU
Schmidt, Bruno Scienza	2022	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	Ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia de covid-19: representações de professoras sobre o seu trabalho e sua formação	UNISINOS
Cruz, Ana Paula Viana Dias	2022	Dissertação - Mestrado Profissional em Ensino	<i>Tell me a story!</i> : jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa no ensino superior	UFPA
Paiva, Tatiane Lima de	2022	Tese - Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras	Rolêzicho: um projeto de multiletramentos em contexto de fronteira no oeste do paraná e a formação ampliada do professor de língua espanhola no período pandêmico	UNIOESTE

Costa, Fátima Aparecida Freitas Dias	2023	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Desafios e estratégias de gestão para o ensino remoto emergencial no IFMG campus Ouro Preto: um estudo de caso	IFMG
Jesus, Wilsovelton Teles de	2023	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Narrativas reflexivas: a exposição da realidade de alguns estudantes durante o ensino remoto emergencial	IFG - campus Anápolis
Marques, Cíntia Fernanda	2023	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos docentes no ensino remoto emergencial (ERE) no curso técnico em mecânica do IF Sudeste MG - campus juiz de fora: o que permanecerá?	IF Sudeste-MG
Mattos, Luciana Narciso de	2023	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Ensino remoto emergencial e ensino híbrido no ensino médio integrado: tensões de mobilizações trazidas para o trabalho docente.	IF Sudeste-MG
Messias, Lídia Gomes de Macedo	2023	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Análise do discurso do trabalho docente no contexto pós pandêmico da COVID-19: desafios nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Triângulo Mineiro campus Uberlândia Centro	IFTM
Sousa, Benara Modesto de	2023	Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Tecnologia, educação e trabalho: percepções e desdobramentos oriundos do ensino remoto emergencial - ere no interior da Amazônia.	IFAM
Dourado, Malta Moreira	2023	Dissertação - Mestrado em Ensino	Tempos de pandemia, tempos de desafios: um estudo sobre o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental I em Foz do Iguaçu-PR	UNIOESTE
Oliveira, Stephenson Ray de	2023	Dissertação - Mestrado em Estudos da Linguagem	Projeto de letramento, argumentação e cidadania no contexto pandêmico: ler, escrever e agir nos anos iniciais do ensino fundamental	UFRN
Costa, Paula Cristina Rangel da	2023	Dissertação - Mestrado em Letras	Uso da plataforma Moodle durante a pandemia de covid-19: a perspectiva de professores de inglês	UERJ
Machado, Fátima de França	2023	Dissertação - Mestrado em Letras	Tecnologias digitais e o ensino de inglês: olhares para a formação docente	UERJ
Oliveira, Ana Clésia de	2023	Dissertação - Mestrado em Letras e Linguística	"Ser professora de inglês" na pandemia da COVID-19: diálogos, valorações e identidades em um estudo de caso	UFG
Santana, Thalita Sally Travassos de	2023	Dissertação - Mestrado em Linguística Aplicada	Crenças, emoções e ações de professores de espanhol em formação inicial após o ensino remoto emergencial	UNB
Nascimento, Laís Mariana do	2023	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	Reflexões críticas sobre etarismo no ensino remoto de língua inglesa	UFMG
Oliveira, Karine Caroline de	2023	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto: professores de língua espanhola e a (auto)formação	UNB
Rocha, Adoniran Ribeiro	2023	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	Estratégias de aprendizagem e afetividades: uma análise da experiência de alunos de japonês no ensino remoto	UNB
Santos, Maiara Dalpiaz dos	2023	Dissertação – Mestrado em Linguística Aplicada	“Na verdade tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma”: o impacto da pandemia de Covid-19 na	UNISINOS

			prática avaliativa no contexto do ensino de línguas	
Maia, Jaqueline Bastos Marques Santos	2023	Dissertação - Mestrado Profissional em Letras	Ensino de língua portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade: convergências e desafios	UFBA
Silva, Maria Solange de Lima	2023	Dissertação - Mestrado Profissional em Letras	Charges sobre o ensino remoto emergencial: uma leitura discursiva para o ensino fundamental	UEPB
Araújo, Lígia Cristina Domingos	2023	Tese - Doutorado em Estudos Linguísticos	A transferência de trabalho no ensino remoto emergencial: experiências subjetivas no estágio supervisionado de língua inglesa	UFMG
Soares, Leonardo Rodrigo	2023	Tese - Doutorado em Estudos Linguísticos	O ensino da língua inglesa e o trabalho remoto emergencial docente em tempo de pandemia: um estudo na perspectiva da complexidade	UFMG
Riedner, Viviane	2023	Tese - Doutorado em Letras	Aplicabilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de línguas(gens) na prática docente	UNIOESTE
Moraes-Caruzzo, Vivian Nádia Ribeiro de	2023	Tese - Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa	O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a terceira idade mediado pelas tecnologias digitais: parâmetros humanos e técnicos	UNESP - Araraquara
Lacerda, Luíza Vignoli Campos	2024	Dissertação - Mestrado em Estudos Linguísticos	O domínio ortográfico de candidatos do ENEM e a influência do ensino remoto emergencial: um estudo comparativo	UFMG

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Fiz uma leitura desses trabalhos de forma a montar um panorama sobre o que se tem produzido, sobretudo na área de Letras e/ou no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na sequência, fiz um compilado com os conceitos e discussões mais relevantes que me possibilitaram compreender como o ERE foi implementado em diferentes contextos, tanto nacional quanto internacionalmente.

A dissertação de Fonseca (2022), intitulada *As percepções de docentes e discentes sobre a avaliação das aprendizagens no ensino remoto emergencial no curso técnico subsequente em manutenção e suporte em informática do IFS*, foi um estudo de caso qualitativo que utilizou entrevistas com docentes e grupos focais com discentes, analisando os dados segundo a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). O trabalho resultou em um videodocumentário que revela as percepções de professores e estudantes sobre o (ERE), considerado como uma mera *transposição do ensino presencial*. Os estudantes avaliaram que a avaliação da aprendizagem no ERE foi *ineficaz* devido à falta de vigilância docente e ao fácil acesso a materiais durante as provas. Os professores consideraram a avaliação da forma como ocorreu no ERE como sendo a única possível, mas ressaltaram a necessidade de maior reflexão para aprimorar a atuação *online*.

Uma questão interessante apontada por Fonseca (2022) refere-se aos diversos termos que foram utilizados para se referir ao ensino não presencial durante a pandemia, tais como: **atividades não presenciais, ensino remoto e ensino mediado por tecnologias digitais**. Conforme a autora, os Institutos Federais, incluindo o de Sergipe, adotaram o nome de **Ensino Remoto Emergencial**, conforme regulamentado pela Resolução do Conselho Superior/IFS nº 28/2020, que definiu o ERE como uma estratégia de ensino mediada por tecnologias (digitais ou não) durante a necessidade de distanciamento físico, utilizada excepcionalmente durante o ano letivo 2020 ou enquanto durar a pandemia de Covid-19, podendo ser estendida ao retorno gradual às atividades presenciais.

No que se refere ao retorno ao ensino presencial no IFS, Fonseca (2022) afirma que esse processo ocorreu no primeiro semestre de 2022, sendo que não houve uma fase de transição do não presencial para o presencial. Ainda conforme o autor, durante a passagem do ensino presencial para o remoto ocorreram preparativos necessários ao novo momento, porém a transição reversa pareceu ser o retorno à cultura escolar adequada, sem a necessidade de (re)adaptações.

Por sua vez, Cruz (2021), em sua dissertação de mestrado intitulada *Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado*, explora as percepções dos alunos da licenciatura em inglês da UFMG sobre a disciplina de Estágio Supervisionado (ES) ministrada na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativista, utilizou questionários, diários reflexivos e entrevistas semiestruturadas com os alunos-professores. Os dados analisados revelaram mudanças na dinâmica de interações, com facilitação na comunicação entre estagiários e professores, mas dificuldades na interação direta com alunos das escolas.

A autora afirma que os licenciandos relataram sobrecarga de demandas e responsabilidades, levando em alguns casos ao adoecimento psíquico. Ademais, destaca que o ERE, adotado em março de 2020, visava manter as atividades acadêmicas com mediação tecnológica, permitindo interações síncronas e assíncronas.

No que se refere à implementação do ERE na UFMG descrita na pesquisa, uma primeira questão que destaco refere-se ao período entre a suspensão das atividades presenciais (18/03/2020) até a efetiva autorização para a implementação do ERE (09/07/2020 - com início do ERE a partir de 03/08/2020). Além disso, vejo como um exemplo muito positivo o fato de a universidade ter publicado o documento “Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de

graduação da UFMG”⁹, o qual apresentava as diretrizes gerais sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ERE na UFMG, possibilidades de adaptações ao ERE nos cursos de graduação, bem como princípios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem. A existência desse documento, somado ao tempo de preparação, por parte de docentes e estudantes, antes da implementação do ERE, me parece ser um caminho interessante a se adotar frente a uma situação de excepcionalidade.

Conforme veremos na Seção 4, diferentemente da UFMG, em que houve um tempo de preparação até a efetiva implementação do ERE, no IFTM o período entre a suspensão das atividades presenciais e o início do ERE foi de apenas duas semanas, sendo que muitos/as dos/as docentes apontam essa rapidez na implementação como um fator que teve impactos muito negativos nesse processo.

Cruz (2021) sinaliza que a UFMG flexibilizou normas curriculares e planejou a reposição de atividades presenciais suspensas, *priorizando atividades assíncronas*. Alguns exemplos dessa flexibilização, no âmbito da UFMG foram: os números mínimo e máximo de créditos das matrículas, os pré-requisitos das atividades acadêmicas, a supressão da exigência de encontros e avaliações presenciais para as atividades a distância, além de um parâmetro para os/as docentes, que deveriam priorizar a realização de atividades assíncronas e ofertar “uma atividade síncrona para cada 15 (quinze) horas-aula” (inciso III do § 1º do art. 6º), além de gravar e disponibilizar as aulas síncronas aos estudantes matriculados.

Na seção do trabalho específica sobre o ERE, Cruz (2021) busca fazer uma distinção entre *Ensino Remoto Emergencial* e *Ensino a Distância (EaD)* devido à natureza emergencial e temporária do ERE, sem o planejamento robusto da EaD. Segundo a autora

Cunhado por Charles Hodges e seus colaboradores (2020), Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma proposta de um “termo específico para o tipo de instrução sendo entregue nestas circunstâncias urgentes” (s. p.) que não deve ser confundido com o Ensino a Distância (EaD). Conforme Arruda (2020), o uso de tecnologias digitais para contornar os impactos educacionais causados pela pandemia “não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias” (p. 265).

[...] O EaD, segundo Arruda (2020), em comparação, envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada

⁹ Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/ENSINO-REMOTO-2907.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (p. 265) (Cruz, 2021, p. 44).

O trabalho de Cruz (2021) enfatiza a importância de manter vínculos educacionais durante a crise, apesar das limitações, e aponta problemáticas como a falta de suporte psicológico, baixa qualidade de ensino, sobrecarga de trabalho docente, e acesso limitado (ou inexistente), por parte dos/as estudantes, às tecnologias necessárias.

Reichert (2021), em sua dissertação intitulada *Educar para um tempo novo via EaD e ensino híbrido: a tecnologia de comunicação digital oportunizando a experimentação em prol da aprendizagem*, investigou em que medida o ERE adotado na rede estadual de ensino do Paraná de fato garantiu o direito à educação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Num movimento semelhante ao de Cruz (2021), Reichert (2021) estabelece uma distinção entre o ERE e a Educação a Distância (EaD). No que se refere à EaD, a pesquisadora destaca como pontos positivos aspectos como economia, comodidade, flexibilidade e inovação. Segundo a autora, esses aspectos fazem da EaD uma modalidade de ensino com alta demanda, sobretudo por jovens que procuram uma oportunidade de crescimento profissional.

No que se refere à equipe de trabalho envolvida na EaD, Reichert (2021) ressalta que

enquanto nas modalidades de ensino presencial há apenas um professor por turma, a EaD é composta por toda uma equipe multidisciplinar, como professor formador, professor tutor, professor conteudista, coordenador, equipe técnico-administrativa, entre outros. Cada um destes profissionais colabora em sua função e preparam as aulas com antecedência, garantindo a qualidade do ensino. O sucesso de um curso EaD depende muito da integração dos recursos humanos da instituição, pois são responsáveis pelo planejamento, elaboração e execução da proposta pedagógica oferecida, integração essa, pois, entre atores humanos e não humanos (Reichert, 2021, p. 33-34).

Entendo que uma das principais diferenciações entre a EaD e o trabalho desenvolvido no âmbito do ERE seja o fato de a EaD pressupor toda uma equipe multidisciplinar, com atribuições bem delimitadas, além de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) preparado com antecedência e que possibilite a interação entre estudantes e docentes. Por sua vez, o ERE surge como uma tentativa emergencial de dar continuidade a cursos que haviam sido planejados para serem ministrados presencialmente, de forma que os/as professores/as, em muitos casos, tiveram que assumir diferentes tarefas (adaptar aulas para o formato virtual, produzir videoaulas, ministrar aulas síncronas, disponibilizar materiais em plataformas *online*, dar suporte técnico e pedagógico aos/as estudantes, elaborar, corrigir e dar retorno a atividades

avaliativas etc.) muitas vezes sem o necessário treinamento, sem apoio técnico ou pedagógico, e sem dispor de um ambiente de aprendizagem desenhado previamente para isso.

Dentre os resultados encontrados por Reichert (2021), ela destaca justamente que a implementação do ERE no Paraná foi feita sem a observância dos pressupostos do CNE e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e sem a devida discussão sobre a implementação com a comunidade e pais, além de a capacitação docente ter sido tardia, lenta e fragmentada. Outro problema apontado pela pesquisadora foi a falta de suporte para atender as aulas remotas e as constantes atribuições de atividades avaliativas e retirada das faltas dos alunos, que prejudicou o processo de aprendizagem, cenário semelhante ao que é apontado por diversas outras pesquisas elencadas no Quadro 1.

Por sua vez, Conserva (2021), no trabalho *Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos*, investiga as implicações epistemológicas e metodológicas decorrentes da utilização da sala de aula invertida para o processo de ensino remoto de língua inglesa em uma escola de idiomas. A autora mobiliza o trabalho de Hodges *et al.* (2020) que definem o ERE

como uma mudança temporária do modo de ensinar, devido a circunstâncias emergenciais. É quando o ensino que antes acontecia de modo presencial ou híbrido, passa a ser ministrado remotamente apenas durante o período de crise. Eles explicam que o objetivo principal é proporcionar o acesso à informação de modo rápido e confiável enquanto a situação perdurar. Ainda nesse sentido, Sagar (2020, online) explana que no ensino remoto a instrução acontece fora da sala de aula, onde alunos e professores estão separados no tempo e distância (Conserva, 2021, p. 45).

Um aspecto que considero relevante nessa definição é o fato de que o ERE se configura como uma mudança *temporária* em que o ensino ocorre exclusivamente de forma remota durante um período de crise. Entendo que essa questão é importante no sentido de nos ajudar a diferenciar o ERE da modalidade EaD, tanto no aspecto de que, por se tratar de uma medida temporária e emergencial, o ERE dificilmente contará com um AVA comparável ao que se pressupõe nos cursos EaD, além do fato de que a situação de crise normalmente implicará num processo de ensino-aprendizagem temporário feito totalmente de forma remota, diferentemente de vários cursos EaD, que por vezes preveem momentos presenciais (quinzenalmente ou ao final dos módulos, para avaliação e certificação).

Uma vez que sua preocupação de pesquisa se refere à utilização da metodologia da sala de aula invertida no ensino de LI em contexto remoto, Conserva (2021) aponta para a necessidade de que as atividades trabalhadas com os/as estudantes de forma que eles/as não

fiquem numa postura passiva (recebendo os conteúdos), mas que se responsabilizem pela construção do conhecimento. Para isso, segundo a autora

Na nossa concepção é importante que as aulas sejam (re)planejadas, considerando o contexto e a necessidade dos alunos, mas sobretudo é fundamental desenvolver atividades que estimulem a criatividade, a participação destes. Mas, como manter o aluno engajado, participativo e comprometido? Dentre as muitas possibilidades estão: a realização de atividades de pesquisa, projetos, utilização de games, *quizzes*, atividades colaborativas síncronas e assíncronas, fóruns de participação, criação de vídeos, participação por meio de *podcasts*, entre outros. O importante é conhecer a sua realidade de ensino e assim encontrar meios de fazer com que o aluno se engaje, interaja e assuma a responsabilidade como agente da construção de conhecimento (Conserva, 2021, p. 46).

No que se refere à distinção entre ERE e EaD, o artigo de França (2024) faz um panorama sobre a relação entre os dois termos, que possui pontos de convergência e divergência. Conforme o autor, o signo “remoto”, que já era mobilizado anteriormente no meio empresarial (referindo-se por exemplo ao “trabalho remoto” / *home office*) começou a ser mobilizado no contexto educacional (ensino remoto) em 2020, no contexto pandêmico. Nesse sentido, o ERE é descrito como uma solução temporária e necessária para continuar as atividades educacionais, enquanto a EaD é uma modalidade com metodologia específica e regulamentação legal no Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 (LDB) e pelos Decretos n.º 5.622/2005 e n.º 9.057/2017.

No que se refere a essa regulamentação da EaD no Brasil, França (2024, p. 20) destaca, por exemplo, que a LDB estabeleceu que o “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brasil, 1996, tit. VIII, par. 3, art. 80)”. Já no Decreto 5622/2005, a EaD é caracterizada como

uma modalidade educacional em que a mediação “didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2005) (França, 2024, p. 20).

O autor traz ainda o conceito de EaD conforme o Decreto n.º 9.057/2017, que a define como

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecno-

logias 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, cap. I, Art. 1).

Nesse sentido, França (2024) ressalta que a EaD, enquanto uma modalidade de ensino, exige planejamento, profissionais qualificados e infraestrutura adequada, diferentemente do ERE, que foi implementado de forma improvisada devido à emergência decorrente da pandemia de Covid-19.

Nesse contexto, a EaD é valorizada por suas especificidades didático-pedagógicas, enquanto o ERE é visto como uma *adaptação temporária* que não implica uma mudança permanente na modalidade de ensino. Assim, durante a pandemia, muitas instituições adotaram o ERE sem clareza sobre seu funcionamento, utilizando tecnologias digitais para suprir as demandas do ensino presencial.

França (2024) também aborda preconceitos tradicionais associados à EaD, como percepções de desorganização e qualidade inferior, os quais foram utilizados para criticar o ERE. Além disso, o autor critica a ideia de que todos tinham/têm acesso igual às tecnologias digitais, ressaltando desigualdades no acesso à educação durante a pandemia, sobretudo no contexto das escolas públicas.

Passemos agora à dissertação de Guimaraes (2022), intitulada *Emoções no ensino remoto emergencial: reflexões sobre práticas pedagógicas em tempos de pandemia*. A pesquisa investiga práticas pedagógicas no ensino *on-line*, focando nas emoções e crenças que surgem nas interações durante o ERE. Utilizando uma abordagem autoetnográfica e exploratória, a pesquisa analisa como crenças e emoções se manifestam no discurso entre professores e alunos. Através de conceitos da Linguística Aplicada, Prática Exploratória, Autoetnografia, e outras áreas, a pesquisa examina conversas gravadas para identificar significados e emoções gerados nas interações *on-line*.

Os resultados mostram que as crenças dos alunos sobre a relação professor/aluno, formadas ao longo de sua trajetória acadêmica, influenciam o processo de ensino-aprendizagem e evocam emoções que impactam as práticas pedagógicas no ambiente virtual. Essas emoções e crenças são analisadas tanto no contexto imediato quanto no macropolítico, destacando a importância do ambiente sociocultural nas variações emocionais. A pesquisa conclui que as interações e crenças co-construídas pelo aluno colaborador acerca da relação professor/aluno foram capazes de interferir no seu processo de ensino-aprendizagem, suscitando emoções que

puderam construir significados para as práticas pedagógicas no ambiente *on-line* de ensino, tendo um papel significativo na formação de significados e na eficácia das práticas pedagógicas.

No que se refere à concepção de ERE presente no trabalho de Guimarães (2022), a autora também faz uma distinção entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EaD), mobilizando o trabalho de Fonseca e Cardoso (2021). Nesse sentido, o ERE é caracterizado como uma resposta temporária e necessária, implementada em situações extremas (como a pandemia de COVID-19). O adjetivo “emergencial” ressalta a natureza urgente e provisória do ERE, diferenciando-o da EaD (Guimarães, 2022).

No que se refere às diferentes formas como o ERE foi implementado, Costa (2023), em sua dissertação intitulada *Desafios e estratégias de gestão para o ensino remoto emergencial no IFMG campus Ouro Preto: um estudo de caso*, traz um panorama interessante, tanto no que se refere à realidade de diferentes países ao redor do mundo quanto especificamente do caso brasileiro.

No que se refere ao contexto global, Costa (2023) apresenta dados de um estudo da UNICEF, de 2020, que sinaliza que para 463 milhões de crianças não existiu aprendizagem remota devido ao fechamento de escolas. Ademais, o relatório contextualiza que a escolha da tecnologia de aprendizagem remota parece estar relacionada ao nível de renda:

a instrução baseada em rádio foi implementada em muito mais países com taxas de baixa renda do que em países de renda média e renda média alta. Em contraste, a instrução com base na Internet e na TV foi muito menos comum entre países de baixa renda, enquanto esses métodos foram implementados por uma parcela muito maior nos países de renda média e renda média alta (UNICEF, 2020, p. 4 *apud* Costa, 2023, p. 18).

Em relação ao contexto latino-americano, Costa (2023) aponta que apenas a Nicarágua manteve suas escolas abertas no início da pandemia, sendo que todos os outros países fecharam as escolas no ano de 2020, total ou parcialmente.

Especificamente sobre o contexto brasileiro, a autora sinaliza que a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com apoio do Instituto República, fez uma pesquisa para verificar a viabilidade do ERE. O objetivo, segundo Costa (2023) era “criar uma rede de conhecimentos sobre a possibilidade de iniciar o ERE no Brasil, a fim de evitar a evasão escolar”. Os principais desafios identificados foram a falta de conexão à internet por parte de famílias dos alunos e a falta de preparação dos professores para atuarem com o ensino remoto.

Passemos agora ao trabalho de Rocha (2021), intitulado *Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal*. Trata-se

de uma tese de doutorado em estudos da linguagem em que a autora empreendeu uma pesquisa etnográfica que visava analisar as práticas de letramento de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Paraíba, *campus* Campina Grande-PB, durante o ERE.

Rocha (2021) salienta que não houve uma política nacional que preparasse as instituições para deliberar sobre as ações de ensino-aprendizagem no período de pandemia de Covid-19, de forma que cada instituição (pública ou particular) teve que responder a seu tempo a forma como implementaria a continuidade das aulas. Segundo a autora, a principal preocupação no IFPB era a de dar as mesmas condições aos/as estudantes, levando em consideração que muitos/as estudantes não tinham acesso à internet em casa. Numa tentativa de mitigar esse problema, a instituição fez editais de seleção para a concessão de auxílio conectividade e aquisição de equipamentos. Ainda assim, optou-se por priorizar os encontros assíncronos devido à possibilidade de falta de dispositivos eletrônicos ou internet para todos/as os/as estudantes e docentes.

Outra questão apresentada por Rocha (2021) refere-se à oferta dos componentes curriculares. Conforme o autor, a Pró-Reitoria de Ensino publicou uma nota técnica que recomendava que os *campi* ofertassem os componentes curriculares de modo a não exceder 30 horas semanais para os estudantes, propondo que “não sejam ofertados todos os componentes curriculares, previstos para este ano letivo, de forma concomitante, mas que possam buscar alternativas mais flexíveis de organização didática” (IFPB, 2020). A nota técnica traz ainda algumas das possibilidades para a reorganização didática, tal como a distribuição em rodízio dos componentes curriculares ofertados aos estudantes, com uma redução média na oferta simultânea de componentes curriculares em 50%. Entendo esse rearranjo como extremamente positivo, uma vez que a situação de crise sanitária, somada aos desafios técnicos e de gestão do tempo dificultariam que se prosseguisse com a mesma rotina das aulas presenciais.

Além disso, outra preocupação foi com a formação dos/as docentes, devido ao contexto excepcional que demandava uma série de adaptações na condução das aulas (gravação de aulas, elaboração de material didático virtual, manejo com as salas de aulas virtuais etc.). Nesse sentido, a instituição ofereceu dois cursos, a saber: Formação de educadores para a educação a distância e Capacitação em Ferramentas do Google para Ensino Remoto (Rocha, 2021). Considero como extremamente pertinente a preparação do corpo docente quando da adoção do ERE, tendo em vista que isso possibilita uma melhor compreensão sobre quais as possibilidades, potencialidades e limitações do ambiente que os/as professores/as irão utilizar durante o momento de crise.

No que se refere ao trabalho de Moura (2022), *Os efeitos da consciência fonológica no nível silábico em aulas remotas de inglês no ensino fundamental: um estudo de caso numa escola do interior de Pernambuco*, o objetivo do trabalho era analisar a eficiência do ensino explícito dos padrões sonoros da língua inglesa viabilizada unicamente por meio virtual, no ensino remoto. Em relação à abordagem que o autor faz sobre o ERE, concordamos com o autor quando ele destaca, em sua dissertação, que o mais problemático, quando da implementação do ERE, é a tentativa de transferir as atividades indevidas da sala de aula presencial – práticas conteudistas e centradas no professor – para o ambiente virtual.

Nesse sentido, Moura (2022) sinaliza que o momento de implementação do ERE, que já é um acontecimento disruptivo, deveria ser um momento de colocar em pauta discussões sobre as metodologias de ensino e experimentações com metodologias ativas, por exemplo, em vez de tentar fazer uma transposição forçada do presencial para o ambiente remoto.

Sobre os principais desafios e benefícios decorrentes da implementação do ERE, Rodrigues (2022), em seu trabalho *Os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês: perspectivas a partir da interculturalidade crítica*, sintetiza os resultados de uma pesquisa quantitativa feita pelo Instituto Península, feita em 2021, que entrevistou quase 3 mil professores sobre o ERE no Brasil:

Os resultados obtidos na pesquisa apresentam alguns desafios enfrentados pelos profissionais, sendo eles 1) Os docentes brasileiros não se sentiam preparados para a missão de aulas remotas; 2) As redes privadas de educação conseguiam oferecer mais suporte à distância aos alunos, se comparado às redes Estaduais e Municipais; e 3) Houve impacto na saúde mental dos docentes participantes da pesquisa. Em contrapartida, Rodrigues e Figueredo (2021) em sua pesquisa intitulada “A prática docente no contexto do ensino de inglês remoto emergencial: uma análise a partir da perspectiva bakhtiniana”, revelaram alguns pontos positivos do ERE, na perspectiva de dois professores de inglês e seus alunos. São eles: 1) A variedade de materiais e recursos disponíveis on-line; 2) A questão de mobilidade – alguns alunos expressaram para o professor a preferência pelas aulas on-line devido ao fato de não precisarem gastar horas no trânsito para chegar a escola; e 3) A autonomia do aluno em seu próprio processo de aprendizagem aumentou (Rodrigues, 2022, p. 48).

A leitura desses trabalhos me permitiu perceber algumas das formas como o ERE tem sido abordado em trabalhos na área dos Estudos Linguísticos e da Educação Profissional e Tecnológica, o que contribuiu para que eu pudesse ter algum ponto de ancoragem para poder interpretar como esse processo se deu no caso específico que me propus a analisar. Importante destacar que os trabalhos disponíveis nas bases de dados consultadas investigaram diferentes facetas desse processo multifacetado do ERE, mas nenhum deles se debruça sobre o foco desta

tese, que foi o de analisar as concepções de educação subjacentes ao processo de implementação do ERE no IFTM.

Esta tese está organizada em seis seções principais. A primeira delas é esta introdução, na qual faço um panorama geral sobre o objeto desta investigação, os objetivos, a metodologia, bem como trago uma subseção discutindo trabalhos relacionados ao ERE. Em seguida, na **Seção 1** “Como ler a implementação do ERE como um discurso?”, inicialmente apresento os fundamentos teóricos desta pesquisa, situando-me numa interface entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, então, na seção 1.2, faço um breve panorama sobre as principais concepções de educação. Na **Seção 2**, “Percurso metodológico da pesquisa”, faço uma descrição sobre o tipo de pesquisa que me propus a realizar, bem como sobre os procedimentos de montagem e análise do *corpus*. Na **Seção 3**, intitulada “A ‘emergência’ do ERE no IFTM”, me debrucei sobre documentos normativos relacionados à implementação do ERE. Essa seção é subdividida em duas subseções, na primeira delas, “Traçando um horizonte de possibilidades em relação ao ERE” faço inicialmente uma discussão sobre as finalidades dos Institutos Federais, para então abordar as legislações federais que estabeleceram a suspensão das atividades educacionais presenciais e depois deram a abertura para a implementação do ensino remoto. Já na seção 3.2 “O caminho trilhado pelo IFTM na implementação do ERE”, fiz um mergulho nas Instruções Normativas e Regulamentos que guiaram a implementação do ERE no IFTM (tanto por parte da Reitoria quanto internas ao *campus* Ituiutaba). Em seguida, na **Seção 4**, “Expectativa/realidade – representações de servidores/as do IFTM sobre a implementação do ERE”, analiso o depoimento de servidores/as e gestores/as do IFTM no que se refere à leitura que fazem desse processo. Por fim, teço as considerações finais deste trabalho.

1 COMO LER A IMPLEMENTAÇÃO DO ERE COMO UM DISCURSO?

Nesta seção, apresento os principais fundamentos teóricos que embasam a análise discursiva que me propus a realizar sobre os discursos sobre a educação na implementação do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de Covid-19. Na seção 1.1, busco circunscrever meu trabalho numa interface que busco fazer entre a Análise do Discurso (AD) e a Linguística Aplicada (LA), bem como explicitar as noções fundamentais da AD, que têm uma implicação tanto no que se refere aos gestos de leitura que serão apresentados na Seção 3 quanto na própria forma como fui montando meu *corpus* de pesquisa. Em seguida, na seção 1.2, busco mobilizar algumas das diferentes concepções de educação que marcam a história da educação brasileira.

1.1 Análise do Discurso e Linguística Aplicada

O trabalho que me propus a realizar inscreve-se numa interface entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada (LA). No que se refere à Linguística Aplicada, conforme já mencionado na introdução deste trabalho, partimos da noção de LA como campo de estudos em que se visa a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14).

Ademais, alinho-me à concepção de Fabrício (2006), a qual faz uma discussão sobre como o momento contemporâneo da globalização tem rebatimentos na forma como os pesquisadores em LA têm se engajado em analisar a linguagem numa perspectiva transdisciplinar e reconhece: (i) a LA como uma prática interrogadora; (ii) a linguagem como uma prática social (entre sujeitos); e (iii) a inseparabilidade entre práticas discursivas, teorias e a realidade social.

Pennycook (2006) nos alerta também para a necessidade de questionarmo-nos sempre tanto sobre as relações de poder que atuam nos processos que nos propomos a investigar, bem como um questionamento até mesmo em relação aos termos que optamos por mobilizar na descrição e análise dos nossos objetos de pesquisa, uma vez que as disputas por sentidos acontecem a partir da língua(gem). Sobre a importância de compreender a língua(gem) como espaço de disputa por sentidos, Rajagopalan (2003) também entende que

Longe de ser um simples *tertium quid* entre a mente humana de um lado e o mundo externo de outro, a linguagem se constitui em um importante palco de

intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos de sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (Rajagopalan, 2003, p. 125).

Dessa forma, nesta pesquisa proponho-me a desnaturalizar algumas formulações em relação à necessidade (ou não) da implementação do ERE no IFTM durante a pandemia de Covid-19, bem como identificar a filiação ideológica dos discursos sobre a educação presentes nesse processo.

Quanto à Análise do Discurso (AD), busquei suporte mais especificamente na Análise do Discurso Franco-Brasileira (ADF)¹⁰. O fio condutor que segui é o estudo sobre o discurso preconizado por Michel Pêcheux (1993, 1997, 2015), que estabeleceu relações existentes no discurso entre língua, sujeito, história e ideologia.

A Análise de Discurso, na perspectiva pecheutiana, configura-se como uma disciplina de entremeio, apropriando-se de conceitos de três diferentes áreas, a saber, a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. No que se refere à Linguística, Pêcheux reconhece a importância do trabalho de Saussure (2006) para o estabelecimento da Linguística enquanto ciência, sobretudo na medida em que, a partir do *Curso de Linguística Geral* de Saussure, a Linguística se estabelece como ciência a partir de uma preocupação com a língua enquanto o funcionamento de um sistema.

Pêcheux (1997) faz um deslocamento em relação à Linguística, na análise da significação, em relação ao trabalho de Saussure (2006), que estabeleceu algumas dicotomias, sendo as mais relevantes a separação entre língua e fala. Saussure se interessou em estudar a língua enquanto sistema, colocando a fala em segundo plano, ao afirmar que ela tem um caráter individual e heterogêneo. Pêcheux (1997), por sua vez, num empreendimento preocupado com a significação, aponta para a necessidade de deslocar o estudo da linguagem para o *discurso* – língua em funcionamento - buscando distanciar-se de duas formas de encarar a linguagem que ele considera inadequadas, o idealismo (que considera uma relação entre as palavras e as coisas no âmbito das ideias) e o empirismo (que considera uma relação entre as palavras e as coisas

¹⁰ Conforme Guilherme de Castro (2008, p. 48-49), desde o final dos anos 1970 têm sido realizados trabalhos brasileiros que se filiam à AD de linha francesa (constituída a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux), os quais possuem aproximações e distanciamentos em relação aos trabalhos produzidos pelo grupo de Pêcheux. Além disso, Orlandi (2005, p. 76) sinaliza que estudos e pesquisas da AD de filiação pecheutiana se constituíram com especificidade no Brasil, o que ela propõe chamarmos de “Análise do Discurso Brasileira”. Ao longo deste trabalho, ao me referir à Análise *de* discurso, Análise *do* Discurso ou simplesmente AD estou me referindo a esse mesmo campo de investigação.

enquanto uma relação natural e que o estudo da linguagem seria no sentido de encontrar essa relação natural).

Nesta tese, faço um empreendimento investigativo em relação aos discursos nos quais se inscreve a implementação do ERE no IFTM. Assim, é importante salientar que o conceito de *discurso* que mobilizamos neste trabalho, tal como pontua Orlandi (2020a) distancia-se da forma como uma concepção tradicional de comunicação dispõe seus elementos (emissor, receptor, código, referente e mensagem), definindo o que é mensagem. Conforme salienta Orlandi:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação. [...] ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. [...] As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (Orlandi, 2020a, p. 19-20).

Nesse sentido, analisar os discursos sobre educação nos documentos oficiais e nos depoimentos de gestores/as e professores/as significa interpretá-los levando em consideração uma estreita relação entre sujeitos, história e linguagem.

Conforme salienta Orlandi (2020b, p. 25):

A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva. Levando sua crítica até o limite de mostrar que o recorte da constituição dessas disciplinas que constituem essa separação necessária e que se constituem nela é o recorte que nega a existência desse outro objeto, o discurso, e que coloca como base a noção de materialidade, seja linguística, seja histórica, fazendo aparecer uma outra noção de ideologia, possível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história.

Assim, Pêcheux (1997) faz um deslocamento fundamental no estudo da linguagem, que permite passar do *dado* (numa suposta relação direta entre as palavras e as coisas) para o *fato* discursivo, que se assenta numa concepção da materialidade da linguagem, considerando-a sempre num batimento entre o aspecto linguístico e o histórico, numa conjugação entre estrutura (linguística) e acontecimento (discursivo). Nesse sentido, Orlandi (2020b, p. 37) explica que “para a análise de discurso, não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico”.

Ainda no que se refere a essa distinção entre dado e fato, Orlandi (2020b) pontua que:

Os “dados” não têm memória, são os “fatos” que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona (Orlandi, 2020b, p. 59).

Trabalhar inscrito nessa concepção teórica significa, por exemplo, trabalhar com os depoimentos dos/as professores/as sobre a implementação do ERE no IFTM não como dados (ou seja, como informações neutras, transparentes), mas como **fatos de linguagem** que precisam ser analisados levando-se em consideração as condições de produção que possibilitaram sua emergência.

A segunda área da qual se serve a AD pecheutiana é o Materialismo Histórico. Para lançar gestos de interpretação sobre os discursos, Pêcheux (1997) entende ser necessário inscrever os discursos num contexto de produção, ou seja, estabelecer uma relação entre o que é dito e as condições materiais em que determinado discurso foi produzido. Para isso, Pêcheux mobiliza as teses de Louis Althusser (2003) sobre a ideologia enquanto “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência” (Althusser, 2003, p. 77), ou seja, enquanto matriz de sentidos a partir da qual os sujeitos significam o mundo.

Conforme Guilherme de Castro (2008, p. 41), a concepção marxista/althusseriana de sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia teve uma influência muito grande para a concepção de sujeito em que se assenta a AD.

Althusser (2003) rejeitava o humanismo e o historicismo que ele acreditava estarem presentes nas interpretações tradicionais do marxismo. Nesse sentido, para Althusser (2003), as estruturas sociais e econômicas determinam a consciência e as ações dos indivíduos, não o contrário, introduzindo a ideia de que as ideologias desempenham um papel crucial na manutenção das estruturas sociais e econômicas. Ele argumenta que as instituições sociais, como a família, a escola, a igreja e o sistema legal, funcionam como Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), que servem para perpetuar a ideologia dominante e, assim, manter a ordem social capitalista.

Partindo da concepção de interpelação ideológica althusseriana, Pêcheux (1997) incorpora na AD uma concepção de sujeito (sempre já) assujeitado pela ideologia, numa relação de reprodução/transformação das relações de produção. Conforme Guilherme de Castro (2008):

Althusser concebia a ideologia como a maneira pela qual os homens vivem as relações com suas condições materiais de existência. Assim, na clivagem que Pêcheux faz das concepções althusserianas, ele recorta a idéia de interpelação para fundar sua concepção de sujeito e, principalmente, para explicar e marcar a função da idéia de assujeitamento vinculada à questão da ideologia nos processos de constituição do sujeito. Em Pêcheux, a ideologia “deixa de ser entendida como um ‘bloco homogêneo’ e passa a ser vista como ‘dividida’, não idêntica a si mesma” (GREGOLIN, 2004:129), o que leva a uma nova forma de visualizar a relação entre ideologias dominante e dominada, de evidenciar a pluralidade no interior dos aparelhos ideológicos. Na releitura de Althusser sobre as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, Pêcheux ressalta que os aparelhos ideológicos são heterogêneos e, portanto, a) as ideologias não são impostas de forma homogênea; b) não se deve pensar que cada classe possui uma ideologia como mundos separados; c) os aparelhos ideológicos não são puros instrumentos da ideologia dominante, mas resultado de uma intensa e contínua luta de classes (GREGOLIN, 2004:127). Nesse sentido, as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção passam a ser concebidas, por Pêcheux, como contraditórias e constituídas pelo conjunto complexo de aparelhos ideológicos contido em uma formação social (Guilherme de Castro, 2008, p. 41).

Para Pêcheux (1997), a linguagem é o meio pelo qual a ideologia se materializa e exerce seu poder, de forma que os sujeitos são interpelados pela ideologia através dos discursos. Assim, os indivíduos se reconhecem e se posicionam dentro das formações discursivas, assumindo identidades e papéis que reproduzem a estrutura ideológica.

É importante ressaltar que o processo de interpelação ideológica é sempre um ritual com falhas. Nesse sentido, embora enfatize a força da ideologia na constituição dos sujeitos, Pêcheux (1997) também reconhece a possibilidade de resistência e contradição dos discursos. O autor argumenta que os discursos não são homogêneos e que há sempre a possibilidade de rupturas e desvios que podem desafiar a ideologia dominante, ou seja, o sujeito, apesar de sempre interpelado por ideologia(s), pode estabelecer formas distintas de tomada de posição em relação às ideologias, que vão desde a plena identificação, passando pela identificação com restrições, até mesmo a desidentificação (neste último caso, o sujeito desidentifica-se com uma ideologia para identificar-se com outra, uma vez que não existe o fora da ideologia) (Indursky, 2005).

A terceira área da qual Pêcheux se vale no tripé para estabelecer a AD enquanto área do conhecimento é a Psicanálise. Dessa área, Pêcheux mobiliza uma concepção do *sujeito da falta*, fragmentado, um sujeito que se desloca da concepção de sujeito cartesiano, consciente, dono do seu dizer. A esse respeito, Guilherme de Castro (2008) afirma que:

A obra de Pêcheux é atravessada constitutivamente, também, por algumas formulações da Psicanálise, pela releitura que Lacan realizou sobre as obras de Freud. Parte do sujeito descartado pelas teorias estruturalistas vigentes da

época é encontrado na Psicanálise (LEANDRO-FERREIRA, 2005a), ou seja, um sujeito descentrado, cindido, clivado, afetado pela ferida narcísea, sujeito desejante. A idéia de um sujeito centrado, consciente, que se pensa livre e dono de si não mais satisfazia às inquietações da época em que Pêcheux e seu grupo elaboraram uma teoria do discurso. Nesse sentido, “trazer a Psicanálise para o campo epistemológico da Análise de Discurso, significava deixar entrar com força outra concepção de sujeito” (LEANDRO-FERREIRA, 2005a:71). O atravessamento com a Psicanálise se revela na profunda relação que Pêcheux (1975/1997) estabelece entre a ideologia e o inconsciente. Foi por essa relação que AD passou a criticar a ilusão da evidência do sujeito e do sentido e passou a conceber o sujeito como interpelado, sendo que por meio dessa interpelação ele é “chamado à existência” (PÊCHEUX, 1975/1997:154), ele é constituído como sujeito pela ideologia (Guilherme de Castro, 2008, p. 44-45).

É nesse sentido que Pêcheux (1997) descreve o funcionamento discursivo a partir de dois esquecimentos estruturantes, ou seja, que fazem parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos: o esquecimento nº 1 (o sujeito esquece que não é dono do seu dizer – ou seja, outros já falaram aquilo que digo) e o esquecimento nº 2 (o sujeito esquece-se de que a linguagem não é transparente, ou seja, tem apenas a ilusão de conseguir controlar o que vai ser interpretado daquilo que fala). Nas palavras de Orlandi (2020b):

O esquecimento número dois é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro. [...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. O outro esquecimento é o esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (Orlandi, 2020b, p. 33).

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento, a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito.

É a partir dessa concepção de sujeito afetado pela ideologia, levando em consideração que se trata de um processo da ordem do inconsciente, que Pêcheux (1997) incorpora a ideia de que a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso, originada das diversas posições que o sujeito assume. Nesse sentido é que se pode dizer que Pêcheux propôs uma “teoria não subjetiva da subjetividade”, articulando inconsciente e ideologia, que designa processos de

imposição/dissimulação que constituem o sujeito, situando-o e dissimulando essa situação pela ilusão de autonomia.

Passemos agora a uma discussão sobre alguns conceitos-chave na arquitetura da Análise do Discurso (AD) à qual me filio.

1.1.1 Língua(gem)

Esta investigação parte de uma concepção de linguagem como *mediação necessária entre os sujeitos* (seres políticos e sociais, situados sociohistoricamente) e a realidade, mediação essa que se materializa no processo fundamental da interpelação ideológica proposta por Pêcheux (1997) a partir das teses de Althusser (2003, p. 42) de que “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” e que “não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos”.

Nesse sentido, a concepção de língua na AD é diferente daquela proposta por Saussure, que a concebia como um sistema autônomo, um código fechado, suficiente em si mesmo, que pode servir de instrumento de comunicação que tem a função de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, de forma linear/transparente. Assim, no deslocamento teórico de investigação proposto por Pêcheux (1997) mudando o foco do objeto teórico língua para o discurso, e levando-se em consideração que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, estamos diante de uma outra forma de encarar a língua e a forma como produzimos sentidos.

A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2020b, p. 13-14). Ademais, conforme Orlandi (2020b), “a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma”. Distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem” (Orlandi, 2020b, p. 17).

Nesse sentido, na AD concebe-se a língua como uma prática social (entre sujeitos), de ordem significante. Nessa relação, a língua é passível a equívocos, a deslizes uma vez que funciona como materialidade específica do discurso, que funciona ideologicamente, ou seja, a língua é condição de possibilidade de um discurso, é materialidade linguística e histórica, é produto social resultante de um trabalho que se realiza pela linguagem.

Assim, inverte-se a noção de que o sujeito se apropria da língua para significar. Na verdade, o sujeito é apropriado pela língua, no sentido de que ele precisa se submeter à língua para significar, para produzir sentidos, na relação com o outro.

1.1.2 Sujeito / posição-sujeito

Conforme discutido anteriormente, os sujeitos são interpelados pela ideologia sem perceber, indicando que não existe sujeito sem ideologia. Pêcheux (1997) denomina isso de forma-sujeito, em que o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui.

Segundo Orlandi (2020b, p. 48), na perspectiva adotada pela AD “não se está no sujeito psicológico empiricamente coincidente consigo mesmo. O sujeito é uma posição entre outras. O modo pelo qual ele se constitui em sujeito, ou seja, o modo pelo qual ele se constitui enquanto posição não lhe é acessível. Esse é o efeito ideológico elementar”.

Assim, podemos dizer que, para a AD, a noção de sujeito é sempre de um sujeito discursivo. Não se trata, logo, de um sujeito empírico, ou seja, a pessoa de carne e osso – Maria, João, José, Joana –, mas de um sujeito discursivo, o que implica dizer que ele sofre a determinação do lugar social que ocupa, da ideologia e da história. Apesar de sofrer todas essas determinações, o sujeito mantém a ilusão de que é a fonte do sentido, ou seja, de que é o responsável pelo seu dizer, por isso a AD afirma que o sujeito se constitui pelo apagamento (o esquecimento nº 1).

Nesse sentido, Pêcheux propõe a noção de posição-sujeito, numa relação necessária entre o sujeito e a ideologia, que se particularizam nas chamadas Formações Discursivas¹¹. Conforme Santos e Silva (2014)

Segundo Pêcheux (1975), a Posição-Sujeito se define como a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber. O sujeito enunciador é aquele que efetivamente enuncia um discurso; já o sujeito do saber é aquele que reúne o conjunto de conhecimentos de uma dada área, da pedagogia, da medicina, da física, por exemplo. Naturalmente em nenhum dos dois casos se trata do sujeito individual.

Conforme afirma Pêcheux (1975), a Forma-Sujeito, ou seja, o Sujeito do Saber de uma Formação Discursiva (FD) preenche o lugar do sujeito, que não é, portanto, vazio. Dessa maneira, é por meio da Forma-Sujeito que o sujeito se inscreve na FD. Via Forma-Sujeito, o sujeito vai ao lugar onde circulam os saberes constituídos de uma certa FD, isto é, vai ao interdiscurso, fazendo um recorte para incorporar o que aí lhe interessa. Evidente, ele realiza esse movimento sem consciência do que está fazendo.

Vamos observar um exemplo. O indivíduo que é interpelado em sujeito pela Formação Discursiva da Igreja Católica terá o seu dizer determinado por essa FD: assim será contrário ao aborto, à eutanásia e à guerra. Já a Forma-Sujeito, ou sujeito do saber da Igreja Católica, reúne todo o conjunto de conhecimento legitimado e institucionalizado, tal como a ressurreição de Cristo, o pecado original, a concepção de Maria (Santos; Silva, 2014, p. 56-57).

¹¹ Desenvolvemos a noção de Formação Discursiva (FD) na subseção 1.1.6.

Assim, ao investigar os depoimentos dos/as participantes desta pesquisa sobre a implementação do ERE, não estou analisando as posições individuais/empíricas dos participantes, mas as diferentes posições-sujeito nas quais se inscrevem os discursos sobre essa implementação, na medida em que os sujeitos mobilizam discursos que já circula(va)m, por exemplo, sobre ensino remoto, sobre EaD, sobre as funções da educação, sobre o papel de um instituto federal. Ou seja, retomando Orlandi (2020b), compreendo que

o que interessa ao analista de discurso não é a organização (forma empírica ou abstrata), mas a ordem do discurso (forma material) em que o sujeito se define pela sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais (Orlandi, 2020b, p. 49).

Ainda no que se refere à noção de posição-sujeito da AD, Indursky aponta que:

Para a AD, a categoria de *sujeito* não é idealista por ser interpretada ideologicamente [...] o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas *posições de sujeito*, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento, mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições (Indursky, 2013, p. 35, grifos da autora).

Para fechar esta seção sobre a concepção de sujeito na AD, trago Orlandi (2020b), que tece algumas considerações sobre a forma-sujeito histórica contemporânea, em comparação com a forma-sujeito histórica da Idade Média:

Haroche (1987) mostra-nos que a forma-sujeito religioso, característica da Idade Média, representou uma forma-sujeito diferente da moderna forma-sujeito jurídico. Com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito-de-direito com sua vontade e responsabilidade. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. A crença na Letra (submissão a Deus) dá lugar à crença nas Letras (submissão ao Estado e às Leis). [...] O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista (Orlandi, 2020b, p. 48-49).

Trazendo essa concepção da forma-sujeito histórica do sujeito-de-direito para o escopo desta tese, é interessante notar como boa parte do material sobre o qual me debrucei de forma

a tentar compreender o movimento de implementação do ERE no IFTM foi justamente a partir de Instruções Normativas, Regulamentos, Resoluções, ou seja, esses documentos institucionais se apresentam como sendo da ordem da legitimidade/legalidade, condicionando e regulando da forma como foi sendo implementado o ERE.

1.1.3 Ideologia

No início desta seção sinalizei sobre o fato de que uma das referências das quais Pêcheux (1997) parte para a elaboração de sua teoria do discurso é a leitura marxista de Louis Althusser (2003), que introduz a ideia de que as ideologias desempenham um papel crucial na manutenção das estruturas sociais e econômicas, o que se materializa por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Nesse sentido, compreendo ideologia não como ocultação (da verdade), mas como uma função da relação necessária entre linguagem e mundo. Conforme Orlandi (2020b),

A AD ressignifica a noção de ideologia a partir de sua concepção de linguagem. O fato de que não há sentido sem interpretação atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se a questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se estivesse sempre lá (Orlandi, 2020b, p. 43).

Ou seja, a ideologia funciona como condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, na medida em que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e que só há ideologia por sujeitos e para sujeitos.

A concepção discursiva de ideologia baseia-se na ideia de que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas, mas que são assimiladas como se fossem universais e eternas. A consequência disso, para os sujeitos, é a impressão/ilusão do sentido único e verdadeiro (Orlandi, 2020b).

1.1.4 Interdiscurso, intradiscurso

Na teoria pecheutiana (Pêcheux, 1997), o *interdiscurso* refere-se ao conjunto de discursos já existentes e circulantes na sociedade, que formam uma espécie de memória discursiva. Pêcheux (1997, p. 149) define interdiscurso como o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”. Assim, na AD compreende-se que o interdiscurso é o

espaço no qual os discursos se cruzam, se referem uns aos outros e se relacionam com discursos passados e futuros.

Orlandi (2020b) enfatiza a necessidade de não confundirmos interdiscurso e intertextualidade. Enquanto a intertextualidade refere-se à presença de elementos formais ou semânticos de textos já produzidos em uma nova produção textual, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. E isso é efeito do interdiscurso” (Orlandi, 2020b, p. 31).

Nesse sentido, é através do interdiscurso que os discursos individuais encontram suas referências, se conectam a outros discursos e constroem sentidos. É ele que permite a compreensão de como um discurso particular é moldado por outros discursos que o antecedem e coexistem com ele.

Nas palavras de Orlandi (2020b), o interdiscurso

é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2020b, p. 29).

Esse conceito de interdiscurso e o de *memória discursiva* estão intimamente ligados e se complementam para explicar a dinâmica e a construção dos significados nos discursos. Conforme Pêcheux (1999)

Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999, p. 52).

Nesse sentido, a memória discursiva fornece o substrato histórico e ideológico sobre o qual os discursos se constroem. Ela guarda as formações discursivas anteriores, permitindo que elementos do passado sejam trazidos ao presente, atualizados e ressignificados em novos contextos.

Já o *intradiscurso* diz respeito ao interior de um discurso específico, à forma como as frases, sentenças e enunciados se organizam e se relacionam dentro desse discurso. Trata-se de

uma relação entre o que estou dizendo agora com o que disse antes, ou seja, o intradiscurso permite analisar a coerência interna e a estrutura de um discurso particular, considerando como os elementos internos se articulam para produzir significado. Ele se concentra na organização interna e na lógica do próprio discurso, sem referência direta a outros discursos externos.

Pêcheux (1997) defende que não há discurso que se constitua de forma totalmente autônoma. Todo discurso está necessariamente inserido em um contexto mais amplo (interdiscurso) e ao mesmo tempo possui uma organização interna própria (intradiscurso). Nas palavras de Orlandi (2020b):

Há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (Orlandi, 2020b, p. 30-31).

Em suma, o interdiscurso fornece o repertório e o contexto histórico para a formação do intradiscurso, enquanto o intradiscurso realiza concretamente as possibilidades oferecidas pelo interdiscurso. Portanto, na perspectiva de Pêcheux (1997), interdiscurso e intradiscurso são dimensões complementares da análise do discurso, essenciais para entender como os significados são produzidos e transformados na prática discursiva.

1.1.5 Condições de produção

Na Análise de Discurso (AD) pecheutiana, as condições de produção (CP) são importantes no sentido de nos possibilitarem compreender como os discursos são gerados, moldados e interpretados. As condições de produção referem-se ao conjunto de fatores históricos, sociais, políticos, ideológicos e institucionais que influenciam e determinam a forma, o conteúdo e os sentidos de um discurso.

Conforme Orlandi (2020b), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Todavia, a autora estabelece uma distinção entre condições de produção no sentido *estrito* e no sentido *amplo*: “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 2020b, p. 28-29).

1.1.6 Formações Discursivas

Partindo do conceito da interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos, na AD entende-se que o sentido das palavras não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Isso implica dizer que as palavras possuem uma espécie de neutralidade, na medida em que mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Isso porque o sentido atribuído às palavras varia de acordo com as inscrições subjetivas (ideológicas), ou seja, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Assim, de acordo com Orlandi (2020b),

formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. [...]

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (Orlandi, 2020b, p. 41).

No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Pelo contrário, elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Ademais, Orlandi (2020b, p. 42) acrescenta que é “pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”.

1.1.7 Representação

Para Pêcheux (1993, 1997), a representação refere-se ao modo como os discursos constroem imagens, ideias e significados sobre o mundo, as pessoas, e as relações sociais. Esse processo não é neutro, mas é profundamente influenciado pelas formações discursivas e pelas ideologias dominantes.

Conforme explica Guilherme de Castro (2008)

Pêcheux (1969/1990) defende a tese de que os sujeitos-enunciadores têm seus lugares representados nos processos discursivos que são colocados em jogo, e que o que funciona nesses processos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os sujeitos atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Nesse sentido, nos mecanismos de qualquer formação social existem regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). Portanto, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias e à medida que os sujeitos vão inscrevendo seus dizeres nos discursos, designando os lugares que atribuem a si, aos outros e ao referente, essas formações imaginárias constituem as condições de produção do discurso. É num jogo de imagens que se revela esse funcionamento: a imagem do lugar que eu me atribuo (“Quem sou eu para lhe falar assim?”), a imagem do lugar que o outro atribui a mim (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”), a imagem que o outro atribui a ele mesmo (“Quem sou eu para que ele me fale assim?”), a imagem que eu atribuo ao outro (“Quem é ele para que me fale assim?”) (Guilherme de Castro, 2008, p. 83).

Ao analisar depoimentos dos/as participantes desta pesquisa, a partir do lugar teórico em que me inscrevo, compreendo os/as participantes da pesquisa como sujeitos discursivos que enunciam de um lugar sócio-histórico-ideológico determinado (professores/as e gestores/as de um instituto federal), descrevo e interpreto seus dizeres (sobre a implementação do ERE no IFTM), tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais e tendo em vista suas condições de produção.

A partir dos depoimentos, os/as participantes da pesquisa inscrevem-se em um espaço sócio-histórico, enunciam a partir de sua inscrição ideológica, num processo em que outras vozes e outros discursos ecoam, sendo que a existência dessas vozes outras e desses discursos outros se encontram na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas.

Nesse sentido, os processos discursivos¹² que emergiram sobre a educação durante a implementação do ERE me levaram a questionar sobre como os/as docentes *representam* seus lugares nesses processos discursivos, ou seja, como funcionam as formações imaginárias que designam os lugares que eles/as atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, enquanto professores/as de um instituto federal de educação. Assim, é da investigação dessas formações imaginárias, entendidas como *representações* que parte a proposta de realização desta pesquisa.

¹² Pêcheux (1997) entende por “processo discursivo” o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinônimas etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada.

1.2 Discursos sobre a educação

Saviani (2005) faz um panorama sobre as diferentes concepções pedagógicas na história da educação brasileira, as quais poderiam ser agrupadas em duas grandes tendências: i) a que prioriza a teoria sobre a prática, que abarca as diversas modalidades da pedagogia tradicional; e ii) a que dá prioridade à prática sobre a teoria, que abarca as modalidades da pedagogia nova.

Algumas das principais concepções pedagógicas conforme Saviani (2005), são:

i) Concepção pedagógica tradicional religiosa (1549-1759)

Essa concepção predominou no Brasil durante o período colonial e no início da República, refletindo uma educação voltada para a formação das elites. Conforme Saviani (2005, p. 6):

Essa concepção pedagógica se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Nessa perspectiva o professor é a figura central, sendo o detentor do conhecimento, enquanto os alunos são vistos como receptores passivos.

ii) Coexistência entre concepções pedagógicas tradicionais religiosa e leiga (1759-1932).

Segundo o autor, a partir de 1759 começaram a ser implementadas as reformas pombalinas da instrução pública, com inspiração iluminista, as quais se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas, passando a preconizar o privilégio do Estado em relação à educação.

iii) Concepção pedagógica renovadora (Escola Nova) (1932-1969)

Essa concepção ganhou força nas décadas de 1920 e 1930, influenciada por pensadores como John Dewey. No Brasil, foi associada a movimentos de renovação educacional e à luta por uma educação mais democrática e menos autoritária. As principais características dessa concepção são o foco no aluno, na aprendizagem ativa e na experiência direta. Para isso, a

pedagogia nova promovia métodos ativos, a participação do aluno no processo educativo e a adaptação do ensino aos interesses e necessidades dos estudantes.

iv) Conceção pedagógica produtivista (1969-2001)

Trata-se de uma pedagogia orientada para a eficiência e racionalidade do processo educativo, enfatiza o planejamento, a organização e o controle sistemático do ensino. Utiliza técnicas e métodos padronizados para alcançar objetivos educacionais específicos.

Prevaleceu especialmente durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), refletindo uma visão instrumental da educação, focada na formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

v) Concepções Pedagógicas contra-hegemônicas

Pedagogia Libertadora (1960-1970):

Características: Enfatiza a conscientização crítica e a emancipação dos alunos. Inspirada principalmente pelas ideias de Paulo Freire, essa pedagogia valoriza o diálogo, a reflexão crítica sobre a realidade e a ação transformadora.

Desenvolveu-se nas décadas de 1960 e 1970, como uma resposta às injustiças sociais e à repressão política. Ganhou espaço especialmente entre movimentos populares e educadores comprometidos com a transformação social.

Essa proposta suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo) (Saviani, 2005, p. 25).

Pedagogia Histórico-Crítica (década de 1980)

Procura unir a crítica social à transmissão de conteúdos. Defende a importância do conhecimento sistematizado, ao mesmo tempo em que promove a reflexão crítica sobre a realidade e a transformação social. Desenvolveu-se a partir das críticas às limitações tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova.

Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas

postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2005, p. 26).

Saviani (2005) propõe uma análise histórica que não só descreve essas diferentes concepções pedagógicas, mas também destaca suas contradições e inter-relações. Ele argumenta que a compreensão das diferentes tendências pedagógicas é essencial para a construção de uma educação crítica e emancipadora no Brasil. É importante destacar que essas diferentes concepções pedagógicas não são estanques e tampouco fixadas nas datas sinalizadas, mas permeiam as políticas (e práticas) pedagógicas ao longo do tempo.

A partir de um breve panorama sobre as diferentes concepções pedagógicas predominantes no Brasil, é importante ressaltar que há uma disputa de sentidos em relação à educação, principalmente quando se leva em consideração a formação profissional: uma tecnicista e uma voltada para a formação integral. Essa primeira concepção de educação, tecnicista, voltada para a formação de “capital humano” coloca o objetivo da educação como sendo o desenvolvimento de “competências e habilidades” para a atuação como mão de obra no mercado de trabalho. Esse modelo de educação que se preocupa com a transferência de técnicas para os alunos, vinculada a uma concepção pedagógica tradicional, em detrimento da formação integral e crítica dos educandos, é o que foi criticado por Paulo Freire (2020c) como sendo um modelo que ele chamou de “educação bancária”.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. – Educação bancária dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2020c, p.79-80).

Por outro lado, em uma concepção de educação calcada numa perspectiva da formação integral, entende-se a

educação escolar como uma prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social e que ela só se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e

jovens, principalmente os pertencentes aos segmentos empobrecidos da população (Libâneo, 2018, p. 30).

No que se refere à concepção de educação que consta na lei de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), a idealização dos institutos foi pautada em uma concepção de educação que visa a oferecer aos filhos das classes trabalhadoras uma educação politécnica - entendida como uma formação humana em todos os aspectos, uma educação omnilateral, humanista e científica – que tinha um sentido político, emancipatório, no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (Ciavatta, 2014, p. 190). Nesse sentido privilegiou-se a

Formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. [...] Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (Ciavatta, 2014, p. 190).

Além disso, Pacheco (2010) salienta que:

Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste (Pacheco, 2010, p.14).

Essa concepção de educação como formação integral alinha-se com a pedagogia libertadora, crítica e emancipadora defendida por Paulo Freire (2020c), que implica “a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2020c, p. 98).

Dessa forma, entendemos que essa concepção de educação libertadora, com vistas à formação integral dos/as educandos/as é a que deveria pautar as decisões sobre a implementação (ou não) do Ensino Remoto Emergencial, bem como o que devia ser priorizado para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos/as alunos/as durante esse período excepcional, entendendo a educação como um direito da população brasileira, previsto na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, buscamos analisar discursivamente em que

medida os aspectos pedagógicos têm sido priorizados no sentido de promover essa formação integral, humana.

Partimos da hipótese de que os/as gestores/as e professores/as, ao enunciarem sobre a implementação do ERE durante a pandemia de Covid-19 no IFTM, tecem seus dizeres a partir da tensão enunciativa entre diferentes concepções de educação, especialmente fundada na contradição entre uma concepção produtivista/tecnicista e uma concepção libertadora de educação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia deste trabalho é de caráter qualitativo, uma vez que daremos ênfase na compreensão e explicação de uma realidade social que não pode ser quantificada (Gherhardt; Silveira, 2009). Apresenta também caráter analítico-descritivo e interpretativo uma vez que estamos nos propondo a analisar a concepção de educação que tem norteado a implementação do Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Conforme mencionado anteriormente, antes de passar à montagem do *corpus*, propriamente dito, fiz um mapeamento de documentos oficiais que possibilitaram a implementação do ERE (portarias do MEC, pareceres do CNE, leis federais que disciplinam essa questão). Então, lancei gestos de interpretação sobre um *corpus* montado a partir de duas materialidades diferentes, a saber: a) instruções normativas produzidas pelo IFTM que direcionaram as ações nos diferentes *campi* da instituição; e b) depoimentos de atores envolvidos no processo de implementação do ERE, quais sejam: gestores/as e professores/as da instituição selecionada para a pesquisa.

O primeiro passo institucional para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que parte dos dados foi obtida a partir de depoimentos de participantes voluntários/as, foi a submissão deste projeto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, a fim de recebermos autorização para a realização da pesquisa. Uma vez aprovado no CEP¹³, entramos em contato com a instituição para selecionarmos os/as voluntários para participar da pesquisa.

O objetivo inicial era de conseguir o depoimento de sete participantes, sendo dois/duas gestores/as do IFTM e cinco professores/as que tenham trabalhado durante o período de ERE, sendo um/a professor/a da chamada “área técnica” e mais um/a professor/a de cada uma das quatro áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

Para selecionar os possíveis participantes da pesquisa, após a aprovação pelo CEP, foi agendada uma reunião com o Diretor Geral (DG) do IFTM campus Ituiutaba, na qual o pesquisador apresentou a pesquisa e então foi feita a solicitação para que o DG encaminhasse um e-mail para os/as servidores/as do campus com a apresentação do projeto. Aqueles/as que

¹³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas - CEP-UFU, em 30 de maio de 2022, conforme parecer nº 5.438.377.

se voluntariaram a participar da pesquisa entraram em contato com o pesquisador, via e-mail, para que fosse encaminhado o TCLE, bem como as demais orientações e esclarecimentos sobre a participação na pesquisa. Nesse sentido, obtivemos resposta afirmativa de 10 voluntários, porém apenas 8 efetivamente encaminharam os depoimentos, sendo que são todos/as docentes efetivos/as da instituição, das diferentes áreas do conhecimento, e três deles/as atuavam simultaneamente como docentes e como gestores/as (duas como coordenadoras de curso e um como diretor de extensão, cultura e assistência estudantil)¹⁴.

Para a coleta dos depoimentos, montei um roteiro contendo dez perguntas abertas, formulado a partir de uma apropriação da proposta AREDA (Serrani-Infante, 1998a). AREDA é um acrônimo para “Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos”. Segundo Serrani-Infante (1998a, p. 134):

Trata-se de estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciadore s com experiência bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s)

Apesar de esta pesquisa não enfocar o ensino de línguas especificamente, entendo que a proposta AREDA me serviu de aporte teórico tanto no que se refere à elaboração do questionário com perguntas abertas enviado aos participantes da pesquisa quanto em relação à perspectiva analítica, voltando minhas atenções para as ressonâncias discursivas nos depoimentos abertos. Para este trabalho, as perguntas abertas fizeram referência às concepções de educação norteadoras do trabalho de cada um/a dos/as participantes, os impactos que a adoção do ERE teve na condução de suas atividades, o que eles/as consideram que deveria ser priorizado no trabalho formativo e como esses aspectos foram contemplados quando da implementação do ERE na instituição onde eles/as atuam.

Anexei ao roteiro o esclarecimento sugerido por Serrani-Infante, de que “o enunciador não precisa se preocupar com a existência de afirmações contraditórias ou reiterativas, já que o objetivo da análise não está no conteúdo informacional dos depoimentos” (Serrani-Infante, 1998a, p. 135). Dessa forma, os/as participantes puderam escolher responder ao questionário na ordem que se sentiram mais confortáveis, podendo inclusive voltar atrás em suas respostas.

Os depoimentos enviados pelos/as participantes da pesquisa foram transcritos para, num segundo momento, em conjunto com os demais documentos, serem objeto de gestos de interpretação que me possibilitaram compreender o processo de implementação do ERE no IFTM.

¹⁴ Na seção 3.2.1 faço uma breve apresentação de cada um/a dos/as participantes da pesquisa.

Nas análises em AD buscamos perceber o funcionamento discursivo dos enunciados, em que entram em jogo tanto o que e como os discursos são formulados, no intradiscurso, como também a relação com o interdiscurso – outras formulações já ditas e que fornecem a “matéria prima” para que seja possível ao sujeito enunciar.

Para que seja possível realizar os gestos de interpretação desse modelo de análise da AD, primeiramente é preciso delimitar o material a ser analisado, constituindo um *corpus*, definido por Courtine (2009) como um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso” (Courtine, 2009, p. 114). Sendo o *corpus* um conjunto de *sequências discursivas* (SDs), apoio-me no que Courtine (2009) entende por SDs, na relação que ele estabelece entre enunciados (E), rede de formulações (R) e formulações (e).

Enunciados (E) são os elementos de saber próprios a uma formação discursiva (FD) que, conforme comentamos anteriormente, representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Os enunciados governam a repetibilidade no seio de uma rede de formulações (R). As formulações (e), por sua vez, são sequências linguísticas (podendo ser constituídas de um segmento de frase, uma frase ou até mesmo conjuntos de frases) que funcionam como reformulações possíveis de um enunciado no seio de uma rede de formulações e que marcam a presença de um enunciado (E) no intradiscurso de uma sequência discursiva (SD) dominada por uma FD (Courtine, 2009 p. 99-102).

Conforme explica Orlandi (2020b), a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. Segundo a autora, na AD geralmente distingue-se o *corpus de arquivo* e o *corpus experimental*. O chamado *corpus de arquivo* é aquele em que se realiza um trabalho de análise a partir de documentos públicos, ou seja, que não foram produzidos no âmbito da pesquisa. Já o *corpus experimental* é aquele produzido a partir de pesquisas empíricas, por exemplo a partir de questionários ou entrevistas. No caso desta pesquisa, primeiramente fiz um empreendimento investigativo sobre um *corpus* de arquivo (Legislação, Instruções Normativas e Regulamentos referentes à implementação do ERE), que funcionou principalmente no sentido de tentar ampliar ao máximo o universo das Condições de Produção do discurso sobre a implementação do ERE. Já no que se refere aos depoimentos dos/as participantes da pesquisa, configuram-se como um *corpus experimental*, na medida em que foi produzido a partir do roteiro AREDA elaborado por mim e enviado a cada um/a dos/as participantes da pesquisa.

Em relação ao *corpus* de arquivo, na seção 3.1 me debrucei primeiramente sobre a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, (Lei de Criação dos Institutos Federais), destacando

algumas das finalidades e características vislumbradas quando da criação dos IFs. Em seguida, discorri sobre portarias e INs do Governo Federal que foram publicadas em virtude da situação de emergência de saúde pública de Covid-19 e que fizeram com que o MEC determinasse a suspensão das atividades educacionais presenciais e autorizasse a substituição por atividades remotas.

Além disso, no que se refere especificamente às normativas internas ao IFTM, na seção 3.2 trago um panorama sobre as Instruções Normativas (INs) e Resoluções publicadas tanto pela reitoria quanto pela Direção Geral do IFTM *campus* Ituiutaba publicadas entre 2020 e 2021, ou seja, desde a IN que deu início à implementação do ERE (IN IFTM 02/2020) até a IN que estabeleceu o regime de trabalho remoto integral ou parcial e orientava sobre o retorno gradual das atividades presenciais no IFTM (IN IFTM 34/2021).

Trabalhar com esse *corpus* de arquivo me possibilitou mapear os diferentes movimentos que foram sendo tomados pela gestão da instituição, quando da implementação do Ensino Remoto Emergencial, buscando evidenciar as contradições no que se refere aos efeitos de sentido que emergem dos documentos normativos que balizaram o ERE ao longo dos anos de 2020 e 2021 no IFTM.

Já em relação ao *corpus* experimental, ele se constituiu a partir da transcrição das respostas dos/as participantes da pesquisa ao roteiro AREDA. Inicialmente, fiz a transcrição dos depoimentos dos/as oito participantes que se voluntariaram a participar da pesquisa. Então, num primeiro mo(vi)mento, fiz uma leitura cuidadosa das transcrições, buscando mapear como os/as participantes representavam o processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM. Nesse sentido, fui fazendo marcações em termos e/ou trechos que se destacavam como possíveis pontos de entrada no *corpus*.

Num segundo mo(vi)mento, busquei identificar pontos de ressonância e divergência que apareciam nos depoimentos, considerando tanto diferentes respostas de um/a mesmo/a participante quanto respostas de diferentes participantes sobre as mesmas questões. Dessa forma, fui catalogando os diferentes discursos sobre educação quando da implementação do ERE no IFTM, durante a pandemia de Covid-19.

A partir dessa leitura, fiz um agrupamento das representações sobre a implementação do ERE no IFTM levando em consideração tanto a ordem das questões presentes no roteiro AREDA, bem como as aproximações e distanciamentos presentes nos depoimentos dos/as participantes.

Além disso, quando da montagem da seção de análises (seção 4), fiz um trabalho de apresentação das Sequências Discursivas (SDs) me pautando primeiramente pela ordem das

questões do roteiro, em seguida buscando identificar as regularidades e dispersões ideológicas, as quais busquei destacar em cada uma das SDs. Por fim, cabe salientar que ao final de cada uma das subseções da seção de análises, trago um quadro-resumo, em que identifico as representações identificadas e exemplos de formulações retirados das SDs.

No que se refere ao tratamento dado ao *corpus*, Orlandi (2020b) salienta que:

A exaustividade almejada – que chamamos de vertical – deve ser considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática. Essa exaustividade vertical, em profundidade, leva a consequências teóricas relevantes e não trata os “dados” como meras ilustrações. Trata de “fatos” da linguagem, com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva. Assim, a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas. Atualmente, considera-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do corpus é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitem chegar à sua compreensão (Orlandi, 2020b, p. 61).

Nesse sentido, o trabalho de interpretação na AD não é um simples gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam perceber outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

É importante ressaltar que a AD não está preocupada em procurar o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Ademais, Orlandi (2020b) ressalta que a Análise do Discurso fundada por Pêcheux (1997) rompe com formas tradicionais que se voltam para a interpretação:

A análise de discurso confronta-se com a noção tradicional (hermenêutica) da interpretação e produz um deslocamento do que é ler o arquivo hoje (PÊCHEUX, 1982). Ela vai recusar o conteudismo (a separação forma/conteúdo) e, insistindo sobre o fato de que o sentido é produzido, vai restituir a opacidade, a espessura semântica, aos objetos simbólicos: a compreensão, na análise de discurso, é *política* (Orlandi, 2020b, p. 40).

Ou seja, na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, por meio de uma análise que leva em conta os próprios gestos de interpretação empreendido pelo analista. Para isso é necessária uma passagem da superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) para o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o *corpus* já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado.

Esse processo de de-superficialização consiste na análise do que chamamos de materialidade linguística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Observamos isso em função de formações imaginárias (a imagem que se tem de um eleitor universitário, de um docente, de um candidato a reitor, de movimento social etc.), em suas relações de sentido e de forças (de que lugar fala “x”, “y” etc.), através dos vestígios que deixam no fio do discurso (Orlandi, 2020b, p. 63).

Com isso, o analista procura dar conta do chamado esquecimento nº 2 (do domínio da enunciação) e que dá a impressão de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira. Com esse primeiro movimento de análise, trabalha-se no sentido de desfazer os efeitos dessa ilusão: constrói-se, a partir do material bruto, um objeto discursivo em que é analisado o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas.

Nesse sentido, pelo trabalho de análise, a partir da elaboração de um dispositivo construído a partir das questões de pesquisa, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. Passa-se assim da superfície linguística, ou seja, do *corpus* bruto, para o objeto discursivo. Isto resulta, para o analista, em mostrar como o trabalho da ideologia se materializa na construção de sentidos.

Para chegar a esse resultado, Orlandi (2020b) indica que são necessárias algumas etapas. Na primeira delas, o analista, no contato com o texto, procura ver nele sua discursividade e incidindo um primeiro lance de análise – de natureza linguístico enunciativa – constrói um objeto discursivo em que já está considerado o esquecimento nº 2 (da instância da enunciação), desfazendo assim a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ter sido dito daquela maneira.

Na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista vai empreender uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas com a formação ideológica que rege essas relações. Aí é que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico.

A proposta da AD é empreender uma análise a partir da construção de um dispositivo de interpretação, que tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (Orlandi, 2020b, p. 57).

Nesse sentido, a partir da análise dos documentos oficiais e dos depoimentos coletados a partir do roteiro AREDA, busquei analisar os discursos sobre educação que nortearam a implementação do ERE no IFTM. Pelos gestos de interpretação, busquei perceber além da própria superfície discursiva dos enunciados, inscrevendo-os em um discurso sociohistoricamente constituído com o qual os/as informantes se identificam por meio de uma memória discursiva.

3 A “EMERGÊNCIA” DO ERE NO IFTM

Esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira delas, trago um panorama sobre alguns dos documentos governamentais referentes à concepção de educação idealizada quando da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como discuto os documentos federais (leis federais, pareceres do CNE) publicados quando do início da pandemia de Covid-19.

Na segunda seção, fiz uma incursão nos regulamentos institucionais que normatizaram a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), o que possibilita uma compreensão ampliada sobre as diferentes fases desse processo.

3.1 Traçando um horizonte de possibilidades em relação ao ERE

Ao fazer uma primeira incursão sobre os documentos que normatizaram o ERE no IFTM, busquei identificar elementos que me permitissem compreender o horizonte de possibilidades em relação à implementação do ensino remoto, ou seja, o que foi possibilitado por meio dos decretos nacionais para, então, tentar compreender quais opções foram feitas no âmbito do IFTM para essa implementação, o que posteriormente será contrastado com os depoimentos de servidores/as que atuaram na instituição ao longo desse processo.

Antes de investigar os documentos produzidos especificamente durante a pandemia de Covid-19, um dos pontos de partida que estabeleci para tentar compreender o discurso sobre educação subjacente ao trabalho desenvolvido nos Institutos Federais foi a lei de criação dos Institutos Federais – Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. No artigo 2º dessa lei afirma-se que

Art. 2º: Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Duas questões nos chamam a atenção nessa definição sobre o que são os Institutos Federais. A primeira delas refere-se à previsão de que os IFs são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica *nas diferentes modalidades de ensino*, ou seja, desde a

criação da Rede Federal, estava previsto que é possível que as instituições ofereçam cursos de educação profissional e tecnológica tanto em cursos *presenciais*, *semipresenciais* ou mesmo *remotos* (EaD). Além disso, nesse mesmo artigo ressalta-se que essa oferta será feita com base na “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”, ou seja, valoriza-se uma integração entre teoria e prática. Além disso, no artigo 6º da Lei 11.892/2008, há uma lista de finalidades e características dos IFs, das quais destaco:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e **fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico**, voltado à investigação empírica;

VII - desenvolver **programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica**;

VIII - **realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico**;

IX - promover a **produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias** sociais, notadamente as voltadas à **preservação do meio ambiente** (Brasil, 2008, grifos nossos).

Alguns elementos presentes nesse rol de finalidades e características dos Institutos Federais me chamaram mais a atenção. Um deles refere-se ao objetivo de formar e qualificar *cidadãos*, bem como a questão do *desenvolvimento de espírito crítico*, o que já marca um posicionamento que vai além de uma mera formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas insiste na necessidade de conjugar a formação técnica com o que Paulo Freire (2020a) defende como Educação como prática da liberdade/Educação emancipadora, em que a formação deve se preocupar a um só tempo com questões técnicas mas, principalmente, com a conscientização de estudantes e professores sobre os contextos sociais em que estão inscritos, de forma que a educação sirva para a transformação social.

Ademais, é relevante a insistência da Lei 11.892/2008 em questões como o fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e *culturais* locais, o que aponta para uma concepção ampliada sobre a função social dos institutos junto às comunidades presentes nos territórios de sua área de abrangência.

É válido ressaltar a diversidade de frentes de atuação presentes nessa lei de criação dos Institutos Federais, abarcando as seguintes dimensões: ensino, extensão, divulgação científica, pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse sentido, busquei analisar em que medida, quando da adoção de medidas para mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19, foi garantida a continuidade dessas diferentes frentes de atuação, uma vez que considero que um dos fatores que fazem dos Institutos Federais escolas de excelência no país é justamente essa característica de buscar ofertar aos/as estudantes da instituição uma formação integral, o que é possibilitado, dentre outros fatores, pela complementaridade entre ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Conforme mencionado no início deste trabalho, em fevereiro de 2020 foram confirmados os primeiros casos de Covid-19 no Brasil. Em 4 de fevereiro, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 188/GM/MS¹⁵, de 3 de fevereiro de 2020, que Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus e estabelece o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional.

Já em 11 de março de 2020, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº 356/2020¹⁶, a qual estabelece medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19), portaria essa que elenca as medidas de *isolamento*, a qual “objetiva a separação de pessoas sintomáticas ou assintomáticas, em investigação clínica e laboratorial, de maneira a evitar a propagação da infecção e transmissão local” (Brasil, 2020) e a medida de *quarentena*, em que há restrição de atividades ou separação de pessoas que foram presumivelmente expostas a uma doença contagiosa, mas que não estão doentes.

No dia seguinte, 12 de março de 2020, o Ministério da Economia publicou a IN Nº 19, de 12 de março de 2020¹⁷, que estabeleceu orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Por meio dessa portaria, o Ministério da Economia orientou os

¹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/portaria-188-20-ms.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

¹⁷ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 14 abr. 2025.

órgãos integrantes do SIPEC a reavaliar a necessidade de realização de viagens internacionais a serviço, bem como reavaliar a necessidade da realização de eventos e reuniões com elevado número de participantes, verificando a possibilidade de adiamento ou realização por meio de videoconferência ou outro meio eletrônico.

Essa portaria do Ministério da Economia foi alterada pela IN nº 21, de 16 de março de 2020¹⁸, a qual substitui a orientação de *reavaliar* a necessidade de viagens internacionais a serviço, passando à seguinte redação: “Os órgãos e entidades integrantes do SIPEC *suspenderão* a realização de viagens internacionais a serviço enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19)” (grifo nosso). Além disso, acrescentou-se ao texto da portaria as hipóteses específicas de trabalho remoto, a saber:

Art. 4º-B Deverão executar suas atividades remotamente enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19):

I - os servidores e empregados públicos:

- a) com sessenta anos ou mais;
- b) imunodeficientes ou com doenças preexistentes crônicas ou graves; e
- c) responsáveis pelo cuidado de uma ou mais pessoas com suspeita ou confirmação de diagnóstico de infecção por COVID-19, desde que haja coabitação; e

II - as servidoras e empregadas públicas gestantes ou lactantes.

[...]

Art. 6º-A

Sem prejuízo do disposto nesta Instrução Normativa, o Ministro de Estado ou autoridade máxima da entidade poderá adotar uma ou mais das seguintes medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade:

I - adoção de regime de jornada em:

- a) turnos alternados de revezamento; e
 - b) trabalho remoto, que abranja a totalidade ou percentual das atividades desenvolvidas pelos servidores ou empregados públicos do órgão ou entidade;
- II - melhor distribuição física da força de trabalho presencial, com o objetivo de evitar a concentração e a proximidade de pessoas no ambiente de trabalho; e

III - flexibilização dos horários de início e término da jornada de trabalho, inclusive dos intervalos intrajornada, mantida a carga horária diária e semanal prevista em Lei para cada caso (Brasil, 2020).

Dessa forma, a portaria nº 19/2020, alterada pela portaria nº 21/2020 do Ministério da Economia, tentou frear a disseminação da Covid-19, no âmbito dos órgãos e entidades do SIPEC, por meio da suspensão de viagens internacionais a serviço (uma vez que a pandemia de

¹⁸ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-21-de-16-de-marco-de-2020-248328867>. Acesso em: 14 abr. 2025.

Covid-19 começou na China e se espalhou pela Ásia e Europa antes de chegar ao Brasil), com a indicação de que eventos e reuniões fossem reavaliados de forma a decidir sobre adiamento ou realização de forma remota e, por fim, estabelecendo diretrizes para a adoção do trabalho remoto, dando prioridade aos/às servidores/as pertencentes aos chamados grupos de risco, a saber: idosos/as, imunodeficientes ou com doenças crônicas ou graves, gestantes/lactantes.

Especificamente no que se refere à área de educação, a primeira portaria nacional que regulamenta a implementação do Ensino Remoto foi a portaria nº 343, de 17 de março de 2020¹⁹, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Vejamos alguns dos principais pontos dessa portaria. Inicialmente, consta no artigo 1º:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020g).

Inicialmente a portaria autorizava a substituição das disciplinas presenciais por aulas remotas apenas para os *cursos superiores* e levando em consideração os limites estabelecidos pela legislação em vigor. Além disso, o parágrafo primeiro dessa portaria indicava que o período de autorização seria de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde.

Já no parágrafo segundo afirma-se que “Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput”. Nesse sentido, duas questões se colocam em relação ao que é possibilitado por meio da portaria 343/2020: i) como definir as disciplinas que são passíveis de serem migradas para o ensino remoto?; e ii) como as instituições podem disponibilizar ferramentas aos/às estudantes para viabilizar o acompanhamento das aulas e avaliações?

Ademais, no parágrafo 3º do artigo 1º, a portaria 343/2020 sinaliza que: “Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos” (Brasil, 2020g). Esse parágrafo

¹⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

acaba por limitar o escopo em relação ao que é passível de ser migrado do ensino presencial para o ensino remoto, na medida em que veda a implementação de aulas remotas em cursos superiores de Medicina, bem como os estágios e práticas de laboratório de todos os cursos superiores.

Já no artigo 2º, a portaria 343/2020 estabelece duas alternativas à implementação das aulas remotas, indicando que:

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (Brasil, 2020g).

Dessa forma, a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, abriu três possibilidades para as instituições de ensino superior, pelo prazo de trinta dias, a saber:

1. Substituição de aulas presenciais por aulas remotas;
2. Suspensão das atividades acadêmicas;
3. Alteração do calendário de férias.

Nesse sentido, veremos na próxima seção qual foi a opção adotada no IFTM quando dessa abertura da possibilidade de implementação de aulas remotas.

3.2 O caminho trilhado pelo IFTM na implementação do ERE

Nesta seção, trago uma descrição e alguns gestos de análise sobre a legislação infralegal (resoluções e instruções normativas) publicadas gestão do IFTM, que compreende Instruções Normativas (INs) e Resoluções publicadas tanto por parte da Reitoria quanto do *campus* Ituiutaba.

3.2.1 IN IFTM 02/2020

Levando em consideração as instruções nacionais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) publicou, inicialmente, a Instrução Normativa nº 02, de 18 de março de 2020, por meio da qual ficou estabelecida a **suspensão das**

atividades presenciais acadêmicas e administrativas, inicialmente no período de 18 a 28/03/2020 (posteriormente alterado para prazo indeterminado). Conforme o art. 1º:

Art. 1º Homologar, na forma desta Instrução Normativa e no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), a decisão do Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do IFTM instituído pela Portaria IFTM Nº 406/2020, de suspensão das atividades presenciais acadêmicas e administrativas, inclusive eventos comemorativos, científicos, artísticos e culturais, além de solenidades internas ou externas, no período de 18 a 28/03/2020, garantindo a manutenção daquelas consideradas essenciais para assegurar a preservação e o funcionamento dos serviços considerados essenciais ou estratégicos (IFTM, 2020a).

Além disso, foi estabelecido, no artigo 2º, o regime de trabalho remoto integral ou parcial e a possibilidade de flexibilização do horário de trabalho no âmbito do IFTM, ficando estipulado, no art. 2º inciso III que “A autoridade máxima dos Campi, Pró-Reitorias e Gabinete ficam, desde já, incumbidos de determinar quais as atividades são consideradas essenciais ou estratégicas” (IFTM, 2020a).

Dessa forma, a IN IFTM Nº 02/2020 abre a possibilidade da adoção do trabalho remoto para os/as servidores do IFTM mantendo como atividades presenciais apenas aquelas consideradas pela autoridade máxima dos *campi* (Diretores Gerais) como essenciais ou estratégicas. Ademais, no art. 5º estabelece um protocolo de isolamento de sete dias para servidores, colaboradores e estagiários que retornarem de viagem internacional, prevendo que eles/as deveriam desenvolver suas atividades de maneira remota durante esse período.

Já no art. 7º indica-se que servidores, colaboradores e estagiários do grupo de risco deverão executar suas atividades de forma remotamente enquanto durar o estado de emergência de saúde, indicando que são considerados do grupo de risco:

- a) idosos com 60 anos ou mais;
- b) imunodeficientes ou com doenças preexistentes crônicas ou graves;
- c) diabéticos;
- d) asmáticos;
- e) hipertensos;
- f) portadores de insuficiência renal e/ou doença respiratória crônica;
- g) cardiopatas;
- h) responsáveis pelo cuidado de uma ou mais pessoas com suspeita ou confirmação de diagnóstico de infecção por COVID-19, desde que haja coabitação;
- i) gestantes ou lactantes; e
- j) aqueles cujos familiares que habitam na mesma residência tenham doenças crônicas ou sejam gestantes ou lactantes (IFTM, 2020a).

Outrossim, no art. 10, fica estabelecido que: “As reuniões presenciais estão restritas àquelas as quais os assuntos sejam estritamente necessários, devendo ser utilizadas alternativas de webconferência ou videoconferência sempre que possível” (IFTM, 2020a). Dessa forma, a IN IFTM 02/2020 acaba por implementar as reuniões remotas no âmbito do IFTM, resguardando a possibilidade de reuniões presenciais apenas em caso de excepcionalidade.

De maneira a diminuir a circulação de pessoas nos ambientes do IFTM, o art. 11 da IN IFTM 02/2020 estabeleceu que:

Art. 11 Ficam suspensas pelo período previsto no art. 1º desta IN e até que o panorama se mostre mais seguro:

- a) Viagens internacionais a serviço;
- b) Participações de servidores em treinamentos presenciais, congressos e eventos, a trabalho;
- c) O acesso do público externo a bibliotecas, auditórios, refeitórios, lanchonetes, cantinas, ginásios e outros locais de uso coletivo nas dependências do IFTM;
- d) Visitação pública e atendimento presencial do público interno ou externo que puder ser prestado por meio eletrônico ou telefônico (IFTM, 2020a).

Ou seja, nessa IN houve uma preocupação em limitar ao máximo as atividades que envolvessem qualquer tipo de aglomeração de pessoas, tanto no que se refere aos espaços dentro da instituição, quanto da participação de servidores/as da instituição em viagens, treinamentos pessoais, congressos.

Além disso, de forma a dar segurança jurídica à substituição das atividades presenciais por atividades via plataformas digitais, o art. 13 regulamenta as diferentes possibilidades de trabalho remoto no âmbito do IFTM:

Art. 13 Para fins desta Instrução Normativa, serão considerados como regime de trabalho remoto as seguintes modalidades: teletrabalho, trabalho semi-presencial, trabalho por tarefa e escala de revezamento. Sobre essas modalidades, define-se que:

- I. Teletrabalho consiste na possibilidade da execução das atribuições funcionais do cargo integralmente fora das dependências da unidade;
- II. Trabalho semi-presencial resulta na execução das atribuições funcionais do cargo parcialmente fora das dependências da unidade, por unidade de tempo, em dias por semana ou em turnos por dia;
- III. Trabalho por tarefa é definido como a realização de determinada tarefa em dado prazo pré-estipulado para sua conclusão, podendo ser executada tanto dentro quanto fora das dependências da unidade;
- IV. Escala de revezamento consiste na jornada de trabalho dentro de um determinado período (diário/semanal) com horário de início e término de cada jornada, inclusive com os horários de intervalo pré-estabelecidos (IFTM, 2020a).

Uma primeira distinção que é feita é em relação a diferentes possibilidades de trabalho remoto, o que possibilitou que uma parte dos/as servidores/as trabalhasse integralmente fora das dependências da instituição (teletrabalho), enquanto os/as demais, a depender do setor e das tarefas que precisavam ser realizadas, se organizaram em trabalho semipresencial, por tarefa ou em escala de revezamento. No caso específico dos/as docentes, uma vez que foi implementado o ensino remoto, o regime adotado foi o do teletrabalho.

Ainda referente ao art. 13, há uma especificação de que:

§ 1º Poderá ser adotada uma ou mais modalidade de regime de trabalho remoto.

§ 2º O regime de trabalho remoto, seja parcial, seja integral, deve ocorrer em ambiente domiciliar, o que evitará a circulação em espaços públicos como parques, praças, clubes, shoppings, entre outros, visto que a aglomeração de pessoas deve ser desencorajada.

§ 3º O planejamento e acompanhamento do regime de trabalho remoto deverão ser realizados semanalmente através do Plano de Trabalho Remoto, na forma, do Anexo V.

§ 4º A prestação de informação falsa sujeitará o servidor público às sanções penais e administrativas previstas em Lei.

§ 5º Na folha de ponto dos servidores deverá ser registrado no campo OCORRÊNCIA a informação “Trabalho Remoto*” e no campo OBSERVAÇÕES “*Pandemia COVID-19” (IFTM, 2020a).

No que se refere ao § 1º, ele prevê a coexistência de diferentes regimes de trabalho remoto, de forma a possibilitar a adequação às especificidades de cada atividade/setor da instituição. Já o § 2º funciona no sentido de evitar que os/as servidores/as efetuassem o trabalho remoto em locais de grande circulação de pessoas, o que iria totalmente contra o propósito da suspensão das atividades presenciais da instituição. Assim, houve a recomendação de que o trabalho remoto fosse feito em ambiente domiciliar, uma vez que a diminuição da circulação em espaços públicos era a única forma de evitar a disseminação do vírus naquele momento.

No que se refere ao § 3º, há a previsão de que fosse elaborado um Plano de Trabalho Remoto semanal, o que implica em um desdobramento dos/as servidores/as para fazer as adequações à nova situação, de trabalho remoto, somada à necessidade de elaborar, para cada semana de trabalho remoto, mais um documento registrando todas as atividades a serem desenvolvidas. Além disso, reforça-se a necessidade de que fosse um plano fidedigno com as atividades que serão efetivamente realizadas, na medida em que o § 4º mobiliza o peso do discurso jurídico, salientando que “a prestação de informação falsa sujeitará o servidor público às sanções penais e administrativas previstas em Lei”. A Figura 1 (Anexo V da IN 02/2020)

exemplifica o plano semanal que deveria ser preenchido por todos/as os/as servidores/as que estavam trabalhando em algum dos regimes de trabalho remoto previstos:

Figura 1 – Anexo V – Plano de trabalho remoto

ANEXO V		
PLANO DE TRABALHO REMOTO		
Nome do Servidor:		
CPF:	Identidade:	
Cargo / Função / Emprego	Campus:	
Telefone e Whatsapp:	Endereços Eletrônicos para Acompanhamento das atividades:	
Descrição das Atividades	C.H Semanal	Forma de comprovação da entrega dos resultados da execução da atividade
Total de Horas conforme a carga horária semanal do servidor		

_____, ____ de _____ de _____.

Fonte: IN 02/2020 (IFTM, 2020a).

Por fim, o artigo 14 da IN 02/2020 estabelece que

Art. 14 As atividades acadêmicas e administrativas que permitam sua realização de forma remota deverão ser realizadas preferencialmente dessa maneira, evitando-se assim, descontinuidade e acúmulo decorrente de sua interrupção (IFTM, 2020a).

Assim, percebe-se que o caminho adotado pelo IFTM foi o de substituição de atividades presenciais por atividades remotas desde o primeiro momento em que o MEC estabeleceu essa possibilidade, por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

3.2.2 IN IFTM 03/2020

Um dia depois da publicação da IN IFTM 02/2020, ou seja, em 19 de março, foi publicada a Instrução Normativa Nº 03, de 19 de março de 2020, a qual traz algumas sinalizações mais específicas no que se refere à dimensão do ensino.

O artigo 1º da IN 03/2020 faz uma pequena alteração em relação à IN 02/2020, ao determinar a “**interrupção, por prazo indeterminado**, das atividades acadêmicas presenciais e sua substituição por atividades remotas, digitais ou não” (IFTM 2020b, grifo nosso). Ou seja, enquanto a IN 02/2020 determinava a suspensão das atividades presenciais e substituição por atividades remotas, a IN 03/2020 sinaliza uma interrupção por prazo indeterminado.

Ademais, o artigo 2º sinaliza que “o calendário acadêmico do ano de 2020 do IFTM não será alterado até que novos fatos justifiquem a sua suspensão” (IFTM, 2020b). A inclusão desse artigo deixa ainda mais marcada a opção da instituição de substituição de atividades presenciais por atividades remotas e marca um distanciamento no que se refere a uma das possibilidades previstas na portaria MEC nº 343/2020 que facultava às instituições a antecipação de férias.

Já os artigos 3º e 4º estabelecem os percentuais de atividades remotas nos diferentes cursos oferecidos pela instituição:

Art. 3º. Nos cursos técnicos de nível médio as atividades remotas poderão contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, sendo que nos cursos noturnos, esse percentual pode ser elevado para 30% (trinta por cento).

Art. 4º. Nos cursos de graduação as atividades remotas poderão contemplar até 40% (quarenta por cento) da carga horária total, desde que em conformidade com o que dispõe o Art. 2º da Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (IFTM, 2020b).

O art. 6º da IN 03/2020 indica algumas das possibilidades no que se refere às atividades remotas, no âmbito do IFTM:

Art. 6º. As atividades remotas poderão ser em ambientes virtuais utilizando como estratégia de ensino-aprendizagem videoaulas, fóruns, questionários, leituras, áudios, elaboração de monografias, resumos, resenhas, listas de exercícios, podcasts, entre outras. Poderão ser realizadas atividades fora de ambiente virtuais como o uso de livros didáticos, listas de exercícios, materiais impressos, previamente entregues aos estudantes (IFTM, 2020b).

Um aspecto interessante disposto no art. 6º refere-se à previsão de que as atividades remotas possam ser feitas tanto em ambientes virtuais quanto fora deles, ou seja, fica marcado um entendimento em relação às atividades remotas que não necessariamente está vinculado ao uso de recursos tecnológicos. Todavia, o parágrafo único do art. 6º acaba por priorizar

atividades remotas que se utilizam de recursos tecnológicos, pois estabelece que “Poderão ser realizadas atividades em sincronia com os estudantes por meio de atendimento *online*, transmissões simultâneas, webconferências, chats, entre outras” (IFTM, 2020b).

A IN 03/2020 indica ainda que a responsabilidade em relação a estudantes com dificuldades de acesso a recursos tecnológicos ficaria a cargo dos/as coordenadores/as de curso: “Art. 7º. Casos excepcionais em que exista a restrição de acesso, por parte dos estudantes, deverão ser tratados com as respectivas Coordenações de Curso” (IFTM, 2020b).

Duas questões me chamam a atenção no que se refere a esse artigo 7º. Primeiramente, curioso como essa IN parte do pressuposto de que, em uma instituição de ensino pública, que atende principalmente a estudantes de baixa renda, a restrição de acesso a recursos tecnológicos é tratada como algo da ordem da excepcionalidade (*casos excepcionais*). Além disso, o art. 7º trata de restrição de acesso *por parte dos estudantes*, o que acaba naturalizando a ideia de que os/as servidores/as do IFTM não estariam sujeitos a problemas de restrição de acesso.

Ainda no que se refere à IN 03/2020, o art. 9º, alinhado à portaria MEC 343/2020, sinaliza que atividades de práticas profissionais (estágios) e práticas de laboratório (nesse primeiro momento) não são passíveis de serem substituídas por atividades remotas:

Art. 9º. A substituição das atividades presenciais pelas atividades remotas não se aplica às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos cursos do IFTM. Nesses casos, o planejamento da reposição da carga horária e dos dias letivos deve ser apresentado e amplamente divulgado por diferentes veículos de comunicação para toda a comunidade acadêmica (IFTM, 2020b).

A IN 03/2020 determina ainda formas de acompanhamento/controle sobre a atividade docente e discente, o que acabou por trazer uma série de rebatimentos sobre a configuração das aulas durante o período de ERE. Conforme a referida IN:

Art. 10. O registro de todas as atividades acadêmicas a ser efetuado pelos professores, deverá ser realizado no sistema acadêmico VirtualIF (módulo diário eletrônico – professor), através do lançamento de aulas com a carga horária relativa à atividade e citando esta instrução normativa.

Art. 11. **A frequência dos estudantes terá seu registro vinculado à realização e/ou entrega das atividades propostas pelos professores.** O código referente as atividades remotas deve ser P (presente).

Art. 12. As atividades propostas pelos professores devem ser semanais, conforme quantidade de aulas de cada unidade curricular, proporcionais ao tempo de estudos dos estudantes, considerando a adaptação ao novo e excepcional processo.

Art. 13. Cabe aos coordenadores de curso, aos integrantes dos núcleos de apoio pedagógico (NAP), aos Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) e aos Coordenadores Gerais de Ensino (CGEPE) dos *campi*, elaborar

formas e ferramentas para o acompanhamento semanal das atividades
(IFTM, 2020b, grifos nossos).

No art. 10 determina-se que as atividades remotas sejam registradas no sistema acadêmico (VirtualIF), que funciona como nosso diário digital, citando-se a IN 03/2020. Já o art. 11 acaba por condicionar o que é entendido como uma aula, na medida em que a frequência dos/as estudantes passa a ser vinculada à realização e/ou entrega de atividades remotas. Isso acaba por fazer com que os/as docentes, quando da preparação das aulas, tivessem que se preocupar em elaborar estratégias avaliação que culminassem, por exemplo, na resolução de listas de exercícios, formulários e/ou outras formas de registro escrito, uma vez que a frequência ficou vinculada à entrega de atividades. Na seção 4, quando da análise dos depoimentos dos/as participantes, veremos o impacto de sobretrabalho burocrático para os/as docentes, na medida em que o ensino remoto foi se estendendo ao longo dos anos de 2020 e 2021.

O art. 12 indica que as atividades remotas propostas pelos/as docentes devem ser semanais, de acordo com a carga horária de cada unidade curricular, com a ressalva de que deveria ser considerado o tempo de estudo dos/as estudantes e a adaptação ao novo e excepcional processo [da pandemia de Covid-19].

O disposto no art. 13, que estabelece de quem seria a responsabilidade por elaborar formas e ferramentas para o acompanhamento semanal das atividades, tem como rebatimento o estabelecimento de mais um mecanismo de controle, o que acarretou implicações sobre o processo educacional da instituição durante o período de ERE, na medida em que estudantes tinham sua atuação condicionada à entrega de atividades semanalmente e docentes necessitavam elaborar registros sobre as atividades feitas e sobre quais estudantes (não) estavam conseguindo realizar as atividades.

Por fim, o art. 14 da IN 03/2020 traz um indicativo de que, se o período de suspensão das atividades presenciais ultrapassasse as cargas horárias previstas nos art. 3º e 4º, novas diretrizes seriam criadas pela PROEN, em colaboração com os DEPE e CGEPE dos *campi* e no art. 15 estabelece-se que, caso haja interrupção de todas as atividades, os diretores gerais dos *campi*, juntamente com a comunidade escolar, seriam responsáveis por ajustes nos calendários acadêmicos, de forma a garantir os 200 dias letivos e as cargas horárias mínimas.

3.2.3 IN IFTM 04/2020

Além dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, o IFTM também oferta à comunidade cursos de idiomas (inglês, espanhol, francês, libras e português para estrangeiros), por meio do Centro de Idiomas (CENID), nos diferentes *campi* da instituição. Tendo em vista

que se trata de cursos que funcionam na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada), a Coordenação Geral do Centro de Idiomas e Internacionalização publicou a Instrução Normativa nº 004, de 19 de março de 2020, de forma a regulamentar a oferta dos **cursos do Centro de Idiomas** no período da pandemia.

O art. 1º institui a modalidade de aulas não presenciais no âmbito dos Centros de Idiomas (CENID) de todos os campi do IFTM a partir de 18 de março de 2020. Já no art. 2º, elencam-se algumas recomendações de forma a garantir os bons indicadores pedagógicos do CENID, a saber:

Art. 2º Para que sejam mantidos os bons indicadores pedagógicos do Centro de Idiomas de cada *campus*, recomenda-se que:

- a) o **coordenador** ou representante do Centro de Idiomas e de Relações Internacionais do IFTM (CENID) de cada *campus* coordene a **elaboração de uma lista de atividades calendarizada**, em que estejam explícitas as atividades a serem realizadas por cada turma do Centro de Idiomas no período em que não haverá aulas presenciais;
- b) a lista produzida seja enviada à Coordenação Geral do CENID, por meio do e-mail idiomas@iftm.edu.br, para que ela possa ser apreciada e referendada antes do efetivo envio aos estudantes;
- c) a lista de atividades apresente carga horária de resolução compatível com a quantidade de horas presenciais não realizadas;
- d) as aulas presenciais não realizadas sejam lançadas como aulas efetivamente ministradas e sejam, assim, consideradas no cômputo final do semestre;
- e) as atividades a serem realizadas sejam construídas em conjunto entre os professores de mesmo nível, de um mesmo idioma, de um mesmo *campus* e que, sempre que possível, o Coordenador ou Representante do CENID desse *campus* faça o envio de um único e-mail de que constarão todas as listas de atividades construídas para análise e convalidação. Assim, após a análise e o retorno da Coordenação Geral, estará disponível uma lista de cada nível (Básico, Intermediário, Avançado) de cada Idioma (Espanhol, Francês, Inglês e Libras) em cada *campus*;
- f) as especificidades de cada turma sejam administradas por cada professor sem, com isso, desconsiderar a orientação de atividade coletiva proposta no item cinco supracitado;
- g) as atividades busquem ensinar, averiguar o aprendizado ou permitir a prática do máximo de habilidades comunicativas (entre as quatro comumente trabalhadas em sala de aula de forma presencial);
- h) atividades multimodais e que enfatizem o letramento digital sejam incentivadas;
- i) recursos tecnológicos, tais como aplicativos de comunicação, sítios de ensino de línguas, filmes, séries, etc. sejam incentivados (IFTM, 2020c, grifo nosso).

A sugestão da criação de uma lista de atividades compatível com a carga horária semanal da turma, a ser encaminhada aos discentes, se assemelha ao disposto na IN 03/2020. Todavia, é possível perceber algumas particularidades da IN 04/2020, na medida em que ela incentiva o

trabalho conjunto entre docentes de um mesmo idioma e nível, o que acaba por aliviar a carga de trabalho individual dos/as docentes, bem como possibilita que aqueles/as com maior afinidade com ferramentas tecnológicas pudessem auxiliar os/as demais.

Além disso, nota-se uma preocupação no que se refere aos diferentes propósitos das atividades a serem encaminhadas aos/às estudantes: “ensinar, averiguar o aprendizado ou permitir a prática do máximo de habilidades comunicativas” (IFTM, 2020c), bem como há uma insistência para que o trabalho desenvolvido abarque atividades multimodais que enfatizem o letramento digital.

Alternativamente a essa opção de elaboração conjunta de lista de atividades para serem encaminhadas aos/às estudantes, o art. 3º abre espaço para a reposição das aulas presenciais não ministradas:

Art. 3º Facultar ao docente de cada turma não elaborar ou adotar as listas de atividades e ofertar reposição presencial ou via meios de transmissão de imagens (tais como *skype*, *hangout*, *whatsapp*, etc) de todas as aulas perdidas.

Parágrafo único - Se essa for a decisão do docente, ele deve, antes de executá-la, informar à Coordenação ou Representação do CENID de seu *campus*, a qual informará no mesmo e-mail de envio das atividades para a Coordenação Geral tal situação.

Art. 4º Na ocorrência do parágrafo único do artigo 3º, caberá à Coordenação ou Representação local registrar:

- a) nome do professor que fará a reposição das aulas;
- b) momento em que a aula regularmente ocorre;
- c) momento em que a aula será efetivamente resposta por meios digitais;
- d) incluir a lista de anuência de que constam todas as assinaturas dos discentes consentindo com tal reposição e, assim, assegurando que todos os envolvidos estão de acordo com o calendário de reposição de atividades. Parágrafo único – A lista de que trata a alínea “d” deste artigo poderá ser, tão somente, uma lista impressa no VIRTUALIF, onde constarão as assinaturas de todos os discentes envolvidos (IFTM, 2020c, grifo nosso).

Dessa forma, a IN 04/2020 previa a possibilidade de reposição presencial – num momento em que se imaginava que a suspensão das atividades presenciais seria por um curto período de tempo – ou então a reposição via meios de transmissão de imagem, desde que com a anuência dos/as estudantes e informando sobre a decisão à coordenação geral do CENID.

3.2.4 IN IFTM *Campus* Ituiutaba 01/2020

No que se refere especificamente ao *campus* Ituiutaba, em 24 de março de 2020, ou seja, uma semana após a publicação das INs 02, 03 e 04/2020, por parte da reitoria, a Direção Geral do Campus publicou a IN 01/2020 do IFTM *campus* Ituiutaba, contendo as **diretrizes locais**

que direcionaram a condução das atividades não presenciais durante a suspensão das atividades presenciais.

Tal instrução normativa, nos art. 1 a 3, determina a substituição das atividades acadêmicas previstas nos Planos de Ensino das unidades curriculares dos cursos técnicos e superiores por atividades remotas, nos limites estabelecidos pelas IN 02/2020 e 03/2020 publicadas pela Reitoria (20% da carga horária total do curso para os cursos técnicos e 40% para os superiores). Em seguida, a IN 01/2020 do campus Ituiutaba traz uma série de orientações que têm rebatimento direto no que se refere à atuação docente nesse momento de implementação do ensino remoto, incluindo uma descrição sobre o Plano de Trabalho Remoto e sobre a dinâmica das aulas nessa implementação:

4. Para fins do disposto nos itens 2 e 3 desta Instrução Normativa, as atividades de Estudos de Recuperação Paralela deverão ser previstas no **Plano de Trabalho Remoto apresentado pelo docente**. Nesse deverão ser previstas o momento de estudos e de atividades avaliativas, ambos ofertados **dentro do turno de aulas do estudante**, em acordo com o disposto no Capítulo IV do Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (Resolução Nº 76/2019, de 25 de Novembro de 2019).
5. Em acordo com o disposto no Art. 8º da IN 03/2020 e no Art. 1º da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, as substituições das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação são de caráter excepcional (IFTM, 2020d, grifos nossos).

Um aspecto que chama a atenção refere-se ao fato de que a opção adotada pelo campus foi a de fazer quase que uma **transposição da rotina** das aulas que ocorriam presencialmente para o contexto de ensino remoto, na medida em que, por exemplo, no art. 4 há uma orientação para que os/as docentes elaborem um plano de trabalho remoto em que estejam previstas as aulas e atividades avaliativas a serem realizadas dentro do turno de aula dos estudantes, seguindo o que estava previsto no Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio (Resolução Nº 76/2019, de 25 de Novembro de 2019), regulamento esse que havia sido elaborado previamente, e que por isso não tinha como antecipar a situação de excepcionalidade que estava sendo vivenciada. Nesse sentido, esperava-se que os/as estudantes e docentes mantivessem a mesma logística de horários que eram seguidos no contexto presencial, desconsiderando as especificidades de se conciliar a rotina das aulas (que ocorrem em período integral) com a rotina domiciliar, sem levar em conta, por exemplo, a existência ou não de espaço físico e equipamentos que possibilitassem essa transposição do espaço da escola para o espaço das casas de docentes e estudantes.

Em seguida, a IN 01/2020 traz orientações sobre o plano de trabalho das atividades remotas, a ser elaborado pelos/as docentes da instituição:

6. Para fins de cumprimento do disposto nos itens 2 e 3 desta Instrução Normativa, os docentes que ministram aulas nos cursos técnicos e superiores no Campus Ituiutaba devem elaborar para o período de 30 de março de 2020 a 10 de abril de 2020 o **Plano de Trabalho das Atividades Remotas** (Anexo I) contendo:

- Identificação da unidade curricular.
- Descrição dos conteúdos a serem abordados no período, o cronograma, as atividades avaliativas/instrumentos e critérios avaliativos, recuperação paralela, a plataforma digital utilizada para condução das atividades, os horários e plataformas de atendimento ao discente bem como os mecanismos de acompanhamento e registro das frequências.

7. As atividades dispostas no item 5 desta Instrução Normativa serão realizadas em acordo com o disposto no Art. 13 da IN 03/2020, devendo ser **propostas semanalmente pelos docentes**, em acordo com a quantidade de aulas de cada unidade curricular, proporcionais ao tempo de estudos dos discentes, considerando a adaptação ao novo e excepcional processo.

8. As **atividades remotas interativas**, onde a presença do aluno é verificada no decorrer da realização da atividade, deverão ser realizadas no horário da respectiva unidade curricular em acordo com o Horário de Aulas do IFTM Campus Ituiutaba (IFTM, 2020d, grifos nossos).

O art. 6, com a justificativa de verificar se estavam sendo cumpridos o disposto nos itens 2 e 3 da IN (que tratam dos limites máximos de atividades remotas, a depender do curso), normatiza que os/as docentes deveriam elaborar, para cada unidade curricular, e para cada turma, um plano de trabalho remoto para o período de 30/03/2020 a 10/04/2020, descrevendo minuciosamente os conteúdos a serem trabalhados, as plataformas utilizadas, os instrumentos avaliativos, horários de atendimento ao discente, bem como os mecanismos de registro de frequência, tal como disposto na Figura 2 (na próxima página).

Dessa forma, coloca-se aos/às docentes pelo menos quatro grandes preocupações no que se refere à esfera do ensino:

- i) uma organização sobre como adaptar os conteúdos de forma que as aulas pudessem ser ministradas via plataformas digitais, considerando (conforme o art. 7) que o planejamento deveria ser proporcional à quantidade de aulas previstas para a unidade curricular e considerando ainda a adaptação à situação excepcional da pandemia;
- ii) elaboração de instrumentos de avaliação para cada conteúdo ministrado, bem como ferramentas de monitoramento da frequência dos/as estudantes;

- iii) elaboração de recuperação paralela para cada atividade que era encaminhada aos/as estudantes, bem como a organização de um canal de comunicação com os/as estudantes; e
- iv) elaboração e tramitação para a gestão de um registro detalhado o planejamento semanal das aulas remotas, para cada uma das turmas sob sua responsabilidade.

Figura 2 – Anexo I – Plano de Trabalho das Atividades Remotas – IFTM Campus Ituiutaba

Anexo I – Plano de Trabalho das Atividades Remotas - IFTM Campus Ituiutaba
Documento elaborado conforme Instrução Normativa Nº 02 de 18 de março de 2020 e
Instrução Normativa Nº 03 de 19 de março de 2020.

1. Identificação:			
Curso:			
Unidade Curricular:			
Carga horária da Unidade Curricular: h		Carga Horária Remota: h/ %	
Professor (a):			
Período/Ano:			
Período das atividades não presenciais:			
2. Conteúdos:			
3. Plataformas utilizadas:			
4. Horários e plataformas de atendimento aos discentes: (Deve ocorrer no mesmo horário anteriormente previsto para atendimento)			
5. Avaliação da aprendizagem: (Descrever quais os procedimentos para as atividades avaliativas)			
6. Recuperação paralela: (Descrever como será a recuperação paralela de conteúdos ministrados)			
7. Cronograma de aulas			
Data	Nº de aulas	Conteúdo ministrado	Estratégias e Recursos
8. Cronograma de Avaliações/Atividades/ Recuperação paralela			
Data	Instrumentos de avaliação (Especificar valor da atividade, modo de envio e prazo, critérios que serão utilizados para correção)	Prazo para envio	Pontuação distribuída
Total de pontos distribuídos			
9. Bibliografia			

Ituiutaba, __/__/__

Professor (a): _____ Coordenador (a) do Curso _____ Núcleo de Apoio Pedagógico _____
Data: __/__/__ Data: __/__/__

Fonte: IN 01/2020 IFTM campus Ituiutaba (IFTM, 2020d).

Dessa forma, no início da implementação do ensino remoto, para além de ter que conciliar a rotina doméstica com a rotina do trabalho somado às preocupações sanitárias inerentes àquele momento inicial da pandemia de Covid-19, houve uma grande sobrecarga de trabalho docente, tal como veremos na análise dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa, na seção 4.

Em seguida, a IN 01/2020 traz que:

9. Em acordo com o disposto no Art. 9º da IN 03/2020, a substituição das atividades presenciais pelas atividades remotas **não se aplica às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos cursos do IFTM**, devendo nesses casos o planejamento da reposição da carga horária e dos dias letivos ser apresentado à Coordenação de Curso e amplamente divulgado por diferentes veículos de comunicação para toda a comunidade acadêmica (IFTM, 2020d).

Esse artigo, em consonância com a IN 03/2020 da reitoria, impede que as práticas de estágio e de laboratório sejam substituídas por atividades remotas. Dessa forma, naquelas unidades curriculares, principalmente das disciplinas técnicas, que possuíam uma carga horária prática, era necessário que os/as docentes fizessem uma reorganização dos planos de ensino de forma que essa carga horária prática fosse reposta em momento posterior. Além disso, percebe-se que havia uma expectativa de que as atividades presenciais retornariam em um curto período de tempo, uma vez que o art. 9 já prevê que os/as docentes fizessem um planejamento de reposição da carga horária e dos dias letivos e encaminhassem às coordenações de curso.

Retornando às orientações sobre os planos de trabalho remoto (Anexo I), a IN 01/2020 estabelece a seguinte dinâmica:

11. Os Planos de Trabalho deverão ser apresentados, por meio de Ofício Interno elaborado no Módulo Docs da Plataforma Virtual IF, ao Coordenador de Curso e ao Núcleo de Apoio Pedagógico do Campus para apreciação, aprovação e assinatura, antes de sua implementação.

12. Em acordo com a IN 02/2020, a assinatura dos referidos Planos de Trabalho será feita utilizando o módulo Docs, constante da Plataforma Virtual IF.

13. Uma vez assinados, os Planos de Trabalho deverão ser obrigatoriamente disponibilizados no ambiente Virtual IF utilizando-se o módulo Disco Virtual (IFTM, 2020d).

Percebe-se que o plano de trabalho remoto, a ser elaborado pelos/as docentes semanalmente, para cada uma das unidades curriculares, acabava por gerar um acúmulo de trabalho também para os/as coordenadores/as de curso e para as servidoras do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do campus, na medida em que a IN 01/2020 previa que todos os planos de trabalho, uma vez elaborados, deveriam ser encaminhados, por meio da plataforma Virtual-IF tanto às coordenações de curso quanto ao NAP para serem apreciados, aprovados e assinados antes de sua implementação, ou seja, caso fossem identificadas inconsistências e/ou questionamentos sobre o plano de trabalho remoto, ainda havia a possibilidade da necessidade de refazer esses planos de trabalho. Na melhor das hipóteses, caso os planos de trabalho remoto dos/as docentes fossem aprovados e assinados pela coordenação e pelo NAP, ainda havia outro

trabalho burocrático a ser feito, conforme o art. 13, o de disponibilizar o plano de trabalho remoto para cada uma das turmas, no módulo Disco Virtual, dentro do Virtual-IF.

Ainda no que se refere aos rebatimentos da IN 01/2020 para os/as gestores/as (coordenadores/as de curso, NAP e CGEPE²⁰), ficou estabelecido que:

14. Para fins de acompanhamento dos Planos de Trabalho, os Coordenadores de Curso devem, após aprovação e assinatura dos mesmos, arquivar digitalmente os referidos Planos de Trabalho bem como remetê-los à Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão.

15. Ficam os Coordenadores de Curso responsáveis pelo levantamento dos discentes que detêm capacidade de acesso às plataformas digitais elencadas para realização das atividades não presenciais, bem como daqueles que porventura não possuem acesso aos meios propostos, em acordo com o disposto no Art. 8º da IN 03/2020. O levantamento deverá ser realizado na semana entre os dias 23 e 27 de março de 2020 utilizando o Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais (Anexo II).

16. Ficam os Coordenadores de Curso, o Núcleo de Apoio Pedagógico e o docente da unidade curricular, responsáveis por propor as estratégias de acesso aos discentes que porventura não disponham de meios para o acompanhamento das atividades não presenciais nos ambientes virtuais. A proposição de atividades para os discentes sem acesso às formas de ensino digitais deve ser relatada por meio do Formulário de Acompanhamento dos Discentes que não Possuem Acesso às Plataformas Digitais de Ensino (Anexo III).

17. Recomenda-se aos Coordenadores de Curso a criação de salas de aula virtuais. As mesmas devem conter todas as unidades curriculares componentes da matriz curricular de cada uma das turmas. Ressalta-se que as plataformas a serem utilizadas no processo deverão ser aprovadas pelo Coordenador de Curso e Núcleo de Apoio Pedagógico (IFTM, 2020d).

Percebe-se que, para além das atividades referentes à função de coordenação de curso que já eram realizadas antes da implementação do ensino remoto, os/as coordenadores/as precisavam assinar e aprovar (semanalmente) os relatórios referentes a cada unidade curricular, arquivá-los e encaminhá-los à CGEPE.

Além disso, conforme o art. 15, cabia aos/às coordenadores/as de curso fazer um levantamento em relação ao acesso ou não às plataformas digitais utilizadas para a realização das atividades remotas, bem como elaborar um Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais (Figura 3) para cada uma das turmas dos cursos sobre sua responsabilidade.

Outra atividade a ser executada pelos/as coordenadores/as de curso era a de, juntamente com o NAP e os/as docentes das unidades curriculares, pensar em estratégias de acesso às atividades para os/as estudantes que não tivessem acesso às plataformas digitais. Um dos grandes desafios da implementação do ensino remoto emergencial foi justamente em como

²⁰ Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão.

às aulas, porém nesses casos havia a complexidade sobre como as coordenações conseguiriam passar essas orientações aos/às estudantes, se o contato entre a instituição e os/as estudantes estava sendo feito via plataformas digitais.

Retomando as orientações direcionadas aos/às professores/as, no art. 18 orienta-se que registrem a frequência continuamente no diário eletrônico (Virtual-IF), acrescentando no campo referente ao conteúdo ministrado que ele foi ministrado de forma remota, de acordo com a IN 03/2020 (publicada pela reitoria), além de registrar a natureza da aula como EAD.

Já o art. 19 estabelece que deve ser lançado o código P (presença) vinculado à realização ou entrega de atividades e F (falta) quando da não realização ou entrega das atividades propostas para o período. Essa orientação, conforme já comentado anteriormente, acaba por condicionar o modelo de aulas durante o período do ensino remoto, uma vez que todas as aulas precisavam necessariamente estar vinculadas a alguma atividade avaliativa. Além disso, como havia a previsão de que as atividades podiam ter um prazo estendido de entrega, além da possibilidade de recuperação paralela para cada uma das atividades, isso acaba culminando em um processo de constante retrabalho, no sentido de atualizar a frequência de estudantes que entregavam as atividades fora do prazo.

Por fim, uma última orientação da IN 01/2020 refere-se à normatização de que o registro de frequências fosse realizado semanalmente, devendo os/as docentes informarem aos/às coordenadores/as de curso sobre discentes que não estivessem participando das atividades remotas, o que se conecta com o disposto nos art. 15 e 16 desta mesma IN, que trata da atribuição dos/as coordenadores/as de monitorarem o acesso (ou não) dos/as estudantes a plataformas digitais.

3.2.5 IN IFTM 05/2020

A próxima instrução normativa publicada foi a IN, nº 05, de 31 de março de 2020, a qual traz uma mudança de orientação em relação à realização dos **estágios** no IFTM durante a pandemia. Isso porque, constava na IN 03/2020, Art. 9º que a substituição das atividades presenciais por atividades remotas “não se aplica às práticas profissionais de estágios e de laboratórios dos cursos do IFTM”. Todavia, conforme consta na introdução da IN 05/2020:

A Nota Técnica nº 05/2020 da Agência do Brasil, expedida pelo Ministério Público do Trabalho - MPT, na alínea “d” dispõe que “as entidades concedentes de estágio, públicas ou privadas, devem interromper as atividades presenciais de estágio, substituindo-as por atividades remotas, desde que possível, e garantir ao estagiário a adequada estrutura de tecnologia da informação e de supervisão” (IFTM, 2020e).

Nesse sentido, uma vez que houve anuência do Ministério Público do Trabalho para a interrupção de atividades presenciais de estágio, substituindo-as por atividades remotas, a IN 05/2020 normatiza essa questão dessa autorização de atividades remotas nos estágios dos cursos do IFTM, da qual destaco os artigos 3º a 5º:

Art. 3º Nas organizações concedentes/agentes de integração que aderirem ao desenvolvimento remoto de suas atividades, ao estagiário, a fim de complementar sua carga horária de estágio, é facultado dar continuidade ao estágio seguindo orientações da concedente o que resultará na complementação de sua carga horária.

Parágrafo único. Na impossibilidade de realização remota das atividades de estágio junto à organização concedente/agente de integração, o setor de estágio do campus preencherá o **Formulário Termo de Rescisão de Estágio (.docx)**, nos termos do Anexo II solicitando a suspensão da conclusão de suas atividades.

Art. 4º Os estagiários que se encontrem na fase de entrega do relatório poderão encaminhá-lo, via correio eletrônico, aos professores orientadores, para as devidas correções. Aqueles que estiverem em fase de apresentação oral **poderão ser avaliados por meio de videoconferência**, cujos formulários de avaliação podem ser encaminhados aos membros da banca, via correio eletrônico, e depois enviados, pelo mesmo meio, escaneados.

Art. 5º Enquanto perdurar a crise de saúde pública instaurada e a recomendação de autoridades sanitárias para o mais completo isolamento social, somente deverão ser incentivados ou atendidos novos pedidos de estágio quando identificada a possibilidade de desenvolvimento remoto das atividades de estágio (IFTM, 2020e, grifos nossos).

Nota-se que o art. 3º abre a possibilidade de os estagiários darem continuidade ao estágio remotamente, caso a organização em que o estágio estava sendo oferecido tivesse aderido ao desenvolvimento remoto de suas atividades.

Ademais, no que se refere ao relatório de estágio, para aqueles que houvessem cumprido todas as horas de estágio, o art. 4º sinaliza a possibilidade de encaminhamento do relatório para os professores orientadores via correio eletrônico (*e-mail*), bem como abre a possibilidade de que a avaliação do estágio seja feita por meio de videoconferência.

Por fim, o art. 5º instrui que somente sejam atendidos novos pedidos de estágios quando identificada a possibilidade de desenvolvimento remoto das atividades. Dessa forma, a IN 05/2020 não só abre a possibilidade de que as atividades de estágio sejam feitas de forma remota (tanto a execução quanto a avaliação) como também faz uma projeção no sentido de que os novos pedidos necessariamente contemplem a execução remota das atividades.

3.2.6 IN IFTM 06/2020

No dia 1º de abril de 2020 foi publicada a IN 06/2020, a qual alterava a IN 02/2020, que **suspendeu por prazo indeterminado as atividades presenciais acadêmicas e administrativas**. Dentre as alterações feitas, destacamos:

Art. 13 Para fins desta Instrução Normativa, serão considerados como regime de trabalho remoto as seguintes modalidades: teletrabalho, trabalho semi-presencial, trabalho por tarefa e escala de revezamento. Sobre essas modalidades, define-se que:

I. Teletrabalho consiste na possibilidade da execução das atribuições funcionais do cargo integralmente fora das dependências da unidade, **com a utilização de recursos tecnológicos cuja atividade possa ter seus resultados efetivamente mensuráveis**;

[...]

§ 3º O planejamento da atividade não presencial se dará na forma do Plano de Trabalho Remoto do Anexo V e seu acompanhamento ocorrerá mediante relatório das atividades realizadas, conforme modelo do Anexo V-A, **assegurando a transparência e o registro dos dados**.

a) Na confecção do relatório de trabalho remoto poderá ser adotada ferramentas de preenchimento compartilhado mediante o uso de solução como o Google Drive, onde o servidor ou colaborador, registrará semanalmente as atividades desenvolvidas;

b) Na hipótese da alínea “a”, caberá aos ocupantes de cargos de direção (CD) providenciar o compartilhamento de formulário para o registro das atividades dos servidores vinculados à sua unidade, monitorando, juntamente com as chefias imediatas, seu preenchimento e execução. Ao final do mês o relatório, independente da sua forma de confecção, subsidiará a homologação da folha de ponto pela chefia imediata e consequente encaminhamento, à gestão de pessoas, de resumo das ocorrências individuais aferidas no mês; (IFTM, 2020f, grifos nossos).

Uma das alterações, propostas para o art. 13 refere-se a uma especificação sobre o que é entendido como teletrabalho, acrescentando a informação de que, para além da possibilidade de execução fora das dependências da unidade, ou seja, para além da possibilidade de se trabalhar no regime chamado comumente de “*home office*”, a IN 06/2020 especifica que essas atividades são feitas “com a utilização de recursos tecnológicos cuja atividade possa ter seus resultados efetivamente mensurados”. Essa especificação inscreve-se numa discursividade do controle e da eficiência, própria de uma racionalidade neoliberal, em que tudo deve ser passível de ser medido, comparado, numa lógica da competitividade e da exploração cada vez mais acentuada da força de trabalho.

Dessa forma, para além de atender as demandas específicas inerentes a cada cargo/função dentro da dinâmica escolar, a presença dessa previsão de que as atividades a serem executadas devem ser passíveis de ser efetivamente mensuráveis acaba tendo um rebatimento

de que os/as servidores/as (principalmente os/as Técnico-Administrativos em Educação) precisam atender as demandas do setor e gastar grande parte do tempo de serviço (às vezes até extrapolando a jornada de trabalho) alimentando sistemas de controle de planejamento de atividades a serem executadas e depois elaborando relatórios sobre quais tarefas foram feitas.

Nesse sentido, no § 3º há a previsão de que seja elaborado um Plano de Trabalho Remoto, o qual deveria ser preenchido conforme o modelo no anexo V-A (Figura 4) da IN 06/2020, de forma a assegurar “a transparência e o registro dos dados”, o que poderia ser parafraseado como: para assegurar a possibilidade de um controle total sobre as atividades realizadas semanalmente.

Figura 4 – Anexo V – Relatório de Trabalho Remoto

Anexo V – Relatório de Trabalho Remoto
ANEXO V-A

RELATÓRIO DE TRABALHO REMOTO (*)

Nome do Servidor:		Grupo de Risco: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Cargo / Função / Emprego		Campus:	
Telefone e Whatsapp:		Endereços Eletrônicos para Acompanhamento das atividades:	

Data	Atividades executadas à distância	C.H média

Modalidade(s) de trabalho remoto: _____

 Dificuldades em realizar atividades remotamente? Quais?

_____ de _____ de _____.

ASSINATURA ELETRÔNICA

* Este formulário deverá ser enviado à sua chefia imediata por meio de ofício interno no módulo DOCS do Ambiente Virtual IF.O relatório poderá ser confeccionado na forma das alíneas "a", "b" e "c" do § 3º do artigo 13.

Fonte: IN 06/2020 (IFTM, 2020f).

Vale notar que, na alínea “a” do § 3º, abre-se a possibilidade de que o/a servidor/a utilize ferramentas de preenchimento compartilhado de forma a preencher esse relatório de atividades remotas. De toda forma, o objetivo fiscalizatório desse formulário é reafirmado na medida em que, na alínea “b”, ressalta-se que independentemente da forma de preenchimento (com ou sem a utilização de ferramentas virtuais de preenchimento compartilhado) ao final do mês é a partir

desse relatório semanal que será levado em conta para a homologação da folha de ponto pela chefia imediata e posterior encaminhamento para o setor de gestão de pessoas.

Outra alteração proposta pela IN 06/2020 refere-se ao trabalho docente:

c) Devido à natureza da atividade docente, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) poderá fixar, em substituição ao estabelecido no caput, outra forma de planejamento, acompanhamento e registro das atividades dos professores, à qual será dado amplo conhecimento e divulgação (IFTM, 2020f).

Interessante notar que, enquanto na IN 06/2020 há um reconhecimento da natureza da atividade docente e que a PROEN poderia fixar outra forma de acompanhamento do registro das atividades de professores, no caso do campus Ituiutaba, desde 24 de março já estava normatizado, conforme IN Campus Ituiutaba 01/2020, um relatório de trabalho remoto a ser preenchido semanalmente, para cada unidade curricular, o qual já discutimos no item 3.1.4.

Por fim, cabe mencionar o Art. 13, § 4º-A da IN 06/2020, no qual consta que:

§ 4º-A O registro e monitoramento das atividades realizadas remotamente deverão ser fidedignos e completos, a fim de que se constitua em um aprendizado e fonte de futuros estudos de viabilidade para implantação do Programa de Gestão de que trata a Instrução Normativa nº 01/2018/SGDP/MPDG de 31 de agosto de 2018 (IFTM, 2020f).

Nesse sentido, nota-se que a gestão do instituto se aproveitou do momento de implementação do ensino remoto na instituição, o qual possibilitou a adoção de diferentes regimes de trabalho (teletrabalho, trabalho semipresencial, trabalho por tarefa e escala de revezamento) para testar um modelo de controle do trabalho, especialmente o trabalho de servidores/as Técnico-Administrativos em Educação, com vistas à implementação do chamado PGD (Programa de Gestão e Desempenho)²¹.

3.2.7 IN IFTM Campus Ituiutaba 03/2020

No que se refere à IN 03/2020 do campus Ituiutaba, publicada em 03 de abril de 2020, foi feita apenas uma atualização no item 6, que se refere ao **período para o qual os/as docentes deveriam elaborar semanalmente o Plano de Trabalho das Atividades Remotas**, uma vez que a IN 01/2020 previa a elaboração no período de 30 de março de 2020 a 10 de abril de 2020,

²¹ Importante destacar que essa implementação de novos regimes de trabalho não ocorre num vácuo. Isso está inscrito em condições de produção bem específicas, com um governo federal que pressionava as instituições de ensino (sobretudo as federais) a retomarem as atividades presenciais o mais rápido possível. Some-se a isso o fato de que há uma agenda de “modernização” da máquina pública, com palavras de ordem como “eficiência”, “controle”, “otimização”, “racionalização”, que prega a privatização e um Estado mínimo.

sendo atualizado para o período de 30 de março de 2020 a **30 de abril de 2020**, ou seja, prorrogando por mais três semanas. Olhando em retrospecto, percebe-se uma certa esperança de que as atividades presenciais seriam retomadas num curto espaço de tempo (IFTM, 2020g).

3.2.8 IN IFTM Campus Ituiutaba 05/2020

No final de abril de 2020, o IFTM campus Ituiutaba publicou novamente uma instrução normativa, **prorrogando o prazo** descrito no item 6 da IN 03/2020 por mais 28 dias, ou seja, prevendo a possibilidade de continuação do ensino remoto ao longo do mês de maio de 2020, mantendo a mesma dinâmica que estava sendo adotada até então (IFTM, 2020h).

3.2.9 IN PROEN 02/2020

Em 18 de maio de 2020, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) publicou a IN 02/2020, cuja ementa é:

Estabelece **orientações para os estudos de recuperação e avaliação da aprendizagem** a serem seguidas pelos *campi*, por ocasião das medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que ocasionou a suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM (IFTM, 2020i, grifos nossos).

Uma informação importante é que a maioria dos cursos integrados ao ensino médio da instituição funcionam em regime trimestral, de forma que a publicação dessa IN por parte da PROEN foi feita em um momento em que os/as estudantes estavam finalizando o primeiro trimestre letivo de 2020, que havia iniciado de maneira presencial, mas estava sendo integralizado majoritariamente por meio de atividades remotas.

Dessa forma, a IN PROEN 02/2020 é publicada no sentido de direcionar as ações dos/as docentes, tentando minimizar os prejuízos e retrocessos no processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos, levando-se em consideração a situação de excepcionalidade pela qual estávamos passando, bem como o fato de que a recuperação da aprendizagem possibilita a diminuição da reprovação e a evasão dos/as estudantes e favorece o sucesso escolar e sua permanência.

O art. 1º estabelece uma série de situações possíveis para que os/as estudantes participem dos estudos de recuperação das atividades remotas, a saber:

Art. 1º Os estudos de recuperação das atividades remotas serão destinados a todos os estudantes, identificados pelo professor da unidade curricular em uma das seguintes situações:

I - não tiveram acesso aos meios digitais, ou apresentaram limitações à utilização dos recursos de tecnologias de informação e comunicação;

II - tiveram acesso intermitente aos meios digitais;

III - apresentam necessidades específicas;

IV - apresentam dificuldades educacionais em consequência da situação de pandemia;

V - não atingiram desempenho mínimo necessário de 60% (sessenta por cento) em atividade(s) avaliativa(s) da unidade curricular;

VI - não atingiram frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária das aulas ministradas no período de atividades remotas (IFTM, 2020i).

Percebe-se que a lista de situações possíveis para participar dos estudos de recuperação da aprendizagem abarca quase que a totalidade dos/as estudantes, na medida em que se estende àqueles/as que tiveram dificuldades de acesso aos meios digitais (ainda que parcialmente), com necessidades específicas, com dificuldades educacionais em virtude da situação excepcional da pandemia, que não atingiram o desempenho mínimo de 60% em alguma atividade avaliativa, ou ainda que não atingiram frequência igual ou superior a 75% (lembrando que a frequência estava atrelada à realização de atividades, de forma que um/a estudante cuja frequência estivesse abaixo de 75% significa que não havia conseguido enviar as atividades – seja por falta de acesso ou por qualquer outro motivo).

Em seguida, o § 1º prevê que “Os estudantes terão oportunidade para recuperarem o conteúdo, a aprendizagem, a frequência e o desempenho acadêmico” (IFTM, 2020i). Ou seja, havia uma tentativa de garantir que os/as estudantes não tivessem nenhum tipo de prejuízo, no que se refere à dimensão do ensino, no contexto da implementação do ensino remoto. Além disso, o § 2º atrela novamente a frequência dos/as estudantes à realização de atividades de estudos de recuperação, ou seja, uma vez que os/as estudantes participassem da recuperação, teriam as faltas referentes a todo o trimestre/semestre abatidas.

Já no art. 2º a IN PROEN 02/2020 instrui que os campi deveriam organizar reuniões por curso, com a participação dos/as docentes, coordenadores/as, NAP, NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e CGEPE, “para planejamento, orientação e organização dos estudos de recuperação das atividades remotas” (IFTM, 2020i). Nesse sentido, percebe-se uma tentativa de que houvesse um alinhamento entre todos/as os/as responsáveis pela dimensão do ensino, de forma a possibilitar que os/as estudantes que tivessem passado por qualquer dificuldade de aprendizagem, na implementação do ensino remoto, pudessem recuperar a frequência e a nota nas unidades curriculares.

Conforme o art. 3º, coube aos/às professores de cada unidade curricular a incumbência de fazer um levantamento e diagnóstico das situações dos/as estudantes, para o planejamento dos estudos de recuperação, bem como elaborar um plano de trabalho de recuperação das atividades remotas, conforme a Figura 5:

Figura 5 – Anexo I – Plano de trabalho Recuperação das Atividades Remotas - IFTM

ANEXO I – Plano de Trabalho
Recuperação das Atividades Remotas – IFTM

1. Identificação do Curso:					
Curso:					
Unidade curricular:					
Carga horária da unidade curricular:					
Carga horária total das atividades remotas:					
Professor(a):					
Período/Ano:					
Período das atividades de recuperação: de ____/____/____ a ____/____/____.					
2. Identificação e situação dos estudantes que deverão participar dos estudos de recuperação:					
A - Sem acesso aos meios digitais					
B - Acesso intermitente aos meios digitais					
C - Apresenta necessidades educacionais específicas					
D - Aproveitamento abaixo de 60% em atividade(s) avaliativa(s)					
E - Frequência inferior a 75% da carga horária ministradas					
Nome do Estudante	A	B	C	D	E
3. Horários e plataformas de atendimento aos discentes extra turno:					
4. Cronograma de Revisão de Conteúdos					
Data prevista	Nº de aulas	Conteúdo a ser trabalhado	Estratégias e Recursos		
5. Cronograma de Atividades Avaliativas					
Data	Instrumentos de avaliação (Especificar valor da atividade, modo de envio e prazo, critérios que serão utilizados para correção).	Pontuação distribuída	Prazo para envio		
6. Observações referentes ao desenvolvimento das atividades de recuperação em função das especificidades do grupo de estudantes atendidos. (Opcional)					

Fonte: IN PROEN 02/2020 (IFTM, 2020i).

Nesse sentido, para elaborar o Plano de trabalho de Recuperação das Atividades Remotas (Figura 5), era necessário que os/as professores/as indicassem, para cada estudante, quais as situações em que os/as estudantes se enquadravam e que possibilitavam que realizassem estudos de recuperação, conforme o art. 1º da IN PROEN 02/2020, os dias e horários (fora do horário de aulas) para atendimento aos/as estudantes, um cronograma detalhado dos conteúdos a serem revisados, bem como estabelecer um cronograma com as atividades avaliativas que seriam dadas em reposição àquelas que os/as estudantes não tivessem feito (ou que tivessem tido aproveitamento inferior a 60%).

Essa IN estabelece ainda que os períodos e prazos dos estudos de recuperação seriam definidos de acordo com as especificidades de cada *campus*, desde que garantido: i) um período para o diagnóstico das situações dos/as estudantes; ii) comunicação e orientação aos/as estudantes sobre o período de realização da recuperação; iii) período de revisão de conteúdos; iv) período de realização das atividades avaliativas de recuperação; v) período de avaliação dos resultados.

O art. 13 traz uma orientação no que se refere àqueles/as que não tenham condições de realizar as atividades virtualmente:

Art. 13. Para os estudantes residentes em zona rural ou que não tenham, durante o período da recuperação, condições de realizar as atividades virtualmente, deverá ser previsto um plano de estudos de recuperação na forma impressa (IFTM, 2020i).

Apesar da previsão de que um plano de estudos de recuperação na forma impressa, um questionamento que se faz é sobre como os/as professores/as iriam efetivamente dar um atendimento a esses/as estudantes, uma vez que todo o atendimento estava sendo feito via plataformas digitais. Nesse sentido, percebe-se uma tentativa de resguardar o direito à recuperação de aprendizagem àqueles/as que não estavam conseguindo acompanhar as aulas via plataformas digitais, porém a necessidade de distanciamento físico acabava por dificultar o estabelecimento de um movimento efetivo de relação entre os/as docentes e esses/as estudantes que não tinham acesso às plataformas digitais, uma vez que, para esse público, fica previsto apenas o encaminhamento do plano de estudos de recuperação (sem o auxílio de docentes) na forma impressa.

No que se refere à nota a ser atribuída aos/as estudantes que realizassem os estudos de recuperação, o art. 14 estabelece que caso o aproveitamento fosse menor que a nota anterior, prevalecerá a nota mais alta. Ademais, o art. 15 normatiza que seria ofertada ao/à estudante a possibilidade de recuperação do conteúdo, das atividades, da frequência e da pontuação

distribuída durante o ensino remoto, de forma que a nota atribuída às atividades poderia ultrapassar 60% da nota distribuída. Essa informação é relevante na medida em que os Regulamento da Organização Didático-Pedagógica tanto de cursos técnicos quanto de graduação da instituição previam que a nota a ser atribuída quando dos estudos de recuperação eram limitados a 60%.

Ademais, o art. 17 normatiza a necessidade de se realizar uma reunião (conselho de classe) para discutir os resultados dos estudos de recuperação, com a participação de docentes, coordenadores/as, NAP, NAPNE e CGEPE.

A IN 02/2020 traz ainda uma seção dedicada especificamente aos/as estudantes com necessidades educacionais específicas. Conforme o art. 18, os NAPNEs deveriam avaliar todas as ações inclusivas realizadas com os/as estudantes com necessidades educacionais específicas “levando-se em conta se a utilização de recursos e tecnologias digitais foi adequada e suficiente, incluindo o acesso à internet, as adaptações / flexibilizações, apoio familiar, etc., sempre de acordo às especificidades de cada estudante” (IFTM, 2020i).

Ademais, no art. 19, indica-se que caso esses/as estudantes tivessem condições de realizar a recuperação de estudos convencional, deveriam ser garantidas as adaptações necessárias, de acordo com as especificidades de cada estudante. Já em relação àqueles/as que não tivessem condição de realizar a recuperação convencional, a IN 02/2020 recomendava que:

§ 1º. Para os estudantes que se encontram em situação de flexibilização de tempo ou trabalho individualizado através de processo pedagógico por etapas devidamente registrado pela equipe, deve-se dar continuidade à metodologia adotada até que seja encerrado o ciclo de unidades curriculares.

§ 2º. Em caso de necessidade, o processo de recuperação para os estudantes mencionados no parágrafo anterior se dará no semestre posterior, com base na apresentação de um planejamento e cronograma detalhados, considerando todo o rendimento obtido pelo estudante.

§ 3º Para os estudantes que não obtiverem o rendimento necessário, caso suas habilidades particulares se mostrem insuficientes em vista daquelas exigidas para a devida aprovação na unidade curricular / conteúdo, caberá à equipe, considerando o potencial de aprendizagem do estudante, aplicar a flexibilização curricular, nos termos das legislações e normativas que regulamentam a matéria (IFTM, 2020i).

Em seguida, a IN 02/2020 trata dos/as estudantes que realizarem as atividades remotas, mas que ainda assim obtiveram pontuação inferior a 60%, indicando que esses casos deveriam ser informados durante o Conselho de Classe (conforme o art. 17), sendo que o colegiado deveria elaborar estratégias para a recuperação da aprendizagem desses/as estudantes quando do retorno às aulas presenciais.

No que se refere ao registro das atividades de recuperação no Virtual-IF, o art. 22 indica que o lançamento dessas atividades deveria ser feito enquanto avaliação “substitutiva” ou como nota da atividade que houvesse ficado pendente. Isso tem o impacto prático de possibilitar, dentro do sistema, o lançamento das notas de recuperação em quantitativo superior a 60% da nota total do período.

Por fim, o art. 24 ressalta que a abrangência da IN PROEN 02/2020 restringe-se às unidades curriculares, ou parte delas, passíveis de serem ministradas remotamente, o que deixava de fora, naquele momento, as aulas práticas e de laboratório, que deveriam ser repostas quando do retorno às atividades presenciais.

3.2.10 Resolução 02/2020

Apesar de nas primeiras INs (IN 02 e 03/2020) haver uma sinalização de que o calendário acadêmico do ano de 2020 do IFTM não seria alterado até que novos fatos justificassem sua suspensão, em 20 de maio de 2020, após decisão tomada pelo Conselho Superior (CONSUP), foi publicada a Resolução nº 02/2020, a qual “dispõe sobre a **suspensão temporária das atividades acadêmicas remotas**, aprova o calendário acadêmico para o término do primeiro semestre de 2020 e estabelece outras orientações [...]” (IFTM, 2020j, grifos nossos).

O art. 1º estabelece o prazo dessa suspensão, de 01/06/2020 a 19/06/2020. Além disso, o art. 2º estabelece a alteração do calendário acadêmico referente ao primeiro semestre de 2020 em todos os campi do IFTM, conforme Figura 6:

Figura 6 – Anexo Resolução nº 002, de 20 de maio de 2020

ANEXO RESOLUÇÃO Nº 002, DE 20 DE MAIO DE 2020

CALENDÁRIO BASE ACADÊMICO PARA O TÉRMINO DO 1º SEMESTRE DE 2020

MAIO							JUNHO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUIN	SEX	SAB	DOM	SEG	TER	QUA	QUIN	SEX	SAB
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
1	Feriado						1	Suspensão temporária das aulas remotas					
							1 a 19	Período para planejamento das ações e recuperação dos estudantes – definido a partir de ações da PROEN em conjunto com os campi					
							11 e 12	Feriado e recesso					
							15 a 17	III Fórum do Ensino do IFTM					
							22	Retomada das aulas					
JULHO							AGOSTO						
DOM	SEG	TER	QUA	QUIN	SEX	SAB	DOM	SEG	TER	QUA	QUIN	SEX	SAB
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29
13 a 24	Férias e recesso						14	Término primeiro semestre de 2020					
27	Retorno das aulas												

Fonte: Resolução nº 002/2020 (IFTM, 2020j).

Vale salientar que essa suspensão do calendário foi publicada logo na sequência da IN 02/2020 da PROEN, mencionada acima, a qual dava orientações sobre os estudos de recuperação. Nesse sentido, a suspensão temporária das aulas remotas, de 1º a 19 de junho de 2020, abriu uma janela de três semanas para que a comunidade escolar (incluindo gestão, docentes, discentes e responsáveis) se organizasse em relação aos estudos de recuperação antes do início do segundo trimestre letivo e da finalização do primeiro semestre letivo.

Paralelamente a essa suspensão das atividades dos cursos técnicos e superiores, a Resolução 02/2020 estabelece algumas situações excepcionais, a saber:

Art. 3º - Aprovar a autonomia de cada Centro de Idiomas de *campus* para deliberar sobre a possível continuidade das aulas nesses Centros.

Art. 4º - Aprovar a continuidade das aulas nos Cursos de Pós-graduação.

Art. 5º - Aprovar a continuidade das aulas nos cursos da Universidade Aberta do Brasil e de Formação Inicial e Continuada que possuem financiamento externo.

Art. 6º - Aprovar a autonomia dos *campi* que possuem Polo Presencial para deliberar sobre a possível continuidade das aulas nesses Polos (IFTM, 2020j).

Nesse sentido, percebe-se que essa suspensão temporária do calendário teve como foco principalmente possibilitar um tempo para que os/as docentes que atuavam nos cursos técnicos e superiores pudessem se organizar no sentido de oferecer os estudos de recuperação, uma vez que os demais cursos oferecidos pela instituição (Idiomas, UAB, Cursos FIC, Pós-Graduação) poderiam prosseguir durante esse período.

3.2.11 IN IFTM 07/2020

Em 29 de maio de 2020 a reitoria publicou uma IN que fixava diretrizes e procedimentos para o pagamento de benefícios vinculados ao programa de **assistência estudantil**, face à suspensão do calendário acadêmico, mencionada no tópico anterior. Conforme o Art. 4º, salienta-se que a suspensão do calendário não é impedimento para a continuidade do pagamento desses benefícios. Ademais, no Art. 5º salienta-se que se deve levar em consideração se a percepção do benefício está relacionada com: “1. A melhoria das condições socioeconômicas do estudante beneficiado; 2. A melhoria na condição de vulnerabilidade econômica do estudante beneficiado; 3. A manutenção da dignidade humana do estudante beneficiado” (IFTM, 2020k).

Levando-se em conta a situação de crise sanitária que estava sendo vivenciada à época, relacionada à Covid-19, que teve entre seus rebatimentos o fechamento de vários estabelecimentos comerciais e a consequente demissão de um grande contingente de trabalhadores/as, foi muito importante a publicação desta IN no sentido de não fragilizar ainda mais a situação das famílias dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade econômica.

Conforme o Art. 6º dessa IN, a continuidade dos pagamentos dos benefícios de assistência estudantil estava condicionada à “comprovação de matrícula regular em curso regularmente oferecido por um dos campi do IFTM, à disponibilidade orçamentária e à frequência, devidamente atestada, no último mês de aula, antes da citada interrupção”. Ou seja, a continuidade do pagamento da assistência estudantil foi feita levando-se em consideração que o/a estudante ainda estava vinculado à instituição e que estava participando das atividades acadêmicas no período anterior à suspensão do calendário.

Já o Art. 7º indicava a suspensão do pagamento dos benefícios relacionados à necessidade de deslocamento e atividades presenciais, uma vez que, com o calendário suspenso, pressupõe-se que não haveria gastos relacionados ao deslocamento nesse período. Todavia, o Art. 7º, § 4º sinaliza que, em se comprovando a continuidade de atividades acadêmicas que dependam de deslocamento, o pagamento deveria ser mantido.

3.2.12 IN IFTM 08/2020

Em 29 de junho de 2020 foi publicada uma IN que dispõe sobre a realização dos **estágios obrigatórios e não obrigatórios** no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais decorrentes da pandemia de Covid-19 no âmbito do IFTM.

Inicialmente, tal IN faz referência à Nota Técnica Conjunta 05/2020, do Ministério Público do Trabalho (MPT), que sinaliza que as entidades concedentes de estágio “devem interromper as atividades presenciais de estágio, substituindo-as por atividades remotas, desde que possível, e garantir ao estagiário a adequada estrutura de tecnologia da informação e de supervisão” (IFTM, 2020l).

Além disso, traz alguns destaques do parecer CNE/CP nº 5/2020, que ressalta que as atividades práticas e estágios profissionais dos cursos “estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos” (IFTM, 2020l), ou seja, em um momento em que os/as estudantes já possuem uma boa bagagem relacionada aos conhecimentos específicos do curso. Em seguida, ressalta-se o período excepcional que estávamos vivenciando, em que a realização das atividades práticas e de estágio de forma remota se configurava como uma forma de possibilitar a terminalidade dos cursos por parte dos estudantes, dada a impossibilidade e/ou insegurança na realização dessas atividades de forma presencial:

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite, neste período excepcional de pandemia, aulas ou atividades presenciais, é de se esperar que as atividades de estágio [...] **possam ser cumpridas também de forma não presencial**, desde que devidamente regulamentado pelo respectivo sistema de ensino, **a fim de possibilitar a terminalidade do curso técnico**, uma vez cumprida a carga horária prevista.

[...] as novas formas de organização do trabalho, em particular as **possibilidades de teletrabalho, permitiriam também considerar atividades não presenciais para estágios e outras atividades práticas**, sempre que possível, de forma on-line, como o uso de laboratórios de forma remota e outras formas devidamente justificadas no projeto pedagógico do curso.

[...] Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância (IFTM, 2020l, grifos nossos).

Vejamos como a IN 08/2020 regulamentou, no âmbito do IFTM, a realização de estágios (obrigatórios ou não), visando principalmente garantir a terminalidade do curso por parte dos/as estudantes que dependiam da integralização dos estágios (muitos deles que já estavam em andamento) para a finalização do curso.

Conforme o art. 1º, caso a concedente tenha optado pela suspensão completa do seu funcionamento, o setor de estágio encaminhará à mesma, por e-mail, uma solicitação de posterior complementação de carga horária, por meio de um termo aditivo ao termo de

compromisso. Ou seja, a IN primeiramente visava resguardar os/as estudantes no sentido de suspenderem temporariamente os estágios, de forma a complementar a carga horária quando do retorno às atividades presenciais.

Já o art. 3º regulamenta a possibilidade de realização do estágio de forma remota, nos seguintes termos:

Art. 3º A fim de integralizar a carga horária de estágio, é facultado ao estagiário dar continuidade à etapa que estava realizando, seguindo as orientações das concedentes que aderiram ao desenvolvimento de suas atividades de forma remota.

Parágrafo único. Na impossibilidade de realização das atividades de estágio de forma remota junto à concedente, o setor de estágio do campus providenciará o Formulário Termo de Rescisão de Estágio (.doc), nos termos do Anexo II, solicitando a suspensão da conclusão de suas atividades (IFTM, 2020l).

Assim, ficou regulamentada a possibilidade de execução remota dos estágios, em empresas concedentes que estivessem realizando atividades remotamente, bem como a possibilidade da rescisão do estágio, o que poderia viabilizar que os/as estudantes buscassem outra empresa concedente que estivesse realizando atividades remotamente.

Já para os/as estudantes que já tivessem terminado as atividades de estágio e estivessem na fase de entrega do relatório ou então que precisassem apenas realizar a defesa (apresentação oral), a IN 08/2020 traz previsão para que os trâmites finais do estágio também pudessem ser feitos remotamente:

Art. 4º Os estagiários que se encontrem na fase de entrega do relatório poderão encaminhá-lo, via correio eletrônico (e-mail), aos professores orientadores, para as devidas correções.

Art. 5º A defesa de estágio (apresentação oral) poderá ser realizada por meio de videoconferência, enquanto perdurarem as atividades remotas.

§ 1º Os formulários relativos à defesa de estágio poderão ser encaminhados aos membros da banca avaliadora, via correio eletrônico (e-mail).

§ 2º Após a realização de defesa de estágio, a banca avaliadora encaminhará os formulários relativos à defesa, via correio eletrônico (e-mail) (IFTM, 2020l).

Vale notar que a IN 08/2020 abre a possibilidade de defesa de estágio de forma remota, por meio de videoconferência, porém somente durante enquanto durarem as atividades remotas, ou seja, sinalizando que ao fim do período de pandemia, as defesas deveriam voltar a ocorrer exclusivamente de forma presencial.

No que se refere a novos pedidos de estágio, a IN prevê que esses pedidos somente serão atendidos “quando identificada a possibilidade de desenvolvimento das atividades de estágio

de forma remota” (IFTM, 2020l). Além disso, o art. 7º prevê que o estágio exclusivamente presencial somente poderá ser realizado em estabelecimento autorizado a funcionar regularmente, conforme decretos federais, estaduais e/ou municipais, quando do retorno das atividades concedentes, ou seja, há uma sinalização clara de que qualquer tentativa de realização de atividades presenciais de estágio, durante o período em que haviam decretos proibindo as atividades de determinados segmentos comerciais, não seria computada como horas de estágio. Ademais, o art. 7º, § 4º e 5º trazem a orientação clara de manter estudantes menores de idade afastados de atividades presenciais de estágio e, para o caso dos maiores de idade, deveriam encaminhar um termo de responsabilidade, acompanhado de uma declaração que atestasse a autorização da concedente de funcionar regularmente:

§ 4º Os estudantes menores de idade devem ser mantidos afastados das atividades presenciais dos estágios, substituindo-as por atividades remotas, desde que seja possível, garantidas adequadas condições de supervisão e estrutura tecnológica de informação e comunicação.

§ 5º Os estudantes maiores de idade que optarem por iniciar ou retomar o estágio obrigatório ou não obrigatório de forma presencial devem encaminhar, ao setor de estágio do campus, o formulário Termo de Ciência e Responsabilidade sobre Estágio Obrigatório e Não Obrigatório, de forma presencial, dos Cursos do IFTM durante a Pandemia da COVID-19 (.doc), nos termos do Anexo III, e uma Declaração das concedentes de que o estabelecimento concedente está autorizado a funcionar regularmente, atendendo às recomendações dos órgãos de saúde quanto à proteção dos estagiários (IFTM, 2020l).

Por fim, o art. 9º prevê que todos os documentos originais citados nessa IN deveriam ser “entregues no setor de estágio do campus, para conferência, tão logo ocorra a normalização das atividades acadêmicas presenciais” (IFTM, 2020l). Ou seja, mesmo abrindo a possibilidade de realização remota das atividades e/ou defesa de estágio, persiste uma lógica de que a veracidade da documentação referente ao estágio estaria condicionada a uma conferência presencial/física.

Além disso, o parágrafo único do art. 9º salienta que, para os casos de estudantes em vias de conclusão do curso, os documentos originais deveriam ser providenciados/entregues (presencialmente) junto aos servidores responsáveis pelo estágio mediante agendamento prévio.

3.2.13 IN PROEN 03/2020

Em 08 de julho de 2020, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) publicou uma IN com normas referente às **Atividades Complementares (AC)** e **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**, a serem seguidas pelos campi no período do ERE.

Essa IN traz, no art. 1º, uma justificativa de que, no período de pandemia de Covid-19, no que se refere ao cumprimento das AC e do TCC previstos nos PPCs dos cursos, “é necessária uma flexibilização das normas estabelecidas nos regulamentos específicos aprovados pelo CONSUP” (IFTM, 2020m). Nesse sentido, tendo em vista que cada curso estabelece regras específicas no que se refere ao quantitativo de Atividades Complementares a ser integralizado, bem como os procedimentos relativos à apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, essa IN traz orientações de forma a garantir o aproveitamento das AC e da apresentação do TCC de forma remota, durante o ERE.

Todavia, a IN traz uma ressalva importante, no art. 1º, § 2º, de que “O desenvolvimento das AC pelo estudante **não poderá coincidir com as atividades letivas síncronas** planejadas pelos professores” (IFTM, 2020m, grifo nosso). Nesse sentido, percebe-se que houve um cuidado para que a instituição promovesse atividades complementares (que se materializam em atividades de ensino, pesquisa, extensão, artístico-culturais, esportivas, sociais, cívicas e ambientais), garantindo que os/as estudantes pudessem integralizar as horas previstas no PPC do curso a que estivessem vinculados/as, porém deixando expresso que essas AC não poderiam coincidir com o horário das atividades letivas síncronas dos/as estudantes, ou seja, no horário das aulas regulares.

Já o § 3º abre a possibilidade de os/as estudantes cumprirem quase a totalidade das AC (até 80%) em atividades oferecidas no próprio IFTM:

§ 3º. Fica estabelecido que no mínimo 30% e no máximo 80% da carga horária total das AC previstas no PPC poderão ser desenvolvidas pelo estudante nos *campi* do IFTM, a critério do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado de Curso (IFTM, 2020m).

Essa previsão de que entre 30 e 80% da carga horária das AC previstas no PPC poderão ser desenvolvidas pelos/as estudantes no próprio IFTM implica em que a instituição precisava oferecer, para além das aulas regulares, outras atividades que possibilitem a integralização do curso por parte dos/as estudantes. Mesmo considerando a complexidade do momento pandêmico, que culminou na implementação do ERE, a IN PROEN 03/2020, no art. 3º reforça

que os *campi* da instituição **devem** oportunizar a realização das AC e do TCC, ou seja, é preciso criar mecanismos para a execução dessas atividades de maneira remota:

Art. 3º. Enquanto estiverem suspensas as atividades acadêmicas presenciais e substituídas por atividades remotas, os *campi* deverão oportunizar a realização das AC e do TCC.

Art. 4º. Nos cursos de graduação, observando as legislações pertinentes, caberá ao respectivo NDE flexibilizar o desenvolvimento das AC e do TCC, com posterior aprovação do Colegiado de Curso.

[...]

§ 2º. As DEPEs e/ou as CGEPEs e/ou equivalentes dos *campi* deverão ser informadas oficialmente sobre a flexibilização proposta [por ofício interno e/ou *e-mail*] (IFTM, 2020m).

Já no que se refere ao registro das AC realizadas pelos/as estudantes, durante o período do ERE, a IN PROEN 03/2020 deu abertura para que cada *campus* estabelecesse o procedimento, com a ressalva de que os/as estudantes encaminhassem a documentação comprobatória de forma eletrônica:

Art. 6º. Os procedimentos de envio / apresentação, validação e registro das AC realizadas pelo estudante ficarão a critério de cada *campus*, em consenso com os Colegiados de Curso e/ou NDE.

Parágrafo único. Os documentos comprobatórios das AC deverão ser encaminhados digitalmente pelo estudante (como, por exemplo: e-mail, sistema acadêmico, AVA, Drive, Google Classroom etc.) (IFTM, 2020m).

Já no que se refere especificamente à apresentação oral de TCC, a IN PROEN 03/2020 traz as seguintes orientações:

Art. 9º. A apresentação oral / defesa do TCC pelo estudante deverá ser realizada de forma pública e gravadas virtualmente por videoconferência.

§ 1º. As informações relativas ao disposto no caput deste artigo como data, horário, endereço eletrônico da videoconferência, título do TCC, professor orientador e composição da banca avaliadora deverão ser divulgadas previamente junto à comunidade acadêmica do *campus* (IFTM, 2020m).

Uma questão que considero importante pontuar, sobre o art. 9º, refere-se à necessidade de que as apresentações de TCC, realizadas em plataformas virtuais, deveriam necessariamente ser gravadas. Compreendo a necessidade da realização de forma virtual dessas apresentações, no contexto da pandemia, todavia a condicionante da gravação acaba gerando a necessidade de a instituição investir em espaço em nuvem para conseguir armazenar todos esses arquivos referentes às bancas, ao passo que, em relação às defesas de TCC que ocorriam presencialmente, bastava a ata da apresentação oral para atestar a sua efetiva realização.

Nesse sentido, percebe-se um certo cuidado redobrado em relação à validade das defesas de TCC em formato virtual, exigindo-se a gravação da videoconferência. Além disso, a IN deixa

expressa a necessidade de publicização prévia das informações relativas a essas defesas de TCC, o que se configura como outra forma de a instituição se resguardar quanto a uma possível auditoria futura.

No que se refere ao procedimento de registro pós-banca, a IN traz instruções de forma a contornar uma limitação técnica referente ao sistema utilizado pela instituição, o Virtual IF:

Art. 11. Excepcionalmente, os Apêndices da Resolução IFTM n.º 05/2012 (que *“dispõe sobre a aprovação do Regulamento para elaboração e apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso [...]”*), em que são exigidas assinaturas do estudante e de membros componentes de bancas avaliadoras, poderão ser assinados eletronicamente, única e exclusivamente pelo professor orientador, como presidente da referida banca avaliadora.

§ 1º. A ata da apresentação oral / defesa de TCC – monografia ou artigo (Apêndices DI e DII da Resolução IFTM n.º 05/2012, respectivamente) poderá ser elaborada no módulo – DOCS / Virtual IF – tipo de documento: “ata de reunião”, anexando as respectivas avaliações individuais de TCC, preenchidas pelos membros da banca avaliadora.

§ 2º. No campo “observações” da ata da apresentação oral / defesa de TCC – monografia ou artigo (Apêndices DI e DII da Resolução IFTM n.º 05/2012, respectivamente), o presidente da banca avaliadora deverá constar: *“excepcionalmente, a presente ata será assinada única e exclusivamente pelo presidente, em razão da necessidade de distanciamento social como uma das medidas de proteção e enfrentamento da emergência frente à pandemia – Covid-19”* (IFTM, 2020m).

A limitação refere-se à ata da defesa do TCC. Primeiramente, a IN propõe uma flexibilização em relação às assinaturas. Isso porque, no regulamento referente ao TCC, exige-se a assinatura do estudante e de todos os membros componentes da banca avaliadora. Todavia, naquele momento somente servidores conseguiam inserir assinatura eletrônica no Virtual IF. Nesse sentido, estudantes e eventuais avaliadores externos não conseguiriam assinar a ata de defesa, de forma que a PROEN propôs que constasse apenas a assinatura do/a orientador/a do trabalho.

Além disso, o módulo de elaboração de documentos eletrônicos disponível no Virtual IF (Módulo Docs), que possui diversos modelos de documentos oficiais previamente cadastrados, não possuía um modelo específico para Ata de defesa de TCC, de forma que a IN PROEN 03/2020 traz orientações para que o/a orientador/a utilizasse o tipo de documento “Ata de reunião” quando da confecção da ata de defesa, além de registrar uma observação justificando a assinatura da ata feita exclusivamente pelo/a presidente da banca.

3.2.14 IN IFTM 09/2020

No mesmo dia da publicação da IN PROEN 03/2020 (08/07/2020) foi publicada a IN 09/2020, que estabeleceu orientações para atividades do **Centro de Idiomas** de todos os *campi* do IFTM, a serem realizadas no segundo semestre letivo de 2020, alterando a IN IFTM 04/2020.

As principais orientações estabelecidas por essa IN foram:

- conforme o disposto no art. 1º, prorrogar, **por tempo indeterminado**, as atividades emergenciais não presenciais dos cursos do CENID do IFTM;
- o art. 2º, alínea a, orienta os coordenadores do CENID em cada *campus* a manter um **registro de atividades quinzenal**, a ser elaborado pelos professores, sinalizando o que seria trabalhado em cada turma;
- o art. 2º, alínea b, sinaliza que os professores do CENID deveriam **priorizar atividades síncronas**, no mesmo horário em que os estudantes estivessem matriculados;
- conforme alínea e, as aulas realizadas remotamente devem ser lançadas como **aulas efetivamente ministradas** e devem, por conseguinte, ser consideradas no cômputo final do semestre;
- a alínea f recomenda que as aulas remotas sejam **gravadas**, sempre que possível, para possibilitar o acompanhamento do curso por parte de estudantes que eventualmente tivessem problemas de conectividade;
- conforme alínea g, os professores que trabalham com turmas de mesmo nível e idioma devem buscar a construção coletiva de estratégias pedagógicas para o momento singular do ERE;
- conforme alínea j, há uma preocupação de que os professores utilizem atividades multimodais que enfatizem o letramento digital;
- o art. 3º faculta aos docentes alterarem o horário regular da aula a ser ministrada remotamente, desde que com a anuência de toda a turma;
- o art. 7º sinaliza que as atividades remotas serão descontinuadas quando a realização de atividades presenciais for autorizada pelos órgãos competentes.

Percebe-se uma preocupação, por parte da Coordenação Geral do Centro de Idiomas e Relações Internacionais, em resguardar que as atividades realizadas remotamente fossem efetivamente consideradas para a integralização dos cursos. Nesse sentido, enquanto a IN 04/2020 sinalizava a possibilidade de os/as professores/as elaborarem um cronograma de

reposição presencial, quando do retorno das atividades presenciais, num momento em que ainda se imaginava que a situação de pandemia seria contornada em pouco tempo, já a IN 09/2020 suspende as aulas presenciais por tempo indeterminado e institui efetivamente as aulas remotas no âmbito dos cursos do CENID do IFTM.

Interessante notar os mecanismos de controle estabelecidos por essa IN, a saber: solicitação de que os/as professores/as encaminhassem aos/às coordenadores/as do CENID do *campus* uma lista de atividades quinzenal, sinalizando o que seria trabalhado em cada turma, além da solicitação de que as aulas remotas fossem gravadas, de forma a permitir o acompanhamento do curso por parte daqueles/as que tivessem dificuldades de conectividade (além de possibilitar a comprovação de que as aulas haviam efetivamente sido dadas, numa eventual fiscalização futura).

3.2.15 IN IFTM 10/2020

No que se refere à IN 10/2020, publicada também em 08 de julho de 2020, trata-se de uma normativa com orientações gerais sobre as **atividades essenciais, estratégicas ou esporádicas presenciais**, durante o período da pandemia. Nesse sentido, ela apresenta um **Plano de Gestão e Convivência com a Pandemia**, com orientações sobre cuidados a serem adotados quando da execução de atividades presenciais nos *campi* do IFTM.

Esse documento está estruturado em três eixos, a saber:

1. Realização de Atividades Presenciais nas Unidades do IFTM;
2. Controle de Fluxo às Unidades do IFTM
3. Medidas de prevenção e proteção nos ambientes institucionais:

No que se refere ao primeiro eixo, sobre a realização de atividades presenciais nas unidades do IFTM, inicialmente é ressaltado que

Atividades como seminários, congressos, cursos e eventos de qualquer categoria, que promova a aglomeração de pessoas, **devem ser adiadas neste momento**. Nesses casos é possível a utilização do **uso de ferramentas de tecnologia que proporcione a interação à distância** (IFTM, 2020o, grifo nosso).

Ou seja, a orientação primeira reforça a necessidade de evitar aglomerações, de forma que as atividades que envolvem grande número de pessoas, promovidas pela instituição, devem ser ou adiadas ou substituídas por atividades remotas.

Além disso, a IN orienta que, de forma a proporcionar a segurança dos usuários, a limpeza de todos os espaços do IFTM, deverá ser reforçada, o que se alinha às recomendações da área da saúde para tentar frear a disseminação do coronavírus.

Já em relação ao segundo eixo, sobre o controle de fluxo às unidades, a IN 10/2020 estabelece que

as atividades presenciais, quando estritamente necessárias, **deverão ser agendadas** de maneira que se evitem aglomerações. Cada unidade deverá estabelecer as atividades essenciais, estratégicas e esporádicas que comporão escala de serviço presencial, estabelecendo assim o fluxo de funcionamento que deverá ser comunicado a todos os servidores por meio do e-mail institucional. No desenvolvimento das atividades acima descritas deverá ser evitada a participação dos servidores do grupo de risco (IFTM, 2020o, grifo nosso).

Por fim, o terceiro eixo traz medidas de prevenção e proteção nos ambientes institucionais. Neste eixo há uma série de recomendações referentes a: distanciamento social (no mínimo 1,5m entre pessoas), higienização dos ambientes, uso de máscaras, protocolos para casos suspeitos, regras para refeitórios e bibliotecas, entre outros.

3.2.16 IN IFTM 11/2020

Em 12 de agosto de 2020 foi publicada a IN 11/2020, que trata sobre os **direitos autorais e de imagem dos servidores** de todos os campi participantes do ensino remoto, instituído em caráter excepcional durante a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19).

Trata-se de uma IN referente a uma preocupação que foi ficando cada vez mais presente, entre os/as docentes que atuaram no ERE, na medida em que foram implementadas as aulas remotas síncronas gravadas em substituição às aulas presenciais. Um dos fatores dessa preocupação docente, relaciona-se ao fato de que estávamos sob o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, o qual insistentemente atacava a área da Educação (sobretudo o Ensino Superior Público), e desde o início de seu governo era comum que estudantes tentassem intimidar professores e demais profissionais da educação, denunciando professores que discutissem em sala de aula, por exemplo, questões como diversidade religiosa, de gênero, de sexualidade, entre outros.

Outra preocupação constante dos/as docentes refere-se ao medo de ser alvo de ridicularização (por exemplo por meio da circulação de memes, “cortes” de trechos da aula) por parte dos/as estudantes, uma vez que as aulas no IFTM estavam ocorrendo principalmente por

meio de aulas síncronas, via plataformas digitais, cujas gravações eram posteriormente disponibilizadas aos/às estudantes, e a maior parte dos/as docentes não possuíam uma estrutura adequada de gravação em suas casas, de forma que o *background* das aulas era, muitas vezes, o espaço de intimidade dos/as docentes – seus quartos, um espaço improvisado na sala). Some-se a isso a preocupação em relação aos direitos autorais referentes ao conteúdo que era trabalhado em “sala de aula” durante o ERE.

Nesse sentido, a IN 11/2020 traz uma série de orientações sobre direitos autorais e de imagem dos servidores de todos os *campi* participantes do ensino remoto, instituído em caráter excepcional durante a pandemia de Covid-19.

Conforme disposto no art. 2º, “Os servidores que realizarem gravação de videoaulas ou transmissões síncronas, durante o período das atividades remotas, **terão resguardados seus direitos individuais à proteção de imagem e voz**” (IFTM, 2020p, grifo nosso). Ademais, conforme o parágrafo único do art. 2º, “o servidor deverá advertir seu expectador sobre o uso indevido de conteúdo, de imagem e de voz” (IFTM, 2020p). Ou seja, a um só tempo o art. 2º resguarda os direitos fundamentais dos/as servidores/as relacionados à imagem e voz, bem como recomenda que seja feita uma advertência aos/às expectadores/as (principalmente estudantes da instituição) sobre o uso indevido do conteúdo das videoaulas ao vivo ou gravadas.

O art. 3º sinaliza a forma como deveria ser feita essa advertência, a saber:

Art. 3º. Para advertir o expectador, o servidor deverá:

I. Disponibilizar no vídeo, tarja inicial, anterior ao início da atividade com os dizeres: “o material a seguir é uma videoaula apresentada pelo servidor (NOME COMPLETO), como material de estudos do IFTM, para fins de atividades remotas no período de pandemia da Covid-19. **Seu uso, cópia e/ou divulgação em parte ou no todo, por quaisquer meios existentes, somente poderá ser realizado, mediante autorização expressa do servidor e do IFTM.** Caso contrário, estarão sujeitos às penalidades legais vigentes”.

II. Ou realizar a leitura do texto de adversão, durante a vídeoaula, na gravação, antes do início do conteúdo.

Parágrafo único. Nas gravações de vídeoaulas já disponíveis em quaisquer plataformas de visualização, o servidor deverá inserir a mensagem de adversão na descrição do vídeo (IFTM, 2020p, grifo nosso).

De forma a tentar garantir que somente os/as estudantes da instituição tivessem acesso ao material publicado *online*, o art. 4º recomendava que os/as servidores/as fizessem o *upload* da videoaula com o status de “não listado”, nas plataformas de visualização que tivessem essa funcionalidade. Já o art. 5º indicava que, caso o/a servidor/a realizasse o *upload* da videoaula ou outro material com o status “público”, “entender-se-á que o autor cede automaticamente e sob sua responsabilidade a atividade para outros fins, pedagógicos ou não” (IFTM, 2020p).

Já no que se refere à questão discutida no início desta seção, sobre o medo de intimidação na relação entre docentes e estudantes, destaco os artigos 9º e 10º da IN 11/2020:

Art. 9º. Ao realizar o seu trabalho com atividades remotas por meio de plataformas virtuais, o servidor deverá observar que a “disciplina do uso da internet [...] tem como fundamento o **respeito à liberdade de expressão**”, conforme art. 2º da Lei nº 12.965/2014 e seus incisos, em destaque o II, III e VI.

Art. 10º. Os dirigentes responsáveis pelo ensino nos campi deverão orientar os estudantes e, quando menores de idade, os seus responsáveis legais, e os docentes sobre o **respeito à liberdade de expressão e de cátedra**; assegurar medidas de **conscientização, prevenção e combate à violência e à intimidação sistemática** (bullying / cyberbullying) no ambiente pedagógico virtual.

Parágrafo único. A intimidação sistemática (bullying / cyberbullying) a que se refere o caput desse artigo pode ser classificada e caracterizada como: verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico, material, virtual, insultos pessoais, apelidos pejorativos, expressões preconceituosas, pilhérias e "memes" nos termos dos art. 3º e 4º da Lei nº 13.185/2015, e que podem gerar crimes previstos no Código Penal ou em outras leis (IFTM, 2020p, grifo nosso).

Nesse sentido, percebe-se uma preocupação, por parte da gestão da instituição, em garantir tanto o respeito à liberdade de expressão (tanto por parte de docentes quanto de estudantes) quanto o combate a quaisquer formas de violência e intimidação sistemática, no ambiente pedagógico virtual.

O art. 11 visa resguardar os direitos de imagem e voz dos/as servidores/as, restringindo a utilização das gravações ao âmbito interno do IFTM:

Art. 11. Nenhum servidor, participante das atividades remotas poderá ser obrigado a ceder seus direitos de imagem e de voz para serem utilizados em outros ambientes que não sejam aqueles necessários ao IFTM.

Parágrafo único. Será necessária a autorização expressa do servidor para que o seu material gravado possa ser utilizado fora do âmbito da instituição (IFTM, 2020p).

Por fim, o art. 12 resguarda também o direito à honra e à intimidade dos/as discentes que participaram das videoaulas. Nesse sentido, orienta-se que os/as servidores/as obtivessem o consentimento dos/as estudantes para a gravação das aulas, além de trazer orientações referentes à responsabilização em caso de violação dos direitos dos/as discentes:

Art. 12. Na divulgação dos conteúdos, deve o servidor respeitar a honra e a intimidade dos discentes envolvidos.

§ 1º É proibida a divulgação de vozes e imagens de discentes sem expressa autorização destes.

§ 2º Havendo necessidade de divulgação de imagens e vozes dos discentes, deve o servidor responsável assegurar-se do consentimento destes e da cessão dos direitos ao IFTM, o que poderá se dar por escrito ou gravado no próprio vídeo.

§ 3º O descumprimento das orientações, bem como a divulgação de imagens e vozes dos discentes sem autorização destes ou de modo que lhes atinja a honra ou a intimidade poderá ensejar a responsabilização do servidor nas esferas civil, penal e administrativa.

3.2.17 IN PROEN 04/2020

Em 12 de agosto de 2020 a PROEN publicou a IN 04/2020, que estabelece normas para o **funcionamento das bibliotecas** no período de suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas, no contexto da pandemia de Covid-19.

Conforme o art. 2º, “Enquanto estiverem suspensas as atividades acadêmicas presenciais, sendo substituídas por atividades remotas, os *campi* deverão oportunizar os serviços das bibliotecas de forma agendada e/ou parcial” (IFTM, 2020q).

Essa IN alinha-se ao que fora estabelecido pela IN IFTM 10/2020, que regulamenta as atividades essenciais estratégicas ou esporádicas presenciais. Nesse sentido, ela traz orientações para que, a um só tempo, fosse oportunizado o acesso ao acervo da biblioteca, mas com o cuidado de não gerar aglomerações, preservando o distanciamento físico. Ressalto que garantir a continuidade do acesso ao acervo da biblioteca é de extrema importância, no sentido de permitir que os/as estudantes possam dar continuidade às atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, sobretudo pensando naqueles/as estudantes que tivessem sem acesso ou com acesso restrito a equipamentos de acesso à internet (celulares, computadores e afins).

Conforme as orientações constantes no art. 2º, incisos I a IV, o serviço de empréstimo e devolução de livros deveria ser agendado via *e-mail*. Para isso, inicialmente o/a usuário/a da biblioteca (estudante ou servidor/a) deveria consultar a base de dados e encaminhar e-mail solicitando o empréstimo. Dessa forma, a biblioteca conseguia atender as solicitações de forma escalonada, evitando aglomerações. Importante destacar que, durante a vigência dessa IN, o período de empréstimo foi ampliado de 7 para 30 dias, com possibilidade de renovação via internet, o que viabilizava a utilização do material por um tempo maior, sem a necessidade de renovações semanais.

3.2.18 Resolução IFTM nº 77/2020

Em 20 de agosto de 2020, a reitoria publicou a Resolução nº 77/2020. Trata-se do **Regulamento das atividades de Ensino Remoto dos cursos técnicos de nível médio e de graduação, adotadas em razão da pandemia (Covid-19)**. Essa Resolução normatiza a

prorrogação da interrupção das atividades acadêmicas presenciais, por prazo indeterminado, e sua substituição por atividades remotas e/ou semipresenciais, ou seja, sobre a implementação do ERE no âmbito do IFTM.

Destaco alguns dos artigos mais relevantes dessa Resolução que se referem ao escopo principal desta pesquisa. O Título III da Resolução trata da natureza e da organização do ensino remoto no IFTM.

Conforme o art. 2º, “autoriza-se, em caráter excepcional, a substituição das unidades curriculares presenciais e dos encontros presenciais (modalidade EaD), por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais” (IFTM, 2020r). Além disso, vale ressaltar o que traz o § 2º: “A organização e a oferta das diferentes unidades curriculares via ensino remoto poderão ser realizadas na forma modular, considerando as respectivas condições diferenciadas de tempo/espaço” (IFTM, 2020r). Assim, destaco que a Resolução 77/2020 previa a possibilidade de um rearranjo da organização da oferta das unidades curriculares, apesar de a opção adotada especificamente no *Campus* Ituiutaba ter sido a de manter a mesma grade horária já estabelecida para as aulas presenciais.

No que se refere ao registro da carga horária total das unidades curriculares, o § 3º ressalta que devem ser contabilizadas tanto as atividades letivas síncronas quanto as assíncronas.

Já o art. 3º sinaliza que o calendário acadêmico seria flexibilizado, em virtude da pandemia de Covid-19, o que se relaciona com os dois períodos em que as atividades foram suspensas, o primeiro logo após a decretação da situação de pandemia de Covid-19 e o outro ao final do primeiro trimestre de aulas. Conforme o parágrafo único, o IFTM estava dispensado da obrigatoriedade do cumprimento mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual/semestral prevista nos PPCs dos cursos.

Por sua vez, o art. 4º registra qual o objetivo da implementação das atividades remotas no âmbito do IFTM, a saber:

Art. 4º. A realização de atividades remotas objetiva, prioritariamente, evitar o retrocesso no processo de ensino-aprendizagem e a perda do vínculo com a instituição por parte dos discentes, e o consequente processo de evasão escolar (IFTM, 2020r).

Interessante notar que o objetivo principal trazido pela Resolução é o de “evitar o retrocesso no processo de ensino-aprendizagem”, o que se inscreve numa discursividade em que o ensino-aprendizagem é colocado como algo semelhante ao processo de academia (de ginástica), de forma que a suspensão temporária desse processo teria como consequência

necessária um retrocesso (recuo), ou seja, o objetivo principal seria o de manter junto aos/as estudantes uma rotina de estudos, mas sem a expectativa de seguir com os planejamentos feitos para cada unidade curricular “normalmente”. Além disso, indica-se que um dos objetivos da implementação do ERE é a de evitar a perda do vínculo dos/as estudantes com a instituição, ou seja, há uma preocupação em manter os vínculos sociais (entre os/as estudantes e dos/as estudantes com a instituição escolar) mesmo estando em um momento em que era necessário o distanciamento físico.

Na sequência a Resolução 77/2020 sinaliza que as atividades acadêmicas remotas serão constantemente monitoradas/controladas por parte das Coordenações de Curso, Núcleo de Apoio Pedagógico, juntamente com os Colegiados de Curso e Coordenações Gerais de Ensino, Pesquisa e Extensão, “considerando a metodologia adotada, os aspectos pedagógicos, as condições institucionais e a comunidade acadêmica local” (IFTM, 2020r). Nesse sentido, estipula-se diferentes atores que ficaram responsáveis por verificar tanto o trabalho pedagógico feito por parte dos/as docentes da instituição quanto as condições de trabalho/estudo possibilitadas pela instituição e pelas famílias, naquele momento de crise.

O art. 6º sinaliza exemplos de atividades que poderiam ser contabilizadas como atividades acadêmicas, durante o processo do ERE, a saber:

Art. 6º. As atividades acadêmicas remotas poderão ser realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizando recursos didáticos, como por exemplo: videoaulas, fóruns, questionários, leituras, áudios, elaboração de monografias, resumos, resenhas, palestras, listas de exercícios, *podcasts*, demonstrações, simulações, entre outras.

§1º. Poderão ser realizadas atividades síncronas por meio de atendimento *on-line*, transmissões simultâneas, *web* conferências, chats, entre outras, desde que previamente agendadas e amplamente divulgadas entre os discentes, dentro do turno e horário do curso;

§2º. Poderão ser realizadas atividades fora de ambientes virtuais de aprendizagem, assíncronas, como, por exemplo: livros didáticos, listas de exercícios, materiais impressos, gravação de aulas em *pendrives* ou similares, entre outras, encaminhadas aos discentes (IFTM, 2020r).

Importante notar que o art. 6º sinaliza a possibilidade de realização de atividades remotas tanto síncronas quanto assíncronas, que utilizassem ou não tecnologias digitais, o que abre a possibilidade para adequar o trabalho de acordo com as possibilidades da comunidade atendida pela instituição de ensino.

O art. 7º abre a possibilidade de os/as docentes retificarem os planos de ensino, que haviam sido feitos em um contexto que contava com as aulas presenciais, bem como a possibilidade de utilização da estrutura física do campus. Conforme o que consta no art. 7º: “O

docente poderá realizar ajustes diversos no plano de ensino, tais como instrumentos avaliativos, pontuação distribuída, entre outros, a fim de atender às especificidades das atividades remotas, excepcionalmente” (IFTM, 2020r).

Em relação às atividades avaliativas assíncronas, o art. 10 sinaliza que elas “deverão ficar disponíveis aos discentes por um tempo razoável para sua realização, considerando possíveis problemas de falhas de conexão” (IFTM, 2020r). Além disso, o parágrafo único indica que esse prazo poderá ser estipulado pelo/a docente, desde que as atividades sejam agendadas com antecedência mínima de 48 horas.

Já as atividades avaliativas realizadas de forma síncrona deveriam ser desenvolvidas no turno e horário do curso, mediante agendamento prévio de no mínimo 7 (sete) dias, ou seja, houve um cuidado no sentido de possibilitar que os/as estudantes se organizassem para participar das atividades avaliativas síncronas, tendo em vista que muitas famílias estavam se organizando para compartilhar equipamentos eletrônicos.

Além disso, nos casos em que um/a estudante não conseguisse realizar uma atividade avaliativa – fosse ela síncrona ou assíncrona – o art. 12 indica que ele/a “poderá requerer junto ao docente da unidade curricular uma nova avaliação, mediante apresentação de justificativa” (IFTM, 2020r).

Quanto ao processo de acompanhamento das aulas durante o ERE, o art. 13 prevê que, para aqueles/as que apresentassem dificuldades de acesso às atividades virtuais, “deverá ser ofertado plano alternativo de estudos, cujo modelo ficará a critério de cada um dos campi, e materiais alternativos, tais como atividades impressas e/ou arquivos em dispositivos de armazenamento” (IFTM, 2020r).

Visando orientar o que poderia ser feito para atender a esses/as estudantes com dificuldades de acesso às atividades virtuais, o art. 14 orienta que os campi deveriam:

- I. Reforçar a ação de empréstimo de computadores, dentro das possibilidades e condições institucionais, aos discentes que não os possuem e/ou buscar atender a outras necessidades e dificuldades detectadas;
 - II. Intensificar a comunicação com os pais e/ou responsáveis legais pelos discentes, se for o caso, acerca do desenvolvimento das atividades remotas;
 - III. Incentivar atividades educacionais voltadas para os princípios da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade;
 - IV. Proporcionar o acesso ao conteúdo programático das aulas remotas (materiais pedagógicos, videoaulas gravadas, entre outros) no retorno semipresencial ou presencial, durante o horário de atendimento ao discente e/ou de monitoria, a serem definidos pelos *campi*.
- Parágrafo único. O *campus* poderá definir outras formas de organização para a revisão ou a reposição dos conteúdos programáticos desenvolvidos durante as atividades remotas, se for o caso (IFTM, 2020r).

Em relação ao empréstimo de computadores ou outros equipamentos que possibilitassem o acompanhamento das atividades remotas, previsto no inciso I, em outubro de 2020 foi publicada uma IN normatizando como isso deveria ser feito, de forma a atender principalmente aqueles/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica (conforme IN IFTM 14/2020).

Além disso, o inciso II orienta uma comunicação constante entre a escola e as famílias, de forma a possibilitar um alinhamento entre o que estava sendo proposto pela instituição e as possibilidades reais de acompanhamento das atividades por parte dos/as estudantes.

Interessante notar que, conforme inciso IV, ainda persistia uma expectativa de que as atividades presenciais retornariam em um curto período, tendo em vista que sinaliza-se a possibilidade de se proporcionar acesso ao conteúdo das aulas remotas no retorno semipresencial ou presencial.

Já o art. 15 resguarda o direito dos/as discentes com dificuldades de acesso às atividades remotas terem o prazo estendido para regularizarem sua situação, devendo haver uma comunicação com as coordenações de curso.

O art. 16 orienta que todas as atividades acadêmicas remotas deveriam ser lançadas no sistema VirtualIF com a carga horária equivalente e indicando no campo “conteúdo ministrado” a Resolução 77/2020 como fundamento legal para esse lançamento. Ou seja, novamente busca-se resguardar a instituição no sentido de que o trabalho que estava sendo feito deveria ser devidamente computado nas unidades curriculares, sobretudo no que se refere à carga horária e conteúdos ministrados.

Conforme sinalizado anteriormente, as Resoluções e INs acabam causando uma reconfiguração no modelo de aula, que passa a sempre pressupor a entrega de alguma atividade, uma vez que se condiciona o registro da frequência à entrega de atividades (avaliativas ou não), sejam elas realizadas de forma síncrona ou assíncrona. Isso aparece novamente na Resolução 77 no art. 17.

O art. 19 orienta que os/as docentes devem dimensionar as atividades propostas de forma proporcional à quantidade de aulas semanal das unidades curriculares, bem como o tempo de estudo dos/as estudantes, levando em conta a adaptação ao ERE. Já em relação aos/as estudantes com necessidades educacionais específicas, o art. 20 sinaliza que cada *campus* deveria organizar e agendar horários de acompanhamento na realização das atividades remotas, com a supervisão dos NAPNEs (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas).

No que se refere às atividades práticas, a Res. 77/2020, art. 23 indica que “é permitido, excepcionalmente, que atividades práticas sejam realizadas remotamente, desde que haja meios para os discentes desenvolvê-las com ferramentas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)”. Dessa forma, percebe-se uma preocupação no sentido de possibilitar que as unidades curriculares que previam uma quantidade de aulas práticas para a sua integralização, que fossem feitas adaptações no sentido de não depender da estrutura física da instituição para que pudessem ser integralizadas, valendo-se de alternativas digitais para a execução das atividades práticas, quando possível.

Ademais, o art. 25 sinaliza que “De acordo com as condições institucionais existentes, atividades práticas e de laboratório podem ser substituídas por atividades virtuais, por simulação ou demonstração, observação, interação por vídeo, entre outras formas remotas” (IFTM, 2020XX).

Nos casos em que houvesse o entendimento de que não seria possível a realização dessas atividades práticas, o art. 26 prevê que:

Art. 26. Os cursos do IFTM poderão adotar, para fins de desenvolvimento de suas aulas:

- I. O adiamento de unidades curriculares, quando essas não puderem ser desenvolvidas de forma remota (a depender da infraestrutura e/ou recursos institucionais e dos discentes);
- II. A antecipação de unidades curriculares de períodos subsequentes, quando houver o adiamento de unidades curriculares;
- III. A suspensão de unidades curriculares práticas em andamento.

Parágrafo único. A carga horária da unidade curricular deverá ser preservada, conforme o PPC, ainda que haja alteração do conteúdo prático do ementário (IFTM, 2020r).

Ademais, a Res. 77/2020 orienta que o adiamento, suspensão ou antecipação de unidades curriculares deveria levar em conta, além de questões exclusivamente acadêmicas ou pedagógicas, questões como: a carga horária máxima dos/as docentes quando da retomada das unidades curriculares, a divulgação oficial realizada à comunidade acadêmica sobre a suspensão ou adiamento de unidades curriculares, bem como a infraestrutura do campus para a operacionalização das atividades práticas, quando do retorno (tendo em vista que haveria um acúmulo de atividades práticas entre as unidades curriculares correntes e aquelas que tivessem sido suspensas ou adiadas).

Por fim, a Res. 77/2020 traz orientações sobre o calendário acadêmico e uma previsão para o retorno semipresencial, indicando quais atividades deveriam ser priorizadas, bem como quais discentes deveriam ter prioridade no atendimento. Nesse sentido, conforme o art. 32:

Art. 32. Em hipótese de retorno das aulas no formato semipresencial ou presencial, os *campi* deverão organizar:

I. As **atividades de acolhimento e reintegração** de servidores, discentes e famílias;

II. As estratégias pedagógicas para oportunizar aos discentes a realização de atividades que, porventura, não tenham sido realizadas no período de atividades remotas;

III. A **avaliação diagnóstica do aproveitamento das atividades remotas** realizadas, com a finalidade de subsidiar o planejamento de atividades de revisão, recuperação de conteúdos para a continuidade e a finalização dos estudos programados nas diferentes unidades curriculares;

IV. O **retorno gradual e seguro das atividades semipresenciais e presenciais**, seguindo orientações das autoridades sanitárias, dos protocolos sanitários do CAMC do IFTM e os respectivos decretos municipais e estadual;

V. A divulgação do cronograma das atividades acadêmicas incluindo reposições, práticas, avaliações, aulas em contraturno e outras;

VI. As atividades voltadas à segurança sanitária da comunidade acadêmica.

Parágrafo único. Na possibilidade de retorno das aulas de forma semipresencial ou presencial, de acordo com os devidos protocolos, o ensino do IFTM irá priorizar, na sequência:

- a) discentes concluintes dos cursos técnicos e de graduação em 2020, para o desenvolvimento das aulas/atividades práticas;
- b) demais discentes dos cursos técnicos de nível médio e de graduação, para o desenvolvimento das aulas/atividades práticas;
- c) discentes que não participaram das aulas remotas devido a questões decorrentes da pandemia, com justificativa comprovada, cuja situação será regularizada (IFTM, 2020r, grifos nossos).

3.2.19 IN *Campus* Ituiutaba 08/2020

Após a publicação da Resolução 77/2020, o *Campus* Ituiutaba redigiu a IN 08/2020, com as **diretrizes locais para a realização das atividades não presenciais**. Dentre as orientações específicas constantes nessa IN, destaco o que foi proposto no sentido de possibilitar tanto o registro do planejamento docente quanto uma eventual comprovação sobre o trabalho desenvolvido no período do ERE. Nesse sentido, conforme o art. 4º

os docentes que ministram aulas nos cursos técnicos e de graduação no Campus Ituiutaba devem elaborar ao início de cada período de atividades remotas o Plano de Trabalho das Atividades Remotas (Anexo I) contendo:

- Identificação da unidade curricular.
- Descrição dos conteúdos a serem abordados no período, o cronograma, as atividades avaliativas/instrumentos e critérios avaliativos, recuperação paralela, a plataforma digital utilizada para condução das atividades, os horários e plataformas de atendimento ao discente bem como os mecanismos de acompanhamento e registro das frequências.
- Descrição das metodologias e estratégias para atendimento aos discentes com dificuldades de acesso às plataformas digitais.
- Referencial bibliográfico utilizado no período proposto (IFTM, 2020s).

No caso específico do *Campus Ituiutaba*, esse registro da atividade docente, que deveria ser elaborado e encaminhado às coordenações de curso (Figura 07), estava previsto desde a IN 01/2020 do *campus Ituiutaba*. Todavia, enquanto no início do ERE a previsão era de que esse registro fosse feito semanalmente, a IN 08/2020 faculta ao docente, conforme art. 6º, a elaboração de um Plano de Trabalho de Atividades Remotas para o período de no mínimo 30 dias e no máximo um semestre (para os cursos semestrais) ou trimestre (para os cursos anuais). Nesse sentido, essa possibilidade de encaminhar apenas um planejamento para todo o período desafogou parcialmente o trabalho docente.

Outra diferença em relação ao Plano de Trabalho de Atividades Remotas que já estava sendo feito é a inclusão de um campo para que os/as docentes indicassem as metodologias e estratégias utilizadas para contemplar os/as estudantes que estivessem com dificuldades de acesso às plataformas digitais.

Figura 7 – Anexo I - Plano de trabalho das Atividades Remotas – IFTM Campus Ituiutaba

1. Identificação			
Curso:			
Unidade Curricular:			
Carga horária da Unidade Curricular: ____ h			
Carga horária remota no período planejado: ____ h			
Docente:			
Período/Ano:			
Período das atividades não presenciais: ____/____/____ a ____/____/____			
2. Conteúdo e Cronograma			
Data	Nº de aulas	Conteúdo	Estratégias e Recursos
2.1. Observações e detalhamento do conteúdo: (Opcional)			
3. Plataformas utilizadas:			
4. Horários e plataformas de atendimento aos discentes: (Deve acontecer no mesmo horário anteriormente previsto para atendimento)			
5. Avaliação da aprendizagem: (Descrever quais os procedimentos para as atividades avaliativas)			
6. Recuperação paralela: (Descrever como será a recuperação paralela de conteúdos ministrados)			
7. Cronograma de Avaliações/Atividades/ Recuperação paralela:			
Data	Instrumentos de avaliação (Esclarecer valor da atividade, modo de envio e prazo, critérios que serão utilizados para correção).	Prazo para envio	Pontuação distribuída
Total de pontos distribuídos no período:			
8. Metodologias e estratégias para atendimento aos discentes com dificuldades de acesso às plataformas digitais.			
9. Bibliografia (Descrever nesse campo apenas a bibliografia utilizada no período de ensino remoto. Não ater-se à réplica do referencial teórico da unidade curricular já disponibilizada no PPC do curso)			

Fonte: IFTM (2020s).

No que se refere às atividades remotas síncronas, apesar de a Res. 77/2020, art. 2º, § 2º abrir a possibilidade de que fosse feito um rearranjo da grade horária (por exemplo com ensino modular), a opção adotada pelo *campus* Ituiutaba, conforme IN 08/2020, art. 7, foi a de manter a mesma lógica do que ocorria nas aulas presenciais: “As atividades remotas interativas [...] deverão ser realizadas no horário da respectiva unidade curricular em acordo com o Horário de Aulas do IFTM Campus Ituiutaba”.

Em relação à capacidade de acesso a plataformas digitais para o acompanhamento das aulas, o art. 13 orienta que os/as Coordenadores/as de Curso ficaram responsáveis por fazer esse levantamento, mensalmente, levando-se em consideração o Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais (Figura 8), que deveria ser incluído no processo administrativo de acompanhamento das turmas e encaminhado por *e-mail* aos/às docentes do curso.

Figura 8 - Anexo II - Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais

Anexo II	
Relatório de Acessibilidade às Plataformas Digitais - IFTM Campus Ituiutaba	
Documento elaborado conforme a Resolução N° 77 de 20 de agosto de 2020	
1. Identificação:	
Curso:	
Período/Ano:	
Coordenador (a):	
2. Discentes com acesso às plataformas digitais:	
Nome	Contato
3. Discentes que relataram não ter acesso às plataformas digitais:	
Nome	Contato

Fonte: IFTM (2020s).

Para além desses dois documentos, conforme art. 14, os/as docentes deveriam registrar, a cada 30 dias de atividades remotas, um Relatório de Atividades Remotas (Figura 9), sinalizando a situação dos/as discentes em relação às atividades realizadas.

Figura 9 - Anexo III - Relatório de Atividades Remotas

1. Identificação						
Curso:						
Unidade curricular:						
Carga horária da unidade curricular:						
Carga horária das atividades remotas ministradas no período:						
Docente:						
Período/Ano:						
Período das atividades remotas:						
2. Identificação e situação dos discentes que não participaram das atividades remotas:						
A - Não teve acesso aos meios digitais, ou apresentou limitações à utilização dos recursos de tecnologias de informação e comunicação;						
B - Acesso intermitente aos meios digitais;						
C - Apresenta necessidades específicas;						
D - Apresenta dificuldades diversas em consequência da situação de pandemia;						
E - Aproveitamento abaixo de 60% em atividade(s) avaliativa(s);						
F - Frequência inferior a 75% da carga horária ministradas.						
Nome do discente	A	B	C	D	E	F
3. Relação dos discentes que não participaram das aulas remotas						
Data da atividade	Discentes que não participaram	Nº de aulas	Conteúdos trabalhados	Estratégias e recursos utilizados		
4. Relação dos discentes que não realizaram atividades avaliativas						
Data atividade	Discentes que não participaram	Instrumentos de avaliação (Esclarecer valor da atividade, modo de envio e prazo, critérios que foram utilizados para correção)			Pontuação distribuída	
5. Observações: (opcional)						

Fonte: IFTM (2020s).

3.2.20 IN IFTM 14/2020

Em 07 de outubro de 2020 foi publicada a IN 14/2020, que normatiza o **empréstimo de equipamentos de informática a estudantes do IFTM em situação de vulnerabilidade socioeconômica**. Tendo em vista que o IFTM é uma instituição pública, que atende

principalmente estudantes oriundos de famílias da classe trabalhadora, garantir o acesso a equipamentos eletrônicos para aqueles/as em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o ERE, configura-se como uma ação essencial no sentido de possibilitar ao máximo de estudantes a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme art. 2º da IN 14/2020:

Art. 2º No período de realização de aulas remotas em razão da pandemia Covid-19, poderá ser realizado empréstimo de equipamentos de informática, sem caracterizar transferência de propriedade, aos estudantes que necessitam de apoio para a participação e realização de atividades remotas.

Parágrafo único: São entendidos bens possíveis de empréstimos aos estudantes os equipamentos de informática, como computadores de mesa, notebooks, tablets, netbooks, de modo a contribuir com a inclusão digital dos estudantes (IFTM, 2020t).

Esse empréstimo de equipamentos de informática, em caráter temporário, contemplava os/as estudantes regularmente matriculados/as em cursos regulares, mediante assinatura de um Termo de Responsabilidade de Empréstimo de Bens aos Estudantes (Figura 10)

Figura 10 - Anexo I - Termo de Responsabilidade de Empréstimo de Bens aos Estudantes

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE EMPRÉSTIMO DE BENS AOS ESTUDANTES			
Eu, _____, R.A.: _____, estudante regularmente matriculado no Curso _____, Campus _____, declaro estar ciente e de acordo com o presente Termo e a Instrução Normativa nº XX/2020, referente ao empréstimo de bens aos estudantes, conforme descrição do bem e condições apresentadas a seguir:			
Item	Descrição (incluindo periféricos)	Nº de patrimônio	Nº Termo de Responsabilidade
Avaliação técnica (informação das condições de funcionamento, conteúdo, orientações)			
Declaro estar ciente e de acordo com o presente termo e conforme Instrução Normativa n. XX/2020, declarando que sou responsável pela conservação do(s) bem(ns) descrito(s) acima, necessários à realização das minhas atividades acadêmicas de forma remota. Comprometo-me a devolvê-lo(s), responsabilizando-me por eventuais perdas, roubos, extravios ou danos a ele(s) cometidos.			
_____ de _____ 2020.			
_____ Assinatura do estudante		_____ Assinatura do responsável pelo estudante	

Fonte: IFTM (2020t).

Conforme disposto no art. 4º, esses equipamentos deveriam passar por “preparação e avaliação, com registro das condições de funcionamento e conservação no Termo de

Responsabilidade de Empréstimo de Bens aos Estudantes (Anexo I)” (IFTM, 2020t). Esse procedimento garantia, a um só tempo, que os/as estudantes receberiam um material em plenas condições de uso, ao mesmo tempo em que deixava registrado as condições em que o equipamento se encontrava no momento do empréstimo, sendo de responsabilidade do/a estudante zelar pelo equipamento até a devolução, quando do término do ERE.

Conforme art. 5º, ficou estabelecido que seria permitido o empréstimo de apenas um tipo de equipamento por estudante, o que garantia o atendimento do maior número possível de estudantes.

No que se refere à devolução desses equipamentos, conforme art. 11:

Art. 11 O estudante deverá devolver o equipamento no prazo de cinco dias úteis nos seguintes casos:

- I - quando do retorno das aulas presenciais;
- II - concluir o curso;
- III – trancamento de matrícula, desistência ou transferência;
- IV – encerramento da necessidade que justificou o empréstimo;
- V – de fraude no processo de empréstimo;
- VI - solicitação fundamentada por parte do IFTM (IFTM, 2020t).

Nesse sentido, percebe-se que houve uma preocupação de garantir que o empréstimo dos equipamentos eletrônicos atendesse ao/às estudantes devidamente matriculados nos cursos regulares da instituição, prevendo a utilização apenas para o período de ERE. Ademais, o art. 13 prevê que, no ato da devolução, os equipamentos deveriam ser encaminhados ao setor técnico competente, para verificação de conformidade, acompanhado do Termo de Devolução (Figura 11).

Por fim, o art. 16 traz que “o estudante ou responsável arcarão com os custos relativos à perdas, extravio, furtos ou danos ocorridos ao equipamento” (IFTM, 2020t), ou seja, ao mesmo tempo em que havia o interesse em garantir o acesso às atividades remotas ao maior número possível de estudantes, era necessário garantir que, terminado o ERE, os equipamentos emprestados fossem devolvidos em bom estado de conservação, possibilitando a retomada da utilização coletiva dos equipamentos (tendo em vista que a maioria deles eram destinados aos laboratórios de informática e bibliotecas).

Figura 11 – Anexo II – Termo de devolução

ANEXO II

TERMO DE DEVOLUÇÃO

Eu _____, R.A.: _____, estudante regularmente matriculado no Curso _____, Campus _____, declaro estar devolvendo o bem tomado em empréstimo, de acordo com a Instrução Normativa n. XX/2020, conforme descrição do bem a seguir:

Item	Descrição	Nº de patrimônio	Nº Termo de Responsabilidade

Avaliação técnica (Avaliação das condições de uso, funcionamento, falta de periféricos, defeitos)

_____ de _____ 2020.

Assinatura do estudante

Assinatura do responsável pelo estudante

Assinatura do Servidor Responsável pela avaliação do bem

Assinatura do servidor responsável pelo termo de responsabilidade

Assinatura do Servidor Responsável pelo recebimento

Fonte: IFTM (2020t).

3.2.21 IN IFTM 15/2020

Em 14 de outubro de 2020 foi publicada a IN 15/2020, que dispõe sobre a **possibilidade de equiparação de atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino ao estágio obrigatório** no período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais.

Inicialmente, a IN 15/2020 indica que já havia previsão (conforme Res. Ad Referendum MEC/IFTM 45 de 09 de outubro de 2020) de aproveitamento de atividades de extensão, monitorias e iniciação científicas como estágio obrigatório, porém apenas quando previsto expressamente no PPC do curso. Segundo o que consta no art. 1º, considerando a situação da pandemia de Covid-19, autoriza-se essa equiparação mesmo não estando previstas nos PPCs dos cursos:

Art. 1º Autorizar, excepcionalmente, que as atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino possam ser equiparadas ao estágio obrigatório, mesmo não estando previstas nos projetos

pedagógicos de cursos técnicos de nível médio e de graduação, enquanto perdurar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no Brasil (IFTM, 2020u).

Interessante perceber um movimento em relação aos estágios que foi desde a proibição da substituição de atividades presenciais por atividades remotas, no caso de estágios e práticas de laboratório (conforme IN 03/2020, art. 9º), em seguida admitiu-se a realização de estágios de forma remota (conforme IN 05/2020 e IN 08/2020), até chegar um nível maior de flexibilização, com a equiparação de atividades de extensão, monitorias e iniciação científica (conforme IN 15/2020), mesmo nos cursos em que isso não estivesse expresso no PPC. Essa progressiva flexibilização aponta para um entendimento progressivo sobre o fato de que o prazo para conseguirmos enfrentar de fato a pandemia de Covid-19 se arrastaria por mais alguns meses, até que fosse possível proceder à vacinação de um número expressivo da população, além de fazer as adaptações necessárias nos espaços físicos de grande circulação de pessoas.

No que se refere ao procedimento para a validação dessas atividades como estágio obrigatório, o art. 2º estabelece que:

Art. 2º Caberá aos colegiados de cursos ou comissão específica designada para tal fim, pelo dirigente máximo do campus, a responsabilidade de realizar de análise dos conteúdos curriculares, de proposição de atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino que possam ser equiparadas ao estágio obrigatório.

§ 1º. As atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino a serem propostas deverão ser concernentes à natureza / área do curso e coerentes com a formação profissional dos estudantes, de modo a garantir a preparação para o mundo do trabalho, a relação entre teoria e prática, a inserção profissional, o exercício da cidadania, a interação social e o desenvolvimento de conduta afetiva, cognitiva e ética (IFTM, 2020u).

Conforme disposto no art. 3º, o/a estudante interessado/a deveria enviar um requerimento ao colegiado de curso ou à comissão especificamente designada para a avaliação, por meio de formulário próprio, “constando a descrição das atividades a serem equiparadas e a carga horária cumprida, e a documentação comprobatória correspondente” (IFTM, 2020u).

Caso a equiparação fosse reconhecida, a coordenação de curso deveria encaminhar o formulário de requerimento e a documentação comprobatória para o setor de Estágio do Campus, para fins de validação.

3.2.22 IN IFTM 16/2020

Em 15 de outubro de 2020 foi publicada a IN 16/2020, alterando a IN 09/2020, referente às orientações para as atividades do **Centro de Idiomas (CENID)**. Dentre as modificações estabelecidas em relação à IN 09/2020 (abordada na seção 3.1.14), o art. 6º indica que a substituição das atividades presenciais por atividades remotas “não demandará adequação dos PPCs vigentes, salvo orientação ministerial contrária” (IFTM, 2020v).

Além disso, no que se refere às Atividades de Integração Profissional, totalizando 24 horas anuais, as quais originalmente deveriam ser realizadas via plataforma Moodle, conforme o art. 7º da IN 16/2020 essas atividades poderiam ser substituídas temporária e excepcionalmente por outras atividades previstas no Regulamento de Atividades Teórico-Práticas de Aperfeiçoamento Profissional (ATEPAPs), visando incluir estudantes desassistidos ou mal assistidos por tecnologias. Nesse sentido:

Art. 7º. [...] Caberá ao Professor-Supervisor das Atividades Teórico-Práticas, enquanto segue o trâmite regular de comprovação de atividades previsto no regulamento, aceitar a comprovação de 60h extraclasse de atividades, contenham essas as 24h anuais obrigatórias de Moodle ou não. Caberá ao Coordenador ou Representante CENID de Campus emitir parecer final, e depois de anexar todos os documentos comprobatórios, enviar à CRCA para registro e arquivamento, momento em que cópia desta Instrução Normativa também deverá ser anexada, a fim de legitimar, junto à CRCA, a não-realização das atividades via plataforma Moodle por conta da excepcionalidade sanitária (IFTM, 2020v).

Tendo em vista a excepcionalidade da situação, o art. 8º estabelece que tanto a substituição das atividades letivas presenciais por atividades remotas como a substituição das atividades de orientação profissional, originalmente realizadas via Moodle, por outras equivalentes previstas no Regulamento de ATEPAPs, serão descontinuadas se/quando a realização de atividades presenciais nos Campi do IFTM esteja autorizada pelos órgãos competentes.

3.2.23 IN IFTM 17/2020

Em 21 de outubro de 2020 foi publicada a IN 17/2020, que estabelece normas complementares para a elaboração do **Relatório de Atividade Docente (RAD)** e do **Plano Individual de Trabalho (PIT)**, previstos na Regulamentação da Atividade Docente, durante a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), no âmbito do IFTM.

Essa normativa abre a possibilidade de registro de Atividades Docentes Extraordinárias (ADE), tanto no preenchimento da planilha referente ao PIT (encaminhado no início de cada semestre, contendo o planejamento das atividades docentes) quanto ao RAD (encaminhado no início do semestre, referente às atividades docentes executadas no semestre imediatamente anterior).

Nesse sentido, a IN 17/2020 respalda o registro, nos mecanismos oficiais de controle da atividade docente, pelo menos de uma parte do excedente de trabalho oriundo da implementação do ERE, tendo em vista que foi necessário tanto uma adequação dos planos de ensino, bem como a reformulação/readequação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, adaptações na preparação de aula, além de alterações na própria dinâmica das aulas, sem contar todo o tempo gasto com o registro semanal/mensal em relação ao acesso (ou não) às aulas por parte dos/as estudantes. Assim, o art. 3º dessa IN faculta ao/à docente o cômputo de horas direta ou indiretamente relacionadas ao ERE no campo de Atividades de preparação, manutenção e apoio ou Ensino:

Art. 3º Eventualmente, de forma flexível, o docente poderá registrar / planejar atividades direta e/ou indiretamente relacionadas ao “ensino remoto” e/ou “ensino híbrido”, por meio do item: A. D. E. – “Atividades Docentes Extraordinárias (em tempos de pandemia – Covid-19)”, no campo “Atividades de preparação, manutenção e apoio ao Ensino” (Atividades de Ensino) (IFTM, 2020w).

3.2.24 IN IFTM 18/2020

A IN 18/2020 foi publicada em 06 de novembro de 2020, estabelecendo diretrizes e estratégias para a **garantia do direito de acesso ao ensino durante o excepcional período de ensino remoto e as normas complementares para o trancamento de matrícula em unidades curriculares** no âmbito dos cursos de graduação e técnico de nível médio do IFTM, durante o período do ERE.

Trata-se de uma normativa que visava dar oportunidade aos/às estudantes que porventura não atingissem êxito durante o período letivo de 2020. Nesse sentido, foram estabelecidos uma série de dispositivos para resguardá-los/as durante o período de ensino remoto, os quais estão dispostos no art. 2º, incisos I a VI.

Dentre esses dispositivos, constam:

- possibilidade de renovação da matrícula dos/as estudantes dos cursos técnicos integrados na turma correspondente ofertada no ano letivo subsequente, sem prejuízos para a apuração do histórico escolar;

- oportunidade de trancamento de quaisquer unidades curriculares, por parte dos/as estudantes regularmente matriculados nos cursos superiores e técnicos concomitantes, podendo a solicitação ser feita a qualquer tempo durante o semestre letivo;
- oportunidade de recuperação das atividades remotas a ser realizado no início do ano letivo subsequente (2021);
- oportunidade de estudos orientados (ao final do ano letivo) para aqueles/as matriculados nos cursos técnicos de nível médio;
- oferta de unidades curriculares dos cursos técnicos e de graduação simultaneamente ao primeiro semestre letivo do ano subsequente (de acordo com as possibilidades dos *campi*);
- flexibilização do prazo para a conclusão das unidades curriculares (IFTM, 2020x).

Esses dispositivos normativos revelam uma preocupação, por parte da instituição, em não prejudicar os/as estudantes que não estivessem conseguindo acompanhar as aulas durante o período do ERE. Nesse sentido, abriu-se uma série de mecanismos que possibilitavam ou a recuperação das notas/conteúdos, ou mesmo a possibilidade de trancamento de unidades curriculares e posterior rematrícula, no ano seguinte, sem que isso afetasse o histórico escolar desses/as estudantes.

3.2.25 IN IFTM 20/2020

Em 1º de dezembro de 2020 foi publicada a IN 20/2020, que instituiu o **protocolo de biossegurança para retorno às atividades semipresenciais e presenciais** no âmbito do IFTM, para o ano de 2021. De certa forma, essa IN sinaliza o início do processo de transição entre o ERE e o retorno à “normalidade” das aulas presenciais.

Esse protocolo de biossegurança para retorno às atividades semipresenciais e presenciais objetivava orientar toda a comunidade acadêmica do IFTM quanto à manutenção de um ambiente institucional seguro e saudável, estabelecendo orientações detalhadas de prevenção e controle da Covid-19 no retorno às atividades presenciais.

O documento prevê medidas gerais de prevenção à Covid-19, recomendações de higiene pessoal e comportamentais a serem adotadas, recomendações sobre a infraestrutura e higiene

ambiental reforçada, mecanismos de detecção precoce e isolamento de indivíduos com sintomas respiratórios típicos da Covid-19.

Além disso, destaco a seção 7, que trata do retorno às atividades presenciais acadêmicas e administrativas no âmbito do IFTM, seguindo a ordem de prioridades estabelecida pela Resolução 77/2020. De forma a estabelecer um retorno gradual, a IN 20/2020 traçou um planejamento em 5 etapas, que deveriam ser implementadas respeitando-se as orientações das autoridades sanitárias, dos protocolos sanitários do Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do IFTM e os respectivos decretos municipais e estadual.

- A **Etapas 1** (com início previsto entre 25/22/2020 e 31/01/2021) era destinada ao “Preparo da comunidade; treinamentos, orientações, publicações, aquisição de materiais de controle, aquisição de EPIs e EPCs, preparo dos laboratórios, bibliotecas e ambientes administrativos e pedagógicos”;
- A **Etapas 2** (com início previsto para fevereiro de 2021) previa o retorno de até 25% das atividades administrativas presenciais nos *campi* e Reitoria;
- A **Etapas 3** (com início a partir de março de 2021) previa o retorno de até 25% do corpo docente (com aulas híbridas), bem como as demais atividades acadêmicas presenciais, levando em consideração o retorno prioritário estabelecido na Res. 77/2020.
- A **Etapas 4** previa o retorno de até 50% de toda a comunidade dos *campi* e Reitoria;
- A **Etapas 5** previa o aumento do percentual estipulado na Etapa 4, conforme plano de retomada das instâncias superiores;
- Por último, a **Etapas 6** previa o retorno integral, quando a situação epidemiológica tivesse sido controlada (IFTM, 2020y).

Nesse protocolo de biossegurança, nota-se uma grande preocupação para que, diferentemente do que ocorreu quando da suspensão das atividades presenciais e início do ERE, o retorno às atividades presenciais ocorresse de forma escalonada, prezando pela integridade física de estudantes e servidores/as, além de priorizar a oferta das atividades práticas que não tivessem sido feitas durante o ERE. Além disso, é importante salientar que esse protocolo ressalta a importância do trabalho dos Comitês de Acompanhamento e Monitoramento de Crise locais, que atuariam no sentido de subsidiar as decisões tomadas pela gestão, facilitar a comunicação com a comunidade escolar, bem como fiscalizar o cumprimento das medidas sanitárias estabelecidas.

3.2.26 IN IFTM 21/2020

No dia 08 de dezembro de 2020 foi publicada a IN 21/2020, que instituiu o **protocolo de aplicação do exame de proficiência em língua estrangeira (PROLIF)** em meio à pandemia ocasionada pela covid-19. Trata-se de normativa alinhada ao protocolo de biossegurança instituído pela IN 20/2020 e que visava possibilitar a aplicação presencial do exame de proficiência que estava originalmente previsto para 25/04/2020.

Após sucessivas prorrogações na aplicação, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais nos *campi*, com a edição do protocolo de retorno gradual às atividades nos *campi* (IN 20/2020), a Coordenação Geral do CENID, compreendendo o PROLIF como ferramenta importante para centenas de estudantes que almejam avançar em nível educacional, publicou essa normativa, construída em processo dialógico com o CAMC do IFTM, de forma a orientar os/as inscritos/as no PROLIF em relação à aplicação da prova (previsto para janeiro de 2021), bem como orientar servidores/as que atuariam como fiscais no exame em relação à conduta sanitária mais segura durante essa aplicação (IFTM, 2020z).

3.2.27 IN IFTM 22/2020

Em 21 de dezembro foi publicada a IN 22/2020, que estabelece diretrizes e estratégias para a garantia do **direito de acesso ao ensino** durante o excepcional período de ensino remoto e as **normas complementares para o trancamento de matrícula** em unidades curriculares no âmbito dos cursos de graduação e técnico de nível médio do IFTM, durante o período do ERE.

Trata-se de normativa que revoga a IN 18/2020 e traz alterações pontuais, a saber:

- i) no que se refere aos estudos orientados, enquanto a IN 18/2020 previa esse dispositivo apenas para estudantes dos cursos técnicos de nível médio, a IN 22/2020 estende essa possibilidade aos/às estudantes de graduação;
- ii) acrescentou-se um artigo, referente ao trancamento de matrícula, prevendo que o discente tem o direito à vaga garantido e deverá realizar a sua rematrícula (renovação de matrícula) conforme as orientações institucionais (IFTM, 2020aa).

3.2.28 IN IFTM 23/2020

No dia 22 de dezembro de 2020 foi publicada a IN 20/2020, que **estabeleceu orientações para os estudos de recuperação** das atividades remotas a serem seguidas pelos *campi*. Trata-se de uma normativa que abriu a possibilidade de recuperação de carga horária,

conteúdos e avaliações, para além das oportunidades já previstas nos PPCs dos cursos técnicos e de graduação oferecidos pelo IFTM.

Conforme o art. 1º da IN 23/2020:

Art. 1º Após a aplicação dos processos de recuperação embasada nos Regulamentos da Organização Didático Pedagógicos dos cursos vigentes, em caráter excepcional, será oportunizado **período de recuperação / reposição das atividades remotas para todos os discentes regularmente matriculados nos cursos técnicos de nível médio e de graduação**, bem como estudos orientados, após a finalização do período letivo (IFTM, 2020ab, grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se uma tentativa de garantir mais uma oportunidade para que os/as estudantes pudessem realizar atividades de forma a computar tanto a frequência quanto as notas necessárias para a aprovação para o ano seguinte (ou a conclusão do curso), levando em consideração as condições excepcionais do período de ERE.

Já o art. 2º reforça que o objetivo da implementação dessa nova categoria de recuperação, bem como elenca as situações que habilitariam os/as estudantes para participarem dessa modalidade de recuperação:

Art. 2º Os estudos de recuperação das atividades remotas têm por objetivo oportunizar aos estudantes a **reposição de carga horária, conteúdo programático e avaliações**, assim como a respectiva recuperação, nas seguintes situações:

- I - não tiveram **acesso aos meios digitais**, ou apresentaram limitações à utilização dos recursos de tecnologias de informação e comunicação;
- II - tiveram acesso intermitente aos meios digitais;
- III - apresentam **necessidades específicas**;
- IV - apresentam **dificuldades diversas** em consequência da situação de pandemia;
- V - não atingiram **desempenho mínimo de 60%** ao final do período avaliativo da unidade curricular;
- VI - não obtiveram **frequência mínima de 75%** do total da carga horária das aulas ministradas (IFTM, 2020ab, grifo nosso).

Note-se que as situações elencadas para garantir o direito a participar da recuperação das atividades remotas abre a possibilidade para virtualmente qualquer estudante que não tivesse sido aprovado, sobretudo levando em consideração os incisos V e VI, que estabelecem como critério aqueles/as que não atingirem 60% da nota e 75% da frequência, que são as médias previstas para aprovação na instituição.

No que se refere ao processo como se daria essa recuperação “extra”, no contexto do ERE, a IN 23/2020, no art. 4º determinava que os/as professores/as fizessem um levantamento

(na plataforma Virtual-IF), mesmo nos casos da utilização de outras plataformas de ensino por parte do/a professor/a. Essa orientação parece estar alinhada novamente a um imperativo de resguardar que a instituição teria registro, em sistema próprio, de todas as atividades realizadas durante a implementação do ERE, no caso de uma eventual fiscalização.

Importante salientar que o art. 12 resguarda o direito dos/as estudantes que não tenham condições de realizar as atividades virtualmente, para os quais deveria ser elaborado um plano de recuperação “disponibilizado na forma impressa ou por meio de dispositivos de armazenamento (*pen drive*) e/ou outros”.

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, a IN 23/2020, art. 7º, prevê que “os estudos de recuperação das atividades remotas devem proporcionar situações que promovam uma adequada intervenção educativa e instrumentos avaliativos que atendam as especificidades e necessidades dos estudantes” (IFTM, 2020ab). Todavia, é importante problematizar até que ponto seria realmente possível promover uma **adequada intervenção educativa**, no sentido de trabalhar conteúdos, competências e habilidades das diversas unidades curriculares, durante um curto período de recuperação das atividades remotas, ao final do ano, por exemplo para aqueles/as estudantes que tiveram dificuldades de acesso a equipamentos digitais para o acompanhamento das atividades acadêmicas ao longo de todo o ano, ou mesmo aqueles/as que experimentaram dificuldades diversas em consequência da situação de pandemia (por exemplo situações referentes à saúde mental, ou outras inúmeras situações relacionadas com a situação de emergência sanitária de Covid-19).

De toda forma, compreendo que a IN 23/2020 configura-se como um importante mecanismo para resguardar o direito dos/as estudantes recuperarem a frequência e a nota nas unidades curriculares que eventualmente tivessem ficado com pendências, levando em conta as condições específicas do momento.

No que se refere aos prazos para a execução desses estudos de recuperação, a IN 20/2020 deu abertura para que cada *campus* estabelecesse os prazos, levando em consideração a realidade local.

Outro ponto interessante refere-se à pontuação a ser atribuída para essas avaliações de recuperação. O art. 13 da IN 23/2020 prevê que caso o aproveitamento das avaliações de recuperação seja menor do que o anterior, prevalece a maior nota. Além disso, o art. 14 prevê que “a nota obtida durante o período dos estudos de recuperação das atividades remotas poderá ultrapassar 60% da nota distribuída” (IFTM, 2020ab). Essa previsão de que a nota de recuperação pudesse ultrapassar o mínimo exigido para aprovação (60%) se inscreve novamente numa tentativa de resguardar o direito dos/as estudantes, na medida em que

possibilita que as eventuais dificuldades de nota nas unidades curriculares fossem recuperadas, inclusive evitando que a média geral dos/as estudantes fosse comprometida.

De maneira semelhante, no que se refere à frequência nas unidades curriculares, o art. 15 estabeleceu que fosse feita a substituição do lançamento de falta (F) por presença (P) em todo o período equivalente ao ERE, para aqueles que realizassem as atividades de recuperação.

Para além da oportunidade da recuperação das atividades remotas, a IN 23/2020 previa a possibilidade dos chamados “estudos orientados” para os/as estudantes que eventualmente não obtivessem êxito nas unidades curriculares.

Trata-se de uma nova oportunidade de recuperação final em que os/as professores/as deveriam elaborar um plano/roteiro de estudos orientados “definindo o conteúdo a ser estudado, cronograma, pontuação atribuída, metodologia e materiais para a sua efetiva realização”. Conforme o art. 23, as atividades de revisão teriam o valor de 30 pontos, e a atividade avaliativa final, a ser realizada no início do período letivo subsequente, valeria 70 pontos.

Em síntese, a IN 23/2020 normatiza atividades de recuperação no âmbito do IFTM, visando oportunizar aos/às estudantes dos cursos técnicos e de graduação novas chances para recuperarem conteúdos, frequência e nota nas unidades curriculares, considerando o contexto excepcional que estava sendo vivenciado.

3.2.29 Resolução “Ad Referendum” IFTM 62/2021

Em 21 de maio de 2021 foi publicada a Resolução “Ad Referendum” IFTM 62/2021, (Posteriormente aprovada no CONSUP como Resolução 153/2021), que dispõe sobre o **Regulamento das Atividades Didático-Pedagógicas dos Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação** do IFTM em Tempos de Pandemia. Importante ressaltar que no art. 1º, parágrafo único, a Resolução ressalta que os cursos FIC e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* seguiriam normas próprias, ou seja, não estavam sob o escopo dessa normativa.

Essa Resolução revogou a Resolução IFTM nº 77/2020 (discutida na seção 3.1.18) e trouxe algumas alterações quanto à prorrogação da interrupção das atividades acadêmicas presenciais nos cursos do IFTM e sua substituição por atividades didático-pedagógicas nas formas remotas e/ou semipresenciais. Além disso, tal resolução incorporou temas que haviam sido tratados por normativas publicadas ao longo de 2020 e 2021, referentes a:

- garantia do direito de acesso e permanência ao ensino durante a pandemia;
- estudos de recuperação das atividades didático-pedagógicas;
- estudos orientados;

- possibilidade de equiparação de atividades de extensão, de monitorias, iniciação científica e projetos de ensino ao estágio obrigatório;
- atividades complementares e trabalho de conclusão de curso em tempos de pandemia; outorga de grau coletiva de forma remota;
- outorga de grau especial (individual) virtual;
- direitos autorais e de imagem dos servidores em tempos de pandemia;
- funcionamento das bibliotecas em tempos de ensino remoto; e
- elaboração de relatório de atividades e plano individual de trabalho docente em tempos de pandemia.

No que se refere às principais alterações entre a Resolução 77/2020 e a Resolução 62/2021, destacamos os seguintes pontos:

Enquanto na Res. 77/2020 havia a previsão de que os/as professores/as **poderiam** fazer ajustes nos planos de ensino previamente cadastrados, em virtude do momento excepcional de ERE, a Res. 62/2021 é categórica ao prever que

Art. 7º O professor **deverá** ajustar o plano de ensino, registrado no Virtual IF (módulo: “diário eletrônico”), fazendo constar no mesmo, a metodologia de ensino (aulas remotas e/ou semipresenciais), os AVAs, os instrumentos avaliativos, a pontuação distribuída, entre outros, adotados **a fim de atender às especificidades das atividades didático-pedagógicas, excepcionalmente realizadas na forma remota** (IFTM, 2021a, grifos nossos).

Essa mudança de orientação reflete os dois momentos distintos de publicação de cada uma das resoluções. Isso porque, enquanto a Res. 77/2020 fora publicada num contexto em que o ano letivo havia iniciado “normalmente”, ou seja, com todos os planejamentos contemplando apenas atividades presenciais, e um mês após o início do ano letivo as atividades presenciais foram suspensas, numa expectativa de que essa situação seria contornada em um curto prazo de tempo. Nesse sentido, abriu-se a possibilidade de os professores fazerem as alterações que julgassem necessárias, de forma a contemplar uma situação emergencial e temporária. Já no caso da Res. 62/2021, há uma mudança na modalização, exigindo ajustes nos planos de ensino de forma a atender às especificidades do ERE, tendo em vista que o ano letivo de 2021 já havia iniciado no contexto pandêmico, e a instituição estava inclusive em processo de transição para o ensino híbrido e posterior retomada integral das atividades presenciais.

Outra alteração refere-se ao artigo que versa sobre as atividades avaliativas assíncronas. Enquanto a Res. 77/2020 previa que elas deveriam ficar disponíveis aos discentes “**por um**

tempo razoável para sua realização, considerando possíveis problemas de falhas de conexão” (IFTM 2020r, grifos nossos), a Res. 62/2021 previa que as atividades avaliativas assíncronas “deverão ficar disponíveis aos estudantes **“por um tempo mínimo e executável**, de modo a garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (IFTM, 2021a). Interessante notar que, embora ambas as resoluções tentem normatizar o tempo que deveria ser disponibilizado para os estudantes realizarem as atividades avaliativas assíncronas, isso é feito valendo-se não da estipulação de um prazo específico, mas de uma adjetivação: “tempo *razoável*” / “tempo *mínimo e executável*”. Ademais, a justificativa prevista em cada uma das Resoluções inscrevem-se em discursividades distintas: enquanto a Res. 77/2020 sinaliza que as atividades avaliativas deveriam ficar disponíveis por tempo razoável de forma a contemplar possíveis falhas de conexão, ou seja, buscando garantir que os/as estudantes não fossem prejudicados/as por uma questão de conectividade; já a Res. 62/2021 indica que seja oferecido um tempo mínimo e executável, sob o argumento de garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o foco recai no processo como um todo, e não apenas no momento da avaliação.

Ainda no que se refere às atividades avaliativas, a Res. 77/2020, art. 12 indicava que os discentes que não conseguissem realizar alguma atividade avaliativa poderiam solicitar nova avaliação, mediante justificativa, porém não havia um prazo estipulado para essa solicitação, o que na prática deixava em aberto durante todo o período letivo. Já a Res. 62/2021, art. 11 deixa explícito que essa solicitação de reposição de atividades avaliativas deveria ser feita, mediante justificativa, num prazo máximo de 15 dias corridos. Dessa forma, a um só tempo a Res. 62/2021 visa garantir o direito dos estudantes de realizarem as atividades avaliativas que eventualmente tivessem perdido, bem como evita que os/as docentes tivessem que deixar as notas das avaliações em aberto durante todo o período letivo.

Outra alteração trazida pela Res. 62/2021 refere-se às medidas que deveriam ser adotadas pelos *campi* para tentar atender os/as estudantes com problemas de acesso às atividades. Na Res. 77/2020 já havia a previsão de reforçar empréstimo de equipamentos, comunicação com as famílias, entre outras medidas, porém a Res. 62/2021, art. 13, inciso IV adicionou a informação de que os *campi* deveriam “gravar as atividades didático-pedagógicas síncronas, utilizando plataformas virtuais institucionalmente estabelecidas pelos *campi*, sendo disponibilizado posterior acesso ao estudante” (IFTM, 2021a). Nesse sentido, buscou-se possibilitar que aqueles/as que, por exemplo, tivessem acesso intermitente à internet, pudessem acompanhar as aulas síncronas por meio das gravações.

Em síntese, a Res. 62/2021 traz orientações sobre a condução das atividades didático-pedagógicas dos cursos técnicos e superiores do IFTM em tempos de pandemia, estabelecendo os procedimentos a serem adotados pela instituição tanto no que se refere às atividades do ERE quanto referentes à progressiva retomada das atividades presenciais.

3.2.30 IN IFTM 28/2021

No dia 25 de junho de 2021, o IFTM publicou a IN 28/2021, que estabeleceu diretrizes para a **guarda e distribuição dos livros para os alunos dos cursos do Centro de Idiomas (CENID)** do IFTM. Trata-se de uma normativa que possibilitou que os/as estudantes do CENID, os quais são matriculados na instituição para a realização de cursos de idiomas na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada), pudessem pegar emprestado o livro didático utilizado nas aulas.

Essa IN especifica o fluxo de cadastro dos/as estudantes do CENID no sistema de bibliotecas, do procedimento para empréstimo (mediante apresentação de documento com foto e/ou senha de identificação) e renovação dos livros, bem como as responsabilidades dos/as estudantes, da CRCA, do setor de bibliotecas e da coordenação do CENID nos *campi* em relação a esse empréstimo.

Especificamente no que se refere ao contexto do ERE, a IN 28/2021 orienta que o empréstimo seja feito mediante agendamento via e-mail, alinhado ao protocolo de biossegurança vigente (IFTM, 2021b).

3.2.31 Resolução IFTM nº 147/2021

No dia 29 de junho de 2021 foi publicada a Resolução IFTM nº 147/2021, que dispõe sobre o regulamento do **Núcleo de Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero – NEDSEG** do IFTM.

Essa Resolução instituiu o NEDSEG no âmbito do IFTM, composto por uma comissão central e núcleos locais em cada *campus* e na reitoria, vinculados ao núcleo central. Trata-se de um núcleo que visa institucionalizar práticas de combate à desigualdade de gênero, bem como desenvolver, assessorar e fomentar ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam uma educação para a diversidade e alteridade.

A elaboração e aprovação desta resolução ainda no período de ERE me parece sinalizar para uma preocupação institucional que transcende a mera continuidade protocolar das atividades acadêmicas, visto que a implementação desse núcleo implica a institucionalização

de atividades relacionadas à diversidade sexual e de gênero, à inclusão e à promoção de um ambiente mais acolhedor para estudantes, servidores/as e para toda a comunidade acadêmica (IFTM, 2021c).

3.2.32 IN IFTM 32/2021

Em 18 de agosto de 2021 foi publicada a IN 32/2021, que **dispõe sobre a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais** decorrentes da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do IFTM.

Trata-se de uma normativa que revoga a IN 08/2020, que já orientava sobre a possibilidade de realização de estágios de forma remota, porém incorporando diretrizes nacionais estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 06/2021, referente ao retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, a IN 32/2021 mantém as orientações contidas na normativa anterior, porém com duas alterações, dispostas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Alterações da IN 32/2021 (estágio obrigatório e não obrigatório)

IN 08/2020	IN 32/2021
Art. 6º Somente deverão ser incentivados ou atendidos novos pedidos de estágio quando identificada a possibilidade de desenvolvimento das atividades de estágio de forma remota (grifos nossos).	Art. 6º Poderão ser incentivados ou atendidos novos pedidos de estágio quando identificada a possibilidade de desenvolvimento das atividades de estágio de forma remota (grifo nosso).
Art. 7º A prática de estágio exclusivamente presencial somente poderá ser realizada em estabelecimentos autorizados a funcionar regularmente, conforme decretos federais, estaduais e/ou municipais, quando do retorno das atividades das concedentes.	Art. 7º A prática de estágio exclusivamente presencial somente poderá ser realizada em estabelecimentos autorizados a funcionar regularmente, conforme decretos federais, estaduais e/ou municipais governamentais, quando do retorno das atividades das concedentes e que não haja vedação quanto à atividade prática presencial de estágio pelas autoridades no âmbito federal, estadual e/ou municipal (grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas INs IFTM 08/2020 e 32/2021.

Nesse sentido, nota-se, no art. 6º, uma alteração na modalização em relação ao desenvolvimento de atividades de estágio de forma remota. Fazendo uma breve recapitulação no que se refere à orientação institucional sobre o estágio, a IN 03/2020 – de 19/03/2020 – (que suspendeu as atividades presenciais e instituiu o ERE) previa que a substituição das atividades presenciais por atividades remotas não se aplicava aos estágios e atividades práticas, ou seja, ficou **proibido** o estágio remoto. Já a IN 05/2020, de 31/03/2020, havia a sinalização de que, no caso de as concedentes implementarem atividades remotas, o estagiário poderia realizar as atividades de forma remota, de forma a complementar sua carga horária, porém **somente**

deveriam ser incentivados ou atendidos novos pedidos de estágio quando verificada a possibilidade de estágio remoto. Essa mesma orientação está presente na IN 08/2020 – de 29/06/2020 – limitando os estágios tão somente àqueles que pudessem ser realizados de forma remota. Por fim, chega-se à orientação da IN 32/2021 – de 18/08/2021, a qual sinaliza que poderão ser incentivados/atendidos pedidos de estágio quando fosse possível a realização das atividades de maneira remota, o que já sinaliza uma transição rumo ao retorno ao estágio presencial.

Em que pese essa mudança discursiva em relação à possibilidade (ou não) da realização de atividades de estágio de forma remota, a IN 32/2021, art. 7º ressalta que o estágio exclusivamente presencial somente poderia ser realizado em estabelecimentos autorizados e levando-se em consideração as vedações estabelecidas em âmbito federal, estadual ou municipal. Importante salientar que ao longo da pandemia havia uma tensão entre governo federal (que encampava o retorno imediato às atividades presenciais, mesmo antes da vacinação) e governos estaduais e municipais que tinham competência para impor restrições a depender dos indicadores referentes à situação local da pandemia (número de contaminados, quantidade de leitos de UTI disponíveis, entre outros).

3.2.33 IN IFTM 34/2021

A última IN publicada no IFTM que exploraremos neste trabalho, no escopo do ERE, é a IN 34/2021, de 1º de setembro de 2021. Trata-se de uma normativa institucional que estabeleceu o **regime de trabalho remoto integral ou parcial** e orienta sobre o **retorno gradual das atividades presenciais**.

Essa normativa, no art. 4º, autoriza as atividades presenciais, de forma gradual, “caso constatadas as condições sanitárias e de atendimento de saúde pública que as viabilizem” (IFTM 2021e).

Para esse retorno gradual das atividades presenciais, a normativa explicita os limites no quantitativo de pessoas em cada ambiente (que inicialmente não deveria ultrapassar 30%), além de indicar uma ordem de prioridade no retorno de estudantes e servidores à instituição. Além disso, o Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise de cada campus seria o responsável por definir o quantitativo de servidores que deveriam retomar as atividades presenciais, sempre respeitando os percentuais máximos definidos e os protocolos de biossegurança aprovados, bem como as orientações sanitárias municipais, estaduais e federais.

No que se refere ao regime de trabalho, a IN 34/2021 sinaliza ainda a possibilidade de trabalho remoto, no âmbito do IFTM, consistindo em teletrabalho, trabalho semi-presencial, trabalho por tarefa e escala de revezamento.

De forma a manter o registro do trabalho remoto, a IN 34/2021 prevê que os/as servidores/as técnico-administrativos deveriam continuar a preencher o Plano de Trabalho Remoto, porém dispensava desse registro os/as docentes (exceto os/as titulares de Função Gratificada).

O Quadro 3, abaixo, traz um panorama em relação às Instruções Normativas e Resoluções publicadas no IFTM durante o período da pandemia de Covid-19:

Quadro 3 – Documentos oficiais do IFTM publicados durante a pandemia de Covid-19

Data	Documento	Descrição
18/03/2020	IN 02/2020	Suspende as atividades presenciais acadêmicas e administrativas, inclusive eventos comemorativos, científicos, artísticos e culturais, além de solenidades internas ou externas, no período de 18 a 28/03/2020
19/03/2020	IN 03/2020	Interrompe, por prazo indeterminado, das atividades acadêmicas presenciais e sua substituição por atividades remotas, digitais ou não
19/03/2020	IN 04/2020	Institui a modalidade de aulas não-presenciais no âmbito dos Centros de Idiomas de todos os campi do IFTM
24/03/2020	IN IFTM Campus Ituiutaba 01/2020	Estabelece diretrizes locais que direcionaram a condução das atividades não presenciais durante a suspensão das atividades presenciais.
31/03/2020	IN 05/2020	Dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais
1º/04/2020	IN 06/2020	Altera a IN 02/2020 e dispõe sobre orientações gerais de prevenção e enfrentamento ao novo coronavírus
03/04/2020	IN IFTM Campus Ituiutaba 03/2020	Prorroga o item 6 da IN 01/2020 do <i>campus</i> Ituiutaba para o período de 30 de março de 2020 a 30 de abril de 2020
30/04/2020	IN IFTM Campus Ituiutaba 05/2020	Prorroga o item 6 da IN 01/2020 do <i>campus</i> Ituiutaba por mais 28 dias.
18/05/2020	IN PROEN 02/2020	Estabelece orientações para os estudos de recuperação e avaliação da aprendizagem a serem seguidas pelos campi
20/05/2020	Resolução 02/2020	Dispõe sobre a suspensão temporária das atividades acadêmicas remotas, aprova o calendário acadêmico para o término do primeiro semestre de 2020.
29/05/2020	IN 07/2020	Fixa diretrizes e procedimentos para manutenção do pagamento de benefícios vinculados ao programa de assistência estudantil face à suspensão do calendário acadêmico.

Data	Documento	Descrição
29/06/2020	IN 08/2020	Dispõe sobre a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais
08/07/2020	IN PROEN 03/2020	Estabelece normas para o desenvolvimento das Atividades Complementares (AC) e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
08/07/2020	IN 09/2020	Estabelece orientações para atividades do Centro de Idiomas de todos os campi do IFTM, a serem realizadas no segundo semestre letivo de 2020
08/07/2020	IN 10/2020	Dispõe sobre orientações gerais, medidas temporárias e cuidados básicos de prevenção e enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19) nos casos específicos de atividades essenciais, estratégicas ou esporádicas que requerem a presença de servidores em suas unidades.
12/08/2020	IN 11/2020	Dispõe sobre os direitos autorais e de imagem dos servidores de todos os campi participantes do ensino remoto
12/08/2020	IN PROEN 04/2020	Estabelece normas para o funcionamento das bibliotecas, a serem seguidas pelos servidores dos campi e usuários, no período de suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas
20/08/2020	Resolução 77/2020	Prorroga a interrupção, por prazo indeterminado, das atividades acadêmicas presenciais nos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFTM e sua substituição por atividades remotas e/ou semipresenciais, digitais ou não, em razão da pandemia de Covid-19.
11/09/2020	IN Campus Ituiutaba 08/2020	Estabelece diretrizes para condução de atividades não presenciais durante a suspensão das atividades letivas presenciais em razão do estado de pandemia de Covid-19 (Reformulação da IN 01/2020 com adequações, considerando a Resolução 77/2020).
07/10/2020	IN 14/2020	Normatiza o empréstimo de equipamentos de informática a estudantes do IFTM em situação de vulnerabilidade socioeconômica, propiciando condições para acesso e realização de atividades remotas decorrentes da pandemia Covid-19, fornecendo apoio à continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
14/10/2020	IN 15/2020	Estabelece a possibilidade de equiparação de atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino ao estágio obrigatório no período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais
15/10/2020	IN 16/2020	Altera a Instrução Normativa nº 09 DE 08 DE JULHO DE 2020 que estabelece orientações para atividades do Centro de Idiomas de todos os campi do IFTM.
21/10/2020	IN 17/2020	Estabelece normas complementares para a elaboração do relatório de atividade docente (RAD) e do plano individual de trabalho (PIT), previstos na Regulamentação da Atividade

Data	Documento	Descrição
		Docente, enquanto perdurar as medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).
06/11/2020	IN 18/2020	Estabelece diretrizes e estratégias para a garantia do direito de acesso ao ensino durante o excepcional período de ensino remoto e as normas complementares para o trancamento de matrícula em unidades curriculares no âmbito dos cursos de graduação e técnico de nível médio do IFTM, durante o período da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19).
1º/12/2020	IN 20/2020	Institui o protocolo de biossegurança para retorno às atividades semipresenciais e presenciais no âmbito do IFTM para o ano de 2021
08/12/2020	IN 21/2020	Institui o protocolo de aplicação do exame de proficiência em língua estrangeira (PROLIF) em meio à pandemia ocasionada pela covid-19.
21/12/2020	IN 22/2020	Estabelece diretrizes e estratégias para a garantia do direito de acesso ao ensino durante o excepcional período de ensino remoto e as normas complementares para o trancamento de matrícula em unidades curriculares no âmbito dos cursos de graduação e técnico de nível médio do IFTM, durante o período da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19).
22/12/2020	IN 23/2020	Estabelece orientações para os estudos de recuperação das atividades remotas a serem seguidas pelos campi, por ocasião das medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que ocasionou a suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.
21/05/2021	Resolução <i>Ad referendum</i> 62/2021	Dispõe sobre o Regulamento das Atividades Didático-Pedagógicas dos Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM em Tempos de Pandemia (COVID-19)
25/06/2021	IN 28/2021	Estabelece diretrizes para a guarda e distribuição dos livros para os alunos dos cursos do Centro de Idiomas (CENID) do IFTM.
29/06/2021	Resolução 147/2021	Aprova a Resolução “Ad Referendum” n. 59/2021, que versa sobre o regulamento do Núcleo de Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero – NEDSEG do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.
18/08/2021	IN 32/2021	Altera a Instrução Normativa nº 008, de 29 de junho de 2020 que dispõe sobre a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas

Data	Documento	Descrição
		presenciais decorrentes da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do IFTM.
1º/09/2021	IN 34/2021	Homologa, no âmbito do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), a orientação técnica do Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do IFTM instituído pela Portaria IFTM Nº 406/2020 que autoriza o retorno gradual das atividades presenciais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em síntese, a leitura que foi possível fazer sobre o processo de implementação do ERE no IFTM, a partir da leitura dessas normativas internas, aponta discursividades inscritas em diferentes formações discursivas.

Por um lado, há um grande fio condutor que perpassa grande parte das normativas, que se refere aos **mecanismos de controle** instituídos institucionalmente, os quais buscaram garantir que as atividades remotas, realizadas por parte de estudantes e servidores/as, fossem efetivamente computadas, o que teve como consequência a implementação de uma série de registros que pudessem se configurar como uma materialidade para atestar, numa possível auditoria futura, que a rotina escolar havia continuado, apesar das adaptações que se fizeram necessárias devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19. Alguns exemplos de como isso foi implementado são: i) a frequência dos/as estudantes ficou vinculada ao envio de atividades remotas; ii) os/as servidores/as técnico-administrativos que adotaram o teletrabalho precisavam elaborar um Plano de Trabalho Remoto semanal, indicando a forma de comprovação da entrega de resultados; e iii) os/as docentes precisavam elaborar um Plano de Trabalho de Atividades Remotas (no início do ERE semanalmente, depois mensalmente e então para cada período letivo), para cada uma das turmas sob sua responsabilidade, registrando tanto os conteúdos e estratégias utilizadas quanto mantendo um acompanhamento semanal sobre a participação (ou não) dos/as estudantes e prevendo atividades de recuperação para os/as estudantes que não obtivessem êxito.

Outro aspecto interessante refere-se às diferentes formas como foi encarada a **(im)possibilidade de realização de atividades práticas de laboratório e estágio**, durante o período de suspensão das atividades presenciais. Num primeiro momento, a IN 03/2020, alinhada à portaria MEC 343/2020, sinalizava que a substituição das atividades presenciais por atividades remotas não se aplicava às atividades de estágio e práticas de laboratório. Ou seja, inicialmente houve um entendimento que essas atividades teriam que ser temporariamente interrompidas. Num segundo momento, ainda no final de março de 2020, com a publicação da

IN 05/2020 já houve o entendimento de que, caso as empresas concedentes de estágio adotassem um regime de atividades remotas, os/as estudantes que estivessem realizando estágio poderiam atuar de forma remota. Por sua vez, a IN 15/2020 abriu a possibilidade de equiparação de atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino ao estágio obrigatório, o que demonstra uma progressiva flexibilização em relação à realização e ao cômputo de atividades remotas como atividades de estágio. Por fim, com a IN 32/2021, de agosto de 2021, inicia-se um processo de possibilidade de retorno aos estágios presenciais, respeitadas as normas de biossegurança de cada cidade.

Outro grande discurso que perpassou várias das normativas publicadas durante a implementação do ERE foi o de buscar **resguardar o direito dos/as estudantes à educação**. Isso se materializa, por exemplo, desde a publicação da IN 02/2020, em que houve uma preocupação de se avaliar as ações inclusivas realizadas com os/as estudantes com necessidades educacionais específicas, supervisionado pelo NAPNE. Além disso, a IN PROEN 02/2020 trouxe orientações para os estudos de recuperação, que se estendia a virtualmente todos/as os/as estudantes, uma vez que previa a recuperação dos conteúdos, da aprendizagem, da frequência e do desempenho para estudantes que não tivessem obtido 60% de nota ou 75% de frequência, ou ainda para aqueles/as que não tivessem acesso (ou que tivessem acesso limitado) aos recursos digitais necessários ao acompanhamento das aulas. Outro aspecto relacionado a essa tentativa de garantir o direito de todos/as à educação foi a publicação da IN 14/2020, que regulamentou o empréstimo de equipamentos tecnológicos para que os/as estudantes pudessem participar das atividades remotas, bem como as INs 18/2020 e 22/2020, que estabeleceram uma série de mecanismos que possibilitavam a recuperação das notas/conteúdos, ou mesmo a possibilidade de trancamento de unidades curriculares e posterior rematrícula, no ano seguinte, sem que isso afetasse o histórico escolar desses/as estudantes. Ademais, inscreve-se nessa perspectiva do direito à educação as recomendações, por exemplo na Res. 62/2021, de que os/as docentes fizessem a gravação de todas as aulas síncronas para posterior disponibilização àqueles/as estudantes que não conseguissem participar dessas aulas, bem como a previsão de que as atividades avaliativas deveriam ficar disponíveis para os/as estudantes por um tempo mínimo e executável, além do fato de que o/a estudante que não obtivesse êxito em alguma atividade avaliativa poderia solicitar nova oportunidade.

Para além das atividades relacionadas diretamente com a dimensão do ensino, algumas das normativas publicadas pela instituição sinalizam para o reconhecimento da **importância de uma série de outras atividades para o processo formativo dos/as estudantes**. Por exemplo, a IN PROEN 03/2020, que estabeleceu a flexibilização no que se refere às Atividades

Complementares (que se materializam em atividades de ensino, pesquisa, extensão, artístico-culturais, esportivas, sociais, cívicas e ambientais), garantindo que os/as estudantes pudessem realizar essas atividades de forma remota, além de prever que os *campi* deveriam promover essas atividades para os/as estudantes, em horários que não conflitassem com os horários de aula. Além disso, o fato de a instituição ter elaborado e publicado o regulamento de criação do Núcleo de Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero (NEDSEG) durante o período do ERE aponta para uma concepção formativa dos/as estudantes que não se limita a uma mera capacitação técnica/tecnicista.

Por fim, é possível notar uma **preocupação da instituição com os/as servidores/as**, por exemplo, com a publicação da IN 11/2020, que trata sobre os direitos autorais e de imagem dos/as servidores/as, em que é possível notar uma preocupação, por parte da gestão da instituição, em garantir tanto o respeito à liberdade de expressão quanto o combate a quaisquer formas de violência e intimidação sistemática, no ambiente virtual. Ademais, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos vários instrumentos de controle sobre o trabalho dos/as servidores/as durante o ERE, é interessante notar que a IN 17/2020 facultava ao/à docente o cômputo de horas direta ou indiretamente relacionadas ao ERE no campo de Atividades de preparação, manutenção e apoio ou Ensino, orientando que fossem registradas, no Plano Individual de Trabalho (PIT) e no Relatório de Atividade Docente (RAD), horas referentes a Atividades Docentes Extraordinárias. Outro elemento que considero estar inscrito nessa preocupação com a equipe de servidores/as refere-se ao protocolo de biossegurança (IN 20/2020) adotado pela instituição, quando do estabelecimento do retorno às atividades presenciais, uma vez que foi feito um planejamento em 5 etapas, que deveriam ser implementadas respeitando-se as orientações das autoridades sanitárias, dos protocolos sanitários do Comitê de Assessoramento e Monitoramento de Crise do IFTM e os respectivos decretos municipais e estadual.

4 EXPECTATIVA / REALIDADE – REPRESENTAÇÕES DE SERVIDORES/AS DO IFTM SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ERE

Nesta seção, analisaremos os depoimentos de servidores/as do IFTM que trabalharam durante a implementação do ERE. Todavia, antes de passar à análise dos depoimentos que tratam da implementação do ensino remoto no IFTM campus Ituiutaba, na seção 4.1.1 faço uma breve apresentação de cada um/a dos/as participantes da pesquisa.

4.1.1 Breve apresentação dos/as participantes

Primeiramente, cabe salientar que, conforme mencionado na Seção 2 deste trabalho, todos/as os/as participantes são docentes, das diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) contemplando tanto professores/as que atuam na chamada Base Nacional Comum Curricular (BNC) quanto professores/as que atuam nas disciplinas técnicas dos diferentes cursos oferecidos pela instituição. Além disso, duas participantes atuavam, quando da coleta dos depoimentos, tanto como docentes quanto como coordenadoras de curso e um participante atuava como docente e como diretor de extensão, cultura e assistência estudantil, ou seja, participaram desta pesquisa profissionais que atuavam como docentes e também gestores/as dos cursos ofertados pela instituição.

4.1.1.1 Catarina²²

A participante Catarina atua como professora do IFTM, campus Ituiutaba, há mais de dez anos. Uma vez que o campus Ituiutaba foi fundado em 2009, trata-se de uma servidora que tem atuado desde os primeiros anos de funcionamento do instituto. Trata-se de uma professora da área de humanas, a qual atua em turmas do Ensino Médio Integrado dos cursos de Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química, lecionando uma disciplina da Base Nacional Comum (BNC).

4.1.1.2 Tony Stark

O participante Tony Stark também é professor da BNC, mais especificamente ministrando disciplinas de Matemática, tanto nos cursos do Ensino Médio Integrado quanto dos

²² Para garantir o anonimato, todos os nomes dos/as participantes elencados são nomes fictícios, indicados pelos participantes em resposta à primeira questão do roteiro AREDA.

cursos de graduação oferecidos pela instituição. Conforme relatado pelo participante, ele é professor do IFTM desde o segundo semestre de 2017, ou seja, quando da implementação do ERE ele atuava na instituição há mais de dois anos.

4.1.1.3 Atena

A terceira participante que encaminhou os depoimentos, Atena, também é docente da instituição, ministrando disciplinas da área das Ciências da Natureza, atuando em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da instituição e também no curso superior de Tecnologia em Processos Químicos. Ela informou que era servidora do campus Ituiutaba há 12 anos quando da gravação do seu depoimento. Além de atuar como docente, ela atuava como coordenadora de um dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

4.1.1.4 João

O quarto participante da pesquisa, João, informou ser professor EBTT no IFTM há 13 anos, ou seja, desde a criação do campus. Trata-se de um dos professores com mais tempo de atuação na instituição. João ministra disciplinas técnicas e atua tanto no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Agroindústria quanto no curso superior de Tecnologia em Alimentos. Além disso, ele informou que ocupava também a função de diretor de extensão, cultura e assistência estudantil. Dessa forma, a partir de seus depoimentos, é possível perceber um posicionamento tanto do ponto de vista de sua atuação como docente quanto de gestor da instituição.

4.1.1.5 Silva

O quinto participante da pesquisa, Silva, atua como docente de disciplinas da área técnica vinculadas à área de informática, atuando tanto em turmas do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio quanto em cursos superiores da área de Informática (Ciência da Computação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas). Quando da coleta dos depoimentos, Silva atuava na instituição há dois anos, de forma que é o participante da pesquisa com menor tempo de atuação no IFTM *campus* Ituiutaba.

4.1.1.6 Isadora

A sexta participante, Isadora, é professora EBTT, ministrando disciplinas técnicas ligadas à área de agroindústria, com atuação tanto no curso Técnico em Agroindústria Integrado

ao Ensino Médio quanto no curso superior de Tecnologia em Alimentos. Além de professora, a participante também atuava como coordenadora de um curso Técnico Integrado ao Médio.

4.1.1.7 Priscila

A sétima participante, Priscila, é docente EBTT do IFTM campus Ituiutaba desde 2014, ou seja, quando do depoimento, já atuava na instituição há mais de oito anos. Trata-se de uma docente da área de Linguagens que atua tanto nos cursos Técnicos Integrados ao Médio quanto em turmas do Centro de Idiomas (CENID).

4.1.1.8 Helena

A oitava (e última) participante, Helena, é professora da instituição, da área de Ciências Humanas, ou seja, atua na BNC, ministrando disciplinas nos cursos Técnicos Integrados ao Médio. Ela afirmou que trabalha na instituição desde 2013, ou seja, quando do depoimento, já atuava como professora na instituição há 9 anos.

4.1.2 O roteiro AREDA

Uma vez apresentados/as os/as participantes da pesquisa, aos/às quais foi entregue um roteiro com 10 perguntas abertas, gostaria de comentar brevemente sobre as questões presentes no roteiro²³:

1. Diga um nome fictício e seu cargo e/ou função no IFTM, bem como há quanto tempo você trabalha na instituição.

A primeira questão teve como objetivo possibilitar aos/às participantes escolherem um pseudônimo para ser adotado nesta tese, numa tentativa de garantir o anonimato. Além disso, no que se refere ao cargo e função dos/as participantes, interessava perceber se há diferenças enunciativas no que se refere aos depoimentos de participantes que falam do lugar de docentes e os depoimentos de participantes que atuavam simultaneamente como docentes e como gestores (coordenadores de curso e diretores). Já no que se refere ao tempo de trabalho na instituição, compreendo que aqueles/as que trabalham em um instituto federal por mais tempo têm uma maior chance de terem uma compreensão sobre as concepções de educação que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

²³ O roteiro AREDA em sua integralidade encontra-se nos Apêndices desta tese.

2. Como era a sua relação com o uso de tecnologias antes da implementação do ensino remoto?

Essa segunda questão se justifica pois interessava saber quais as representações dos/as participantes sobre as tecnologias, tanto no que se refere ao seu uso no dia a dia quanto as possibilidades de um uso pedagógico de tecnologias na educação, antes da implementação do ERE, tendo em vista que essa compreensão poderia nos ajudar a delinear uma maior ou menor facilidade de adaptação ao novo contexto de ensino-aprendizagem que foi implementado, o qual incentivava (muitas vezes até dependia do) o uso de tecnologias digitais, quando da implementação do ERE no IFTM.

3. Qual sua avaliação sobre a implementação do ensino remoto no IFTM, durante a pandemia de Covid-19?

No que se refere à questão 3, o objetivo era o de investigar a avaliação geral dos/as participantes no que se refere à implementação do ERE no IFTM *campus* Ituiutaba.

4. Como a implementação do ensino remoto impactou seu planejamento anual nos anos letivos 2020 e 2021?
5. Quais foram os maiores desafios enfrentados durante o período do ensino remoto emergencial?
6. Quais aspectos da sua atuação docente foram mais afetados, positiva e/ou negativamente, pela implementação do ensino remoto? Comente.
7. Em que medida a implementação do ensino remoto alterou seus projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão?

As questões de 4 a 7 buscaram provocar os/as participantes da pesquisa a comentarem sobre os impactos da implementação do ERE propriamente dito, tanto no que se refere às necessidades de adequação de planejamento quanto relativos à atuação nas diferentes frentes de trabalho (Ensino, Pesquisa, Extensão), tentando abrir espaço para a possibilidades de elencarem aspectos positivos e negativos desse movimento.

8. Quais aspectos das instruções normativas editadas pelo instituto tiveram maiores implicações no seu trabalho docente?

A partir da questão 8 busquei estabelecer uma relação entre o que foi proposto em termos de regulamentação institucional, INs e Regulamentos publicados pela reitoria e pelo *campus* Ituiutaba, e a atuação docente junto aos/às estudantes.

9. Para você, o que deve ser priorizado, no que se refere ao processo educacional, numa situação de necessidade de distanciamento físico, tal como a causada pela pandemia de Covid-19?

Ao pedir para que os/as participantes comentassem sobre o que deve ser priorizado em situações de crise, o objetivo dessa questão era o de permitir aos/às participantes, os quais atuam nas diferentes áreas, se posicionarem em relação às suas concepções de educação, o que poderia ser reescrito na forma da seguinte pergunta: Por que educamos?

10. Existe algo que você aprendeu durante o período do ensino remoto e que você vai levar para o ensino presencial? Comente.

Por fim, a questão 10 tinha o objetivo de investigar um possível legado positivo deixado pela implementação do ERE no IFTM, o qual poderia ser mobilizado tanto no retorno às atividades presenciais quanto em outras situações de enfrentamento de crise futuras.

Passemos agora à análise do corpus montado a partir da transcrição dos depoimentos que foram coletados em resposta a essas questões. Antes, porém, cabe uma ponderação sobre como fui trabalhando com os depoimentos até chegar na disposição aqui apresentada.

Inicialmente, fiz a transcrição dos depoimentos dos/as oito participantes que se voluntariaram a participar da pesquisa. Então, num primeiro momento, fiz uma leitura cuidadosa das transcrições, buscando mapear como os/as participantes representavam o processo de implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM. Nesse sentido, fui fazendo marcações em termos e/ou trechos que se destacavam como possíveis pontos de entrada no *corpus*.

Num segundo mo(vi)mento, busquei identificar pontos de ressonância e divergência que apareciam nos depoimentos, considerando tanto diferentes respostas de um/a mesmo/a participante quanto respostas de diferentes participantes sobre as mesmas questões. Dessa forma, fui catalogando os diferentes discursos sobre educação quando da implementação do ERE no IFTM, durante a pandemia de Covid-19.

4.1.3 Relação dos/as participantes da pesquisa com as tecnologias digitais antes da implementação do ERE

Devido à necessidade de distanciamento físico para conter a disseminação do vírus causador da Covid-19, as atividades educacionais presenciais no IFTM foram suspensas, conforme relatado anteriormente neste trabalho, sendo substituídas por atividades remotas (o Ensino Remoto Emergencial). Assim, no que se refere à questão 2 do roteiro AREDA, “**Como era a sua relação com o uso de tecnologias antes da implementação do ensino remoto?**” trago abaixo algumas Sequências Discursivas (SDs) que possibilitam gestos de leitura do corpus:

*SD1 - TONY STARK: [...] eu sempre... usei, né, sempre tive em contato com diversos tipos de tecnologia, sempre utilizei **no meu dia a dia**, no entanto, é, com relação ao ensino, né, antes da, da pandemia aí, o que eu, é, o que eu posso dizer assim que eu acabei utilizando com relação a tecnologias foi trabalhar um pouco, é, o ensino de robótica, né, através de projetos de ensino. [...] Com relação a, tipo, utilizar, por exemplo, **diferentes plataformas pra facilitar o processo de ensino-aprendizagem, eu não tinha feito nenhum, nada desse tipo não.***

*SD2 – CATARINA: [...] antes do ensino remoto, ela já existia. Não de modo contínuo, mas eu já usava **plataformas**, eu usava o Moodle, para atividades online, principalmente atividades de avaliação, **pra conseguir otimizar a carga horária em sala de aula**, então eu aplicava as atividades avaliativas, online, para que estudantes pudessem fazer em casa, em horários vagos, para ter mais tempo em sala de aula para trabalhar conteúdos, principalmente.*

*SD3 – ATENA: eu **sempre utilizei o Datashow**, né, para exibir os slides que foram confeccionados em PowerPoint e ... assim, **embora eu conhecesse alguns recursos diferentes**, como por exemplo laboratório- laboratórios virtuais, eu **nunca utilizei nenhum deles em sala de aula.***

*SD4 – ISADORA: Eu **trabalhava, já, com algumas ferramentas**, como PowerPoint, já sab-, já sabia utilizar, inclusive fazendo alguns efeitos no PowerPoint, trabalhava no Excel, mas, assim, bem básico mesmo, éh, as ferramentas do Office, né, então eu sabia usar, sei usar, **mas não sei explorar todas as suas potencialidades.***

*SD5 – JOÃO: Apesar de ter uma **facilidade com o uso de... tecnologias**, o início da pandemia... nos trouxe desafios de transformar o formato das aulas, né, regulares, tradicionais, em sala de aula, para o ambiente virtual, foi um pouco*

difícil, principalmente na forma de alcance dos estudantes. Não no uso de tecnologias de PowerPoint, de videochamadas, de gravações de aulas... isso não foi um problema, eu acho que, no meu ver, a maior dificuldade se deu pela forma de atrair os estudantes, deixar... deixá-los envolvidos nas aulas e executar as atividades disponibilizadas ali nos ambientes virtuais.

SD6 - SILVA: A minha relação com o uso de tecnologias antes do ensino remoto, muito boa, em função de atuar já, na área, da computação.

Nesse primeiro recorte, percebemos que grande parte dos/as participantes da pesquisa relatam ter certa familiaridade com as tecnologias digitais, previamente à implementação do ERE, embora sejam feitas algumas importantes distinções no que se refere ao uso que se faz da tecnologia enquanto ferramenta pedagógica.

Tony Stark, por exemplo, afirma que sempre utilizou as tecnologias no dia a dia, ou seja, em seu cotidiano pessoal, porém menciona que antes da pandemia não tinha o hábito de incorporar as tecnologias como ferramentas de ensino, apesar de mencionar ter trabalhado o ensino de robótica em um projeto de ensino.

Chamo atenção para uma distinção muito importante no que se refere à esfera do ensino, uma vez que no exemplo que ele menciona sobre a utilização das tecnologias: “*o que eu posso dizer assim que eu acabei utilizando com relação a tecnologias foi trabalhar um pouco, é, o ensino de robótica, né, através de projetos de ensino*”, o uso da tecnologia está ao mesmo tempo dentro da esfera do ensino – em projetos de ensino – mas fora do momento da aula. Isso porque os projetos de ensino, no *locus* de investigação desta pesquisa, são feitos em momentos extraclasse (nos intervalos de almoço ou em duas tardes que as turmas não têm horários de aula, justamente para poder participar de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão). Assim, essa distinção entre a utilização da tecnologia dentro e/ou fora da sala de aula é interessante, uma vez que quando foi feita implementação do ERE, não era mais possível fazer essa separação entre utilizar as tecnologias digitais apenas fora do momento da aula, na medida em que a tecnologia digital era a condição para se estabelecer o contato com os/as estudantes tanto para os projetos de ensino, pesquisa e extensão quanto para os momentos de aula efetivamente.

Já no que se refere à utilização de tecnologias no momento das aulas, Tony Stark pontua que, antes da pandemia, não tinha esse hábito: “*diferentes plataformas pra facilitar o processo de ensino-aprendizagem, eu não tinha feito nenhum, nada desse tipo não*”. Algo que chama a atenção nesse trecho da SD1 é que, mesmo sem utilizar tecnologias digitais em sala de aula, que aparecem nessa formulação como “diferentes plataformas”, há uma inscrição subjetiva

sobre esse uso de tecnologias como algo que tem o potencial de **facilitar** o processo de ensino-aprendizagem, discursividade essa que ressoa em outras SDs que retomaremos em seguida.

No que se refere à SD2, Catarina traz um relato interessante em relação à utilização da tecnologia como um recurso pedagógico, na medida em que diz que, antes da pandemia, utilizava as tecnologias digitais, principalmente voltado para a aplicação de atividades avaliativas realizadas fora do horário de sala de aula, de forma a possibilitar um melhor aproveitamento do tempo de sala de aula para trabalhar os conteúdos, ou seja, o uso de tecnologias digitais como um recurso pedagógico, tal como na SD1, ficava restrito, antes da pandemia, a momentos fora do espaço-tempo da sala de aula (para projetos de ensino, no caso de Tony Stark, e para atividades avaliativas extraclasse, no caso de Catarina).

Dessa forma, retoma-se uma representação no que se refere às tecnologias digitais em que ao mesmo tempo elas são discursivizadas como um elemento com potenciais otimizadores/facilitadores, mas que não era efetivamente mobilizado enquanto um recurso pedagógico durante o espaço-tempo da aula.

Já nas SD3 e SD4, Atena e Isadora afirmam que utilizavam, antes da pandemia, algumas tecnologias digitais durante as aulas, mas novamente retoma-se uma discursividade de que existe um grande potencial de utilização das tecnologias como ferramenta pedagógica, mas que não era efetivamente mobilizado antes da pandemia, o que posiciona discursivamente os/as docentes num lugar de descompasso em relação às tecnologias, sendo que estas estariam sendo subutilizadas.

Atena, na SD3, exemplifica o uso das tecnologias que fazia antes da implementação do ERE afirmando que sempre utilizava o *Datashow* para exibir os *slides* confeccionados em *PowerPoint*. Nesse sentido, mesmo antes da pandemia já havia nas aulas alguma utilização de tecnologias digitais mediando o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, na sequência, Atena complementa afirmando que “embora eu conhecesse alguns recursos diferentes, como por exemplo [...] laboratórios virtuais, eu nunca utilizei nenhum deles em sala de aula”. Ou seja, percebe-se a inscrição da docente em um discurso de que há diferentes possibilidades de incorporação de tecnologias digitais enquanto ferramentas pedagógicas em sala de aula, mas que ela particularmente não utilizava antes da implementação do ERE.

Na SD4, Isadora também menciona que se valia de ferramentas digitais em sala de aula antes da pandemia, mais especificamente ela menciona que já utilizava ferramentas como o *PowerPoint* e o *Excel*, porém com a ressalva de que o uso que era feito dessas ferramentas era bem básico, o que se resume na seguinte formulação: “*sei usar, mas não sei explorar todas as suas potencialidades*”. Assim, destaco novamente a inscrição numa discursividade que

posiciona as ferramentas digitais como uma ferramenta pedagógica posicionada como algo que tem muitas potencialidades [pedagógicas], mas que acaba não sendo devidamente aproveitada em sala de aula.

João, por sua vez, na SD5, responde à questão sobre sua relação com as tecnologias antes da implementação do ensino remoto já tecendo uma reflexão sobre como foi esse processo de transição na dinâmica das aulas. A construção que ele mobiliza para se referir à sua relação com as tecnologias é muito significativa: *“Apesar de ter uma facilidade com o uso de... tecnologias, o início da pandemia... nos trouxe desafios de transformar o formato das aulas”*. Observe que a frase se inicia com uma oração subordinada adverbial concessiva, o que implica em dizer que há uma relação de quebra de expectativa entre a oração principal e a oração subordinada. Dessa forma há, a um só tempo, a afirmação de que João já tinha uma facilidade prévia com o uso de tecnologias digitais, mas, mesmo assim, o início da pandemia (e a implementação do ERE) trouxe desafios para a modificação do formato das aulas.

Uma contribuição interessante em relação à SD5 é que João situa a dificuldade em relação à implementação do ERE não no sentido de ter ou não familiaridade prévia com o uso de tecnologias enquanto ferramenta pedagógica: *“Não no uso de tecnologias de PowerPoint, de videochamadas, de gravações de aulas... isso não foi um problema, eu acho que, no meu ver, a maior dificuldade se deu pela forma de atrair os estudantes, deixar... deixá-los envolvidos nas aulas e executar as atividades disponibilizadas ali nos ambientes virtuais”*. Esses dizeres nos fazem refletir sobre uma dupla camada de dificuldade em relação à implementação do ensino remoto. Isso porque João afirma que a maior dificuldade era a de estabelecer uma relação com os/as estudantes, a construção de um ambiente propício para estabelecer o processo de ensino-aprendizagem, em que haja uma relação de troca entre professor/a e estudantes. Dessa forma, ele relata a dificuldade em estabelecer esse vínculo com os/as estudantes, *apesar de ter uma facilidade com o uso de tecnologias*, o que me faz inferir que, para os/as docentes e estudantes que não tinham uma facilidade com o uso de tecnologias esse processo foi ainda mais complexo.

Retomando o questionamento inicial sobre a relação dos/as participantes com as tecnologias antes do ensino remoto, na SD6, Silva foi o mais conciso, dizendo que essa relação era *“muito boa, em função de atuar já, na área, da computação”*. Nesse sentido, um questionamento que se pode fazer é sobre quais efeitos de sentido podem ter essa formulação, na medida em que a pergunta formulada possibilitava tanto uma resposta mais abrangente – da relação que os/as participantes tinham com as tecnologias digitais – quanto uma resposta mais específica, referente ao uso das tecnologias digitais enquanto uma ferramenta pedagógica em

sala de aula. Ou seja, afirmar que a relação com as tecnologias digitais em sala de aula era *muito boa*, devido ao fato de o professor trabalhar especificamente na área da computação pode significar tanto que ele já lidava bem com as tecnologias digitais antes da implementação do ensino remoto quanto que ele as utilizava enquanto recursos pedagógicos.

Apresento agora mais duas SDs, com recortes das respostas das participantes Helena e Priscila para a pergunta sobre a relação das participantes com as tecnologias antes da implementação do ensino remoto:

*SD7 - HELENA: Como professora de história, as minhas aulas sempre foram muito pautadas... pela **explicação dialógica**... e, para facilitar, para amparar essa metodologia, eu sempre gostei de utilizar as tecnologias disponíveis na época. Porque como eu sou uma professora já de certa idade, então eu peguei diferentes, eh, épocas tecnológicas. Na época das transparências, eu usei **transparência**... fazia transparência, às vezes, muitas vezes na mão, sabe, fazia os desenhos à mão, fazer os textos, os tópicos à mão, para colocar na transparência. Quando surgiu o **datashow**, eu me filiei rapidamente ao partido datashow [...]. A Internet sempre foi muito importante para mim, desde que ela surgiu, tanto na elaboração dos meus planejamentos, tanto no meu estudo, na minha preparação para as aulas, quanto como forma de facilitar a pesquisa... dos estudantes/ das estudantes, então assim eu não nunca fui uma pessoa avessa às tecnologias, mas também nunca fui aquela à frente, [...]então, eu sempre gostei de tecnologia, mas nunca fui uma afionada e nem nunca fui uma à frente na utilização de tecnologias.*

*SD8 - PRISCILA: minha relação com o uso de tecnologias... eh, antes, né, do ensino remoto... **nunca foi uma boa relação**. Eu confesso que eu sou **totalmente avessa ao uso de tecnologias**, tenho uma certa aversão até, né [...]Eu uso tecnologia... e usava antes, **dentro do limite do necessário, diria até do obrigatório**, né, se eu não for obrigada a usar alguma coisa, eu faço manual, né, por exemplo: o meu diário eu tenho um diário manual, né, uma lista impressa, para eu registrar, para depois eu passar para o Virtual... eu não faço nada diretamente, sabe, usando a tecnologia [...] O meu orientador, ele sempre falava assim: faça uma matéria com o professor cuja aula você não vai encontrar no livro, eu achava isso muito interessante, sabe, então, assim, ele queria dizer que aquela pessoa que te prendia, né, não aquilo já esperado, óbvio, **como acontece hoje, assim... com os recursos tecnológicos, em que você coloca aquele datashow, os slides maravilhosos, cheio de recursos que mudam sozinhos, que tem luz, que tem efeito**, eu acho isso **pavoroso**, eu vou ser muito sincera, tenho pavor disso... eu tenho pavor. Então, eu tô tentando talvez justificar o injustificável, né, porque **a tecnologia é um caminho sem volta... eu sei disso [...]**o uso exacerbado, assim, exagerado, essa **PREOCUPAÇÃO**, com o recurso, é sempre uma forma de esconder algo, a falta de algo, sabe... de estar camuflando alguma coisa que não, que não tem ali... então eu tô, a aula sempre*

guiada, tem que ter sempre um slide para eu seguir, porque senão eu me perco... e se o aparelho não funciona, a aula não deu certo, porque precisa funcionar [...] Então, assim, é, mas eu entendo que é algo que não tem como eu... ir contra, assim, é uma, uma coisa que vai ser cada vez mais, não, não tem volta, então ou você se adapta, ou você realmente fica para trás, né... é isso.

Tanto a SD7 quanto a SD8 trazem uma representação sobre a relação com as tecnologias digitais dentro do escopo de sua utilização enquanto ferramenta pedagógica, antes da implementação do ERE. Contudo, elas possuem pontos de confluência e de divergência.

No que se refere à SD7, Helena primeiramente faz uma contextualização em relação à forma como conduz suas aulas, o que está diretamente vinculado a um discurso sobre educação. Ao afirmar que suas aulas se pautam por uma **explicação dialógica**, isso já pressupõe uma relação horizontalizada com os/as estudantes, no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem não é discursivizado como uma relação simplesmente de transmissão de conteúdos ($A \rightarrow B$), mas sim como um processo dialógico ($A \leftrightarrow B$).

Feita essa primeira contextualização, Helena situa as diferentes tecnologias digitais como ferramentas que podem ser utilizadas de forma a *facilitar* (tal como discutido anteriormente) ou *amparar* essa metodologia de trabalho. Interessante notar como Helena consegue situar essa utilização das ferramentas tecnológicas dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, ela menciona que é uma professora que já atua na educação há algum tempo, portanto passou por diferentes épocas tecnológicas. A primeira exemplificação que ela traz é em relação às transparências (que eram projetadas com o uso de um retroprojetor). Helena traz um pouco da dimensão sobre a utilização dessa ferramenta, comentando sobre o (moroso) trabalho de elaboração das transparências, previamente às aulas, para que fosse possível projetar textos, desenhos e/ou tópicos referentes aos assuntos trabalhados em sala. Em seguida, comenta que quando surgiu o *datashow* ela rapidamente incorporou essa tecnologia em suas aulas: “*me filiei rapidamente ao partido datashow*”, o que pressupõe novamente tanto um trabalho prévio, quando da preparação, quanto sua utilização no momento das aulas. Por fim, traz o exemplo do uso da internet enquanto uma ferramenta utilizada tanto por ela, para a preparação de suas aulas quanto como incentiva que os/as estudantes a utilizem para fazer pesquisas.

Helena faz a ressalva de que sempre gostou de utilizar tecnologias (como um recurso pedagógico), mas não se vê como uma aficionada ou como uma pioneira na utilização de novos recursos, o que se relaciona ao que mencionamos anteriormente, de que ela tem clareza de que esse uso das tecnologias como um recurso pedagógico deve estar bem situado, uma vez que ela

prioriza a questão de estabelecer uma relação com os/as estudantes, no que ela chama de uma relação de explanação dialógica.

Por sua vez, na SD8, Priscila discursiviza sua relação com as tecnologias, mesmo antes da pandemia, como bastante desafiadora. Ela relata ser avessa às novas tecnologias, utilizando-as apenas no limite do necessário/obrigatório. Um primeiro exemplo que ela traz refere-se ao diário de classe. Segundo a participante, ela faz os registros (de frequência e notas, por exemplo) em um diário físico, para só depois fazer o registro no Virtual-IF, que é o diário eletrônico adotado na instituição. Assim, percebe-se uma ruptura em relação às SDs analisadas até aqui, na medida em que os/as demais participantes apresentam um cenário em que a tecnologia é colocada como um elemento ligado a sintagmas como “otimizar”, “facilitar”, “aprimorar”, sendo relativizado apenas a questão da utilização em sala de aula enquanto um recurso pedagógico. Por sua vez, Priscila discursiviza uma aversão às tecnologias digitais, limitando seu uso ao estritamente necessário, e ainda assim fazendo registros manuais como uma medida de segurança, o que pode remontar a uma falta de confiança em relação às tecnologias.

No que se refere especificamente à utilização de tecnologias digitais enquanto um recurso pedagógico em sala de aula, Priscila inicialmente faz uma contextualização em relação a um aspecto que considera importante para uma boa aula: *“O meu orientador, ele sempre falava assim: faça uma matéria com o professor cuja aula você não vai encontrar no livro, [...] ele queria dizer que aquela pessoa que te prendia, né, não aquilo já esperado”*. Nessa imagem de uma boa aula, o foco recai principalmente na figura do professor, que seria aquele capaz de ministrar uma aula que não é simplesmente a transferência de conteúdos (aquilo que se encontraria no livro). Nesse sentido, ela discursiviza os recursos tecnológicos (*datashow*, *slides*, recursos que mudam sozinhos) como elementos que funcionariam mais como uma distração do que efetivamente contribuindo para o estabelecimento dessa relação entre professor/a e alunos/as.

Apesar dessa relutância/resistência em relação às tecnologias, uma ponderação que chama a atenção e que dialoga com os dizeres de Helena presentes na SD7, é a insistência na formulação de que a utilização da tecnologia (dentro e fora de sala de aula?) *é um caminho sem volta*, ou seja, é uma situação incontornável, de forma que *“ou você se adapta, ou você realmente fica para trás”*. Dessa forma, quando Helena afirma ser uma entusiasta das tecnologias, ela faz justamente esse movimento de tentar incorporar as novidades tecnológicas e fazer um uso dessas ferramentas, mas sempre mantendo no horizonte a metodologia de ensino que ela defende.

Retomando a SD8, Priscila tece uma reflexão em relação ao excesso do uso de tecnologias em sala de aula. Segundo a participante, *“o uso exacerbado, assim, exagerado, essa PREOCUPAÇÃO, com o recurso, é sempre uma forma de esconder algo, a falta de algo, sabe... de estar camuflando alguma coisa que não, que não tem ali”*. Nesse sentido, a crítica que a participante faz não é em relação à utilização das tecnologias em si, mas sim sobre uma preocupação excessiva com os recursos tecnológicos, na medida em que essa mediação da aula pelas tecnologias digitais acabaria por deslocar o foco, saindo da figura do/a professor/a e passando a dar mais visibilidade para os recursos do que para o próprio conteúdo e para a situação de ensino-aprendizagem. Ademais, essa preocupação excessiva com a utilização de tecnologias, conforme apontado na SD8, revelaria uma falta de preparo por parte do/a professor/a, de forma que esse uso excessivo poderia ser lido como uma forma de desviar o foco dos/as estudantes em relação a essa falta de preparo.

No Quadro 4 faço uma breve recapitulação das representações sobre a relação dos/as participantes com as tecnologias antes da implementação do ensino remoto:

Quadro 4 - Representações sobre a relação com tecnologias antes da implementação do ensino remoto

Representações	Exemplos de formulações
As tecnologias fazem parte do cotidiano	<i>eu sempre... usei, né, sempre tive em contato com diversos tipos de tecnologia, sempre utilizei no meu dia a dia (SD1).</i> <i>A minha relação com o uso de tecnologias antes do ensino remoto, [era] muito boa, em função de atuar já, na área, da computação (SD6).</i>
Antes do ERE as tecnologias eram utilizadas fora do momento da aula	<i>eu usava o Moodle, para atividades online, principalmente atividades de avaliação, pra conseguir otimizar a carga horária em sala de aula (SD2).</i> <i>eu acabei utilizando com relação a tecnologias foi trabalhar um pouco, é, o ensino de robótica, né, através de projetos de ensino (SD1).</i>
Antes do ERE as tecnologias eram utilizadas durante as aulas	<i>eu sempre utilizei o Datashow, né, para exibir os slides que foram confeccionados em PowerPoint (SD3)</i> <i>Eu trabalhava, já, com algumas ferramentas, como PowerPoint, [...] já sabia utilizar, inclusive fazendo alguns efeitos no PowerPoint, trabalhava no Excel (SD4).</i>

	<i>as minhas aulas sempre foram muito pautadas... pela explanação dialógica... e, para facilitar, para amparar essa metodologia, eu sempre gostei de utilizar as tecnologias disponíveis na época (SD7).</i>
Há um grande potencial de utilização das tecnologias como ferramenta pedagógica, mas que não era efetivamente mobilizado antes da pandemia	<p><i>utilizar, por exemplo, diferentes plataformas pra facilitar o processo de ensino-aprendizagem, eu não tinha feito nenhum, nada desse tipo não (SD1).</i></p> <p><i>embora eu conhecesse alguns recursos diferentes, como por exemplo laboratório-laboratórios virtuais, eu nunca utilizei nenhum deles em sala de aula (SD3).</i></p> <p><i>eu sabia usar, sei usar, mas não sei explorar todas as suas potencialidades (SD4).</i></p>
A relação com as tecnologias não é fácil	<i>minha relação com o uso de tecnologias... eh, antes, né, do ensino remoto... nunca foi uma boa relação. Eu confesso que eu sou totalmente avessa ao uso de tecnologias, tenho uma certa aversão até, né [...] Eu uso tecnologia... e usava antes, dentro do limite do necessário, diria até do obrigatório (SD8).</i>
A utilização de tecnologias (no contexto escolar) é uma situação inevitável	<p><i>a tecnologia é um caminho sem volta... eu sei disso (SD8).</i></p> <p><i>eu entendo que é algo que não tem como eu... ir contra, assim, é uma, uma coisa que vai ser cada vez mais, não, não tem volta, então ou você se adapta, ou você realmente fica para trás (SD8).</i></p>
O excesso do uso de tecnologias prejudica o processo de ensino-aprendizagem	<i>o uso exacerbado, assim, exagerado, essa PREOCUPAÇÃO, com o recurso, é sempre uma forma de esconder algo, a falta de algo, sabe... de estar camuflando alguma coisa que não, que não tem ali... então eu tô, a aula sempre guiada, tem que ter sempre um slide para eu seguir, porque senão eu me perco... e se o aparelho não funciona, a aula não deu certo, porque precisa funcionar (SD8).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Em síntese, os depoimentos revelam que, embora os/as docentes já tivessem algum contato com tecnologias digitais antes da pandemia, havia uma limitação no uso efetivo como ferramenta pedagógica em sala de aula. A maioria restringia seu uso a atividades complementares, e poucos/as integravam as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem

de forma sistemática. O ERE exigiu uma ressignificação dessa relação, revelando tanto resistências quanto possibilidades de adaptação.

4.1.4 Avaliação dos/as participantes sobre a implementação do ERE no IFTM

A questão número 3 presente no roteiro AREDA, conforme apresentado na seção 3.2.2, foi a seguinte: **“Qual sua avaliação sobre a implementação do ensino remoto no IFTM, durante a pandemia de Covid-19?”** O objetivo era o de investigar a avaliação geral dos/as participantes no que se refere à implementação do ERE no IFTM campus Ituiutaba.

Uma primeira representação que ressoa em quase todos os depoimentos foi a de que a substituição do ensino presencial para o ensino remoto, no IFTM, foi feita de forma muito acelerada, sem que houvesse uma preparação dos/as servidores/as e estudantes para essa implementação. Vejamos alguns recortes dos depoimentos:

*SD9 – ISADORA: Achei que a implementação **foi muito rápida... não houve um planejamento estratégico**, como... se todos os professores sabiam usar as ferramentas, quais ferramentas seriam utilizadas, como que os alunos poderiam utilizar essas ferramentas... e... o ensino remoto começou dia 19 de março, dia 18 nós paramos... quando foi na segunda-feira do outro dia a gente já tava dando aula online. A sorte é que eu sabia usar o Google Meet, que foi a ferramenta escolhida, mas nesse período, como professora, eu não tive muita dificuldade, porque eu já tinha muitas aulas prontas em PowerPoint, mas **a dificuldade foi para que os alunos tivessem acesso a essas aulas.***

Uma primeira representação sobre a implementação do ensino remoto que aparece nos depoimentos é a de que ela ocorreu de forma muito *rápida*. Essa adjetivação sobre a implementação do ERE relacionando-a à rapidez/velocidade é discursivizada, nos depoimentos, como algo negativo, na medida em que não abriu espaço para uma discussão melhor sobre como ele iria funcionar na prática, ou seja, apesar de muitas vezes a rapidez ser entendida como algo ligado à eficiência, à potência, à modernidade, houve um entendimento de que essa rapidez da implementação do ERE teve um impacto negativo.

Na SD9, por exemplo, Isadora afirma que a implementação do ERE foi feita de uma forma muito rápida, sem “*um planejamento estratégico, como... se todos os professores sabiam usar as ferramentas, quais ferramentas seriam utilizadas, como que os alunos poderiam utilizar essas ferramentas*”. A forma como ela se refere a esse processo coloca em cena duas figuras essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça: os/as professores e os/as

alunos/as. Ao fazer a consideração de que a implementação foi muito rápida, **como se** todos os professores soubessem utilizar as ferramentas, bem como quais ferramentas seriam utilizadas aponta para o fato de que um dos problemas foi não considerar as possíveis dificuldades na relação entre professores/as e as ferramentas digitais que seriam utilizadas no ensino remoto, ou seja, partiu-se do pressuposto de que não haveria dificuldades na transposição das aulas presenciais para aulas mediadas por plataformas digitais. De maneira semelhante, a rapidez na implementação do ERE foi feita sem considerar as possíveis dificuldades de os/as estudantes acessarem as plataformas digitais e/ou como tirar maior proveito dessas ferramentas especificamente no contexto de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao seu próprio exemplo, Isadora afirma que já tinha familiaridade com a ferramenta adotada pelo instituto, o *Google Meet*, e complementa dizendo que “*como professora, eu não tive muita dificuldade, porque eu já tinha muitas aulas prontas em PowerPoint, mas a dificuldade foi para que os alunos tivessem acesso a essas aulas*”. Nesse sentido, percebe-se que uma das dimensões a ser levada em consideração no que se refere à implementação do ERE relaciona-se a questões de ordem técnica. Quando Isadora afirma que *por sorte* já sabia usar o *Google Meet*, é possível inferir que outros/as professores/as apresentaram dificuldades em se valer dessa ferramenta. Além disso, uma pergunta que se pode fazer é o que significa saber usar o *Google Meet* enquanto uma ferramenta pedagógica.

Isadora afirma também que já tinha alguns materiais preparados em *PowerPoint* para usar nas aulas, porém mesmo assim teve dificuldades para que os/as estudantes tivessem acesso às aulas, ou seja, não basta o conhecimento e acesso por parte apenas de docentes. Assim, percebe-se a necessidade de que se faça a discussão e treinamento sobre as possíveis ferramentas digitais utilizadas para o ensino remoto, voltado tanto para docentes quanto para discentes, de forma a viabilizar que o ensino remoto atinja o maior número possível de estudantes da instituição.

Essa visão de que a implementação do ensino remoto foi feita de forma rápida e sem preparação aparece também na fala de Atena:

*SD10 – ATENA: eu acho que a nossa instituição, ela **foi um pouco precipitada** na decisão tomada, lá no início da pandemia, né, porque **não houve discussão**, é... **sobre a implementação do ensino remoto**, não houve **nenhuma proposta de planejamento**, né, uma vez que nós tivemos que aprender a lidar com esse excepcional, né... durante a pandemia, em questão de uma semana, duas semanas [...]*

Tal como Isadora, Atena também afirma que a implementação do ensino remoto foi feita de forma muito rápida. Para isso, ela mobiliza o adjetivo “precipitada”, ou seja, o que é discursivizado como negativo não é a implementação do ensino remoto propriamente dito, mas um dos problemas foi o fato de ele ter sido implementado sem o devido planejamento/preparação, o que acabou fazendo com que professores/as e estudantes fossem aprendendo na prática a lidar com essa situação excepcional. Ainda no depoimento de Atena, ela traz a seguinte observação:

*SD11 – ATENA: na minha opinião, a gente poderia ter utilizado outras estratégias para, é, prosseguir na adaptação, na época, naquele cenário, né. Como, por exemplo a gente, **a instituição, ela poderia ter ofertado curso de capacitação para os professores**, né, para que a gente estivesse mais bem preparado para enfrentar esse desafio. Porque eu tenho certeza que muitos colegas, assim como eu, não tinha NOÇÃO, né, de **como alinhar, né, tais tecnologias às nossas aulas**, né, de maneira que a gente pudesse **aproveitar melhor, essas tecnologias**. E um outro fator também, que eu acho que, poderia ter sido utilizado, era que a instituição pudesse ter oferecido **canais de discussão para, tanto para fazer avaliação, né, e discutir estratégias de ensino, tanto para os alunos quanto para, é, os professores**, né.*

Note-se que um aspecto que Atena considera que seria mais acertado seria o de a instituição oferecer um curso de capacitação para os/as professores/as. A forma como ela descreve essa capacitação me parece apontar para um treinamento que vai além da capacitação meramente técnica de utilização de ferramentas digitais, uma vez que ela afirma que muitos professores não sabiam como alinhar as tecnologias às aulas, como aproveitar melhor as tecnologias. Ou seja, ressurge aqui uma representação sobre a potencialidade da utilização das tecnologias como ferramenta pedagógica, que necessita de uma capacitação de forma a ser bem explorado, tal como discutido na seção 3.2.3.

Outra questão levantada por Atena, na SD11, refere-se à necessidade de criação de um canal de discussão, de forma a possibilitar possíveis ajustes no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, canal esse que deveria ser aberto tanto para alunos/as quanto para professores/as.

Vejamos a reflexão de Catarina sobre essa implementação do ensino remoto:

*SD 12 - CATARINA: numa escala de 1 a 5, para mim ele foi 1, por quê? **Não teve um intervalo para planejamento, para qualificação, foi tudo muito rápido e imediato e excessivamente, excessivamente com normativos mais formais, em termos de controle, de vigilância, do que efetivamente de experimentação***

pedagógica, de humanização do processo pedagógico dentro de um contexto de crise sanitária em que a própria educação se colocava mais como necessidade de um acolhimento emocional do que, é, exclusivamente, cumprir normativos.

Inicialmente, percebe-se um alinhamento em relação ao posicionamento de Isadora e Atena, na medida em que Catarina, na SD12, aponta para o fato de que a implementação do ERE no IFTM foi feita de forma rápida, sem um intervalo para planejamento e para qualificação. Para além disso, Catarina faz uma leitura sobre o momento do início da implementação do ensino remoto. Segundo a participante, além da falta de um momento de preparação anterior à implementação de fato do ensino remoto, houve uma preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, com instrumentos de vigilância, tal como discutido no item 3.1.4.

Nesse sentido, na SD12 nota-se uma representação sobre o momento de implementação do ensino remoto como problemático (atribuindo nota 1, numa escala de 1 a 5) na medida em que houve uma pressa em iniciar o processo de ensino remoto, sem tempo de capacitação dos/as professores/as, o que foi agravado pela previsão da elaboração de uma série de documentos para o monitoramento do trabalho remoto, os quais estavam inscritos numa lógica da manutenção da rotina da instituição, no que se refere às aulas, na mesma dinâmica que era adotada presencialmente.

O depoimento de Priscila, a seguir, também ressalta essa problematização em relação à sensação de cobrança de registro no que se refere ao planejamento e à execução do trabalho remoto:

*SD13 – PRISCILA: A minha avaliação sobre a implementação do ensino remoto, no IFTM... eh, é a pior possível. Se por um lado, assim, o Instituto... reagiu rápido, e iniciou logo no início mesmo, né, essa transição para o ensino remoto, a forma como o meu campus agiu... eu vejo de uma de forma, assim, extremamente negativa, e eu tenho certeza que meus colegas também, porque dentre todos os campi, eu acredito, conversando depois com colegas de outros lugares e ouvindo comentários assim, que o **nosso campus foi o que mais exigiu, que mais sacrificou os servidores, com uma PRESSÃO muito grande, um trabalho extremamente exaustivo, um ambiente hostil, sabe, de cobrança... de... ameaça mesmo, de que aquilo ia ser fiscalizado e até auditoria, então tinha que fazer registro de aluno por aluno, dia por dia, de cada atividade, o que cada um perdeu... você tinha que fazer a previsão, o planejamento, com datas e considerando feriados, tudo perfeitamente, do que ia acontecer e depois de ter passado a aula você tinha que fazer outro relatório, com todo mundo que faltou, por que faltou, todo o conteúdo que perdeu, e outro relatório, que a gente chamava anexos, né, constando os alunos***

que não estavam participando, por que não estavam participando, e ter estratégias de encontrar esse aluno, para encontrar o aluno, sendo que eu nem sabia porque que o aluno não ia nem onde esse aluno estava. Então, essa ideia de poucas pessoas que fez com que todos nós ficássemos doentes, porque todo mundo adoeceu com isso, era uma coisa monstruosa quantidade de documentos que eles exigiam da gente.

Interessante notar que, na SD13, Priscila inicialmente apresenta a rapidez da implementação do ERE como algo positivo, sendo que o que é tido como negativo foi a burocracia extremada que, segundo a participante, está relacionada à forma como a gestão do campus operacionalizou a implementação do ERE ao longo do processo. Isso materializa-se no depoimento de Priscila a partir de construções como: “nosso campus foi o que mais exigiu, que mais sacrificou os servidores”; com “um trabalho extremamente hostil, sabe, de cobrança... de ... ameaça mesmo, de que aquilo ia ser fiscalizado e até auditoria, então tinha que fazer registro de aluno por aluno, dia por dia, de cada atividade, o que cada um perdeu”. Nesse sentido, a participante relata uma grande insistência por parte da gestão do campus, no sentido de que tudo que fosse feito durante o período de ensino remoto fosse registrado, tanto no que se refere ao planejamento do que iria ser feito (a cada dia, em cada turma), bem como um relatório detalhado sobre o que efetivamente havia sido feito (indicando os alunos ausentes e os motivos da infrequência) de forma a poder se resguardar frente a uma possível auditoria (por parte do MEC? Do Ministério Público?), relatando inclusive sobre adoecimentos docentes decorrentes dessa cobrança excessiva.

Em seguida, Priscila acrescenta que o problema não é a necessidade de registrar o que estava sendo feito, mas sim um descompasso entre o que havia de orientação vinda da reitoria e a excessiva cobrança interna ao *campus*, numa tentativa de se resguardar em relação a possíveis verificações posteriores sobre o trabalho que estava sendo feito:

*SD14 – PRISCILA: E eu falo isso com emoção quando eu toco nesse assunto, porque eu guardo uma mágoa, parece que é um rancor, assim, uma revolta de termos se submetido esse tipo de trabalho DESNECESSÁRIO, porque **não é que eu acho que não deveríamos ter feito o documento... NÃO, podia, assim, ter o documento, como vinha das instâncias superiores, aquela documentação, mas tinha algo local que estava errado... a exigência local é que tava exagerada. Nós tínhamos o Virtual para fazer registro, e isso não foi considerado.** Não havia discussão sobre isso, não era considerado opinião dos outros com relação a isso, havia mil e uma justificativas para que aquilo não ia ser uma prova. Então você tinha que colocar seu material no classroom, você tinha que colocar seu material no Virtual, você tinha que mandar uma infinidade de anexos... e a pedagogia*

*olhava um por um, e se tivesse uma data errada, um aluno faltando, eles devolviam aquilo mil vezes, para você corrigir... isso de todas as turmas e todos os alunos... então, sem exagero e guardadas as devidas proporções, eu considero que um escravo, um trabalho escravo intelectual, mental, a que nós fomos submetidos, porque eu nunca vi, nunca ouvi falar de uma exigência tão grande, né, nesse grau de exagero, que foi a cobrança desses tais anexos, né, que vão ficar para história e que nunca, como disse uma colega minha coordenadora, **nunca ninguém vai ver, ninguém vai ler isso, nunca. Então a ideia que a gente tem, realmente, que foi um trabalho desnecessário, absolutamente desnecessário, local, a forma como foi o local, a exigência daquele... daquele nível, foi local... e o tempo que que nós poderíamos ter gastado aprendendo a manusear aquelas ferramentas, porque a maioria não sabia como lidar com aquilo, porque foi uma coisa assim, de um dia para o outro... você já tinha que fazer tudo aquilo e mais aquele monte de documentos...***

Na SD14 podemos perceber que o impacto negativo maior em relação ao excesso de burocracia no que se refere aos registros do ensino remoto, por parte dos/as docentes, aponta para uma sensação de trabalho desgastante e inútil, uma vez que era exigido muito detalhamento (conforme sinalizado na seção 3.1.4), gastava-se muito tempo na produção de documentos que não estavam necessariamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, e que acabava por ocupar grande parte do tempo de trabalho semanal dos/as docentes. Além disso, a participante ressalta que o próprio diário virtual (Virtual-IF) já possibilitava o acompanhamento, por parte da gestão, sobre a frequência dos/as estudantes e sobre o conteúdo trabalhado, porém para além desse registro foram criados outros mecanismos de registro, o que trouxe uma grande sobrecarga de trabalho aos/as docentes, que precisavam fazer os registros em diferentes plataformas virtuais: no *Google Classroom*, no Virtual-IF, bem como nos anexos da IN 01/2020 do campus Ituiutaba.

Nesse sentido, A SD14 indica que a alocação de tempo, na implementação do ensino remoto, foi feita de forma equivocada, na medida que, em vez de planejamento ou capacitação dos/as servidores/as, foi feita uma implementação do ensino remoto às pressas e, ao longo do processo, houve uma cobrança burocrática extrema, com a justificativa de se precaver a uma possível cobrança futura, mas que não contribuía exatamente com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Priscila acrescenta que:

*SD15: PRISCILA: [...] então a palavra que marcou a história do ensino remoto, de uma forma extremamente negativa, na minha visão, e eu tenho certeza que na maioria... e, cujos idealizadores nós sabemos quem foram é ANEXOS a palavra-chave, né, que vai ficar marcada é anexos, **um documento que não precisava ter***

sido elaborado da forma como foi. Então, as aulas ficaram com, pelo menos as minhas, né, muito aquém do que poderiam ter ficado, né. Se eu já tinha dificuldade com essa questão da tecnologia, com aquela quantidade de documento eu não tinha tempo nem de aprender direito, então eu fiz da forma mais simples, né, considero que foi uma forma simples, tinha os meus encontros remotos com os alunos, mas tinha muito material também em PDF que eu deixava, tinha áudios que eu deixava, que às vezes eu chamava de áudio explicativo, ou às vezes eu chamava até de podcast, né, que tava usando muito essa palavra, embora não fosse nada profissional, algo extremamente amador, assim...

Para além de ressaltar que os documentos que estavam sendo cobrados quando da implementação do ensino remoto (os anexos à IN IFTM campus Ituiutaba 01/2020), a participante estabelece uma relação direta entre o excesso de trabalho burocrático e uma baixa qualidade das aulas nesse processo, uma vez que o tempo que poderia ser destinado à capacitação e/ou à elaboração de materiais estava sendo consumido com tarefas de ordem burocrática.

Já no que se refere a aspectos positivos desse processo, Priscila traz o seguinte:

SD16 – PRISCILA: Então eu não tenho assim o que eu tenho de positivo para falar que sobrou do ensino remoto, eu acho, foi o fato de as reuniões terem se tornado remotas, porque eu acho que o Instituto tinha, no nosso campus, um excesso de reuniões presenciais... uma tarde inteira para discutir um monte de coisa e sair sem solução nenhuma, né, sem resolver as questões. Então nós aprendemos na marra, né, à força, a fazer essas reuniões remotas, e ela sim, hoje eu acho são muito úteis... Nesse ponto eu sou totalmente a favor da tecnologia, então, que as reuniões sejam eternamente remotas, né, reuniões com a direção de ensino, para discutir questões pedagógicas, quanto mais remotas melhor, porque agiliza o tempo, otimiza o tempo, né, o tempo que a gente gastava para ter uma reunião hoje a gente faz cinco reuniões, se necessário.

O único aspecto positivo relatado pela participante refere-se à adoção de reuniões remotas. Segundo ela, antes da implementação do ensino remoto havia muitas reuniões presenciais, as quais ela caracteriza como muito longas e que não chegavam a resolver as questões que eram discutidas. Nesse sentido, na SD16 a participante afirma que é favorável que, mesmo retomando as atividades presenciais, no pós-pandemia, as reuniões deveriam continuar sendo realizadas de forma remota, retomando uma representação sobre as tecnologias digitais relacionadas a uma otimização do tempo, à eficiência. Interessante pontuar que essa disposição em relação a manter as reuniões *online*, de forma a dar mais agilidade e eficiência,

é enunciada por uma participante que se colocara, conforme descrito na seção 3.2.2, como completamente avessa às tecnologias, o que aponta para o fascínio causado pelas tecnologias digitais, mesmo entre aqueles/as que não possuem uma boa relação com elas.

Passemos agora a outras duas SDs, as quais discursivizam a implementação do ensino remoto como sendo necessária no cenário em que estávamos envolvidos:

*SD17 – SILVA: Positiva, porque, se fazia **necessária a continuidade ou tentativa de continuar o processo de ensino-aprendizagem**. A própria questão social faz com que a... o afastamento causado pelo isolamento, social, né, não permitia que os estudantes tivessem mais, um convívio, natural, digamos assim, foi extirpado, o natural... e o ensino remoto propiciou com que, as mentes dos estudantes pudessem ter uma sequência, né, voltada para uma atividade, e essa atividade é o ensino e aprendizagem.*

*SD 18 – JOÃO: A implantação do ensino remoto no IFTM foi algo muito rápido, né, e eu acredito que poderíamos ter tido um pouco, desacelerado um pouco, inicialmente, né. Entendo que **a preocupação na época, era que os alunos não se perdessem**, né, devido à ausência de aulas ou de atividades, escolares, acadêmicas, então a gente preferiu que fosse algo, mais rápido, mas eu imagino e **esperava, que tivéssemos aí um treinamento melhor, uma capacitação**, de pelo menos três semanas, mais ou menos, duas ou três semanas, para que pudéssemos nos adequar melhor e ter melhores estratégias para poder desenvolver as atividades de ensino remoto.*

Tanto Silva quanto João, nas SDs 17 e 18, ressaltam a importância da implementação do ensino remoto no sentido de manter o vínculo entre os/as estudantes e a instituição de ensino, de forma que, num contexto em que era preciso manter o distanciamento físico, que pelo menos fosse mantido um contato social, via plataformas virtuais, bem como possibilitando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, João aponta, tal como outros participantes, sobre o fato de essa implementação ter ocorrido no IFTM de forma muito rápida e sobre a falta de uma capacitação dos/as servidores/as no sentido de preparar os/as professores/as para esse movimento de transpor as atividades de ensino para o ambiente remoto.

Por fim, trago um recorte do depoimento de Helena:

*SD19 - HELENA: Na verdade eu tenho... sentimentos contraditórios, quanto a esse tema. Eu sei que nós fizemos... enquanto instituição, enquanto Instituto, **fizemos o possível naquele momento**. Sei que nós, nós nos saímos melhor do que a grande*

*maioria das demais instituições de ensino, mas eu sei também que naquele momento, **aquele momento causou muita angústia nas duas pontas da corrente, sabe, dos dois lados, tanto discente quanto docente, ou seja, era preciso fazer... e nós fizemos, era preciso fazer e foi feito, mas eu... eu ainda eu ainda penso que é necessário mais um tempo para a gente fazer uma avaliação mais acertada sobre o que representou... o que foi a nossa atuação, o que foi a... como que foi, como que se deu a implementação, não como se deu, mas como a implementação que nós conseguimos fazer naquele momento, como que ela vai repercutir. Eu acho que nós ainda não temos essa resposta, eu não consigo ainda avaliar a nossa atuação, a nossa implementação, de fato, naquele momento.***

Conforme consta na SD19, Helena tem sentimentos contraditórios em relação à implementação do ERE no IFTM, na medida em que, a um só tempo, avalia que a instituição fez o que pôde naquele momento, buscando garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo afirma que esse processo causou muita angústia tanto por parte de docentes quanto de discentes. Assim, a participante entende que ainda não consegue fazer uma avaliação muito apurada sobre essa implementação do ERE, uma vez que ainda não consegue ter clareza sobre como ela vai repercutir, ou seja, sobre o legado dessa implementação.

No Quadro 5, faço uma breve recapitulação das representações sobre a implementação do ensino remoto.

Quadro 5 - Representações sobre a implementação do ensino remoto no IFTM

Representações	Exemplos de formulações
A implementação do ensino remoto no IFTM foi rápida e com pouco planejamento.	<p><i>a implementação foi muito rápida... não houve um planejamento estratégico (SD9)</i></p> <p><i>a nossa instituição, ela foi um pouco precipitada na decisão tomada, lá no início da pandemia, né, porque não houve discussão, é... sobre a implementação do ensino remoto, não houve nenhuma proposta de planejamento (SD10)</i></p> <p><i>Não teve um intervalo para planejamento, para qualificação, foi tudo muito rápido (SD12)</i></p>
A implementação do ensino remoto no IFTM não contemplou capacitação docente	<p><i>a instituição, ela poderia ter ofertado curso de capacitação para os professores (SD11)</i></p> <p><i>muitos colegas, assim como eu, não tinha NOÇÃO, né, de como alinhar, né, tais tecnologias às nossas aulas, né, de maneira que</i></p>

	<i>a gente pudesse aproveitar melhor, essas tecnologias (SD11)</i>
Durante a implementação, houve uma dificuldade em estabelecer o contato com os/as estudantes	<i>a dificuldade foi para que os alunos tivessem acesso a essas aulas (SD9).</i>
Quando da implementação, faltaram canais de discussão/avaliação sobre estratégias de ensino	<i>[...] instituição pudesse ter oferecido canais de discussão para, tanto para fazer avaliação, né, e discutir estratégias de ensino, tanto para os alunos quanto para, é, os professores (SD11)</i>
Houve uma preocupação excessiva com os aspectos burocráticos	<i>excessivamente com normativos mais formais, em termos de controle, de vigilância, do que efetivamente de experimentação pedagógica (SD12)</i> <i>o nosso campus foi o que mais exigiu, que mais sacrificou os servidores, com uma PRESSÃO muito grande, um trabalho extremamente exaustivo, um ambiente hostil, sabe, de cobrança... de... ameaça mesmo, de que aquilo ia ser fiscalizado e até auditoria (SD13)</i>
O excesso de registros em relação ao trabalho docente foi algo específico do campus Ituiutaba	<i>não é que eu acho que não deveríamos ter feito o documento... NÃO, podia, assim, ter o documento, como vinha das instâncias superiores, aquela documentação, mas tinha algo local que estava errado (SD14)</i>
O excesso de burocracia trouxe prejuízo às aulas	<i>as aulas ficaram com, pelo menos as minhas, né, muito alguém do que poderiam ter ficado (SD15)</i>
As reuniões remotas são melhores do que as reuniões presenciais	<i>eu tenho de positivo para falar que sobrou do ensino remoto, eu acho, foi o fato de as reuniões terem se tornado remotas [...]porque agiliza o tempo, otimiza o tempo (SD16)</i>
A implementação do ERE foi positiva para possibilitar a continuidade do vínculo entre a instituição e os/as estudantes	<i>Positiva, porque, se fazia necessária a continuidade ou tentativa de continuar o processo de ensino-aprendizagem (SD17)</i> <i>o ensino remoto propiciou com que, as mentes dos estudantes pudessem ter uma sequência, né, voltada para uma atividade (SD17)</i> <i>a preocupação na época, era que os alunos não se perdessem, né, devido à ausência de aulas ou de atividades, escolares, acadêmicas (SD18)</i>
A instituição fez o possível, mas ainda é necessário mais tempo para uma avaliação mais acertada sobre o legado da implementação do ERE	<i>nós fizemos... enquanto instituição, enquanto Instituto, fizemos o possível naquele momento [...]mas eu sei também que naquele momento, aquele momento causou muita angústia nas duas pontas da corrente (SD19)</i>

<p><i>eu ainda penso que é necessário mais um tempo para a gente fazer uma avaliação mais acertada sobre o que representou (SD19)</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise das sequências discursivas extraídas dos depoimentos de docentes do IFTM Ituiutaba, permite evidenciar a emergência de uma formação discursiva marcada por sentidos de urgência, precariedade e ausência de preparação na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de Covid-19. A partir das condições de produção atravessadas pela emergência sanitária e pela necessidade institucional de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, constituem-se posições-sujeito que oscilam entre a compreensão da necessidade do ERE e a crítica à forma como este foi implementado.

Discursivamente, a rapidez da transição para o ensino remoto é significada, nos dizeres das participantes, como precipitação, desvelando um efeito de sentido negativo que se ancora em uma memória discursiva vinculada ao ensino presencial planejado e à lógica da formação docente presencial e contínua. Essa rapidez é discursivizada não como potência, mas como ausência de planejamento, o que tensiona o imaginário institucional de eficiência tecnológica.

Os depoimentos de Isadora, Atena, Catarina e Priscila reiteram o atravessamento de uma discursividade tecnicista e burocrática, em que o ensino remoto é marcado por um excesso de controle e normatização, elementos que remetem à vigilância e à responsabilização docente, deslocando o foco do processo pedagógico para a produção de documentos. A palavra “anexos”, reiteradamente retomada, funciona como um significante que condensa a insatisfação docente diante do atravessamento da lógica gerencialista no espaço escolar, inscrita numa discursividade neoliberal.

A posição-sujeito de Priscila, por exemplo, dá a ver um deslocamento do lugar do/a professor/a enquanto agente pedagógico para o de executor/a de exigências administrativas. Isso configura um apagamento simbólico do gesto pedagógico em favor de práticas burocráticas — o que, no campo discursivo, produz um efeito de silenciamento da dimensão humana e criativa do ensino.

Por outro lado, em outras SDs (Silva, João e Helena), emerge uma formação discursiva que compreende o ERE como uma medida necessária diante da excepcionalidade do momento. Aqui, o ERE é significante de continuidade institucional e vínculo, ainda que tensionado por sentimentos de angústia e contradição. A própria heterogeneidade discursiva no dizer de Helena

indica uma clivagem no sujeito, dividido entre o reconhecimento do esforço institucional e a impossibilidade de avaliação conclusiva.

A alternância entre críticas à implementação e o reconhecimento de esforços aponta para a polissemia dos sentidos produzidos no/pelo ERE, marcados por discursos pedagógicos, administrativos e afetivos em conflito.

4.1.5 Impactos do ERE no planejamento anual

A questão número 4, presente no roteiro AREDA, conforme apresentado na seção 3.2.2, foi a seguinte: **“Como a implementação do ensino remoto impactou seu planejamento anual nos anos letivos 2020 e 2021?”** O objetivo era o de investigar a perspectiva dos/as docentes em relação à necessidade (ou não) de adequação dos planejamentos das unidades curriculares, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais e implementação do ERE.

Conforme discutido na seção 3.2, sobretudo no disposto na Resolução nº 77/2020, na IN 17/2020 e na Resolução nº 62/2021, havia uma orientação institucional prevendo que os/as docentes realizassem ajustes nos planos de ensino das unidades curriculares, tendo em vista o contexto pandêmico.

Nos depoimentos dos/as participantes, foi possível mapear tanto menções a alterações referentes ao planejamento anual das unidades curriculares quanto em relação a alterações do planejamento semanal, bem como da própria dinâmica das aulas.

Uma primeira representação que apareceu nos depoimentos foi a de que a implementação do ERE exigiu pouca ou nenhuma alteração no planejamento, sobretudo no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado. Vejamos algumas SDs que tratam dessa questão:

SD20 – TONY STARK: Com relação ao planejamento, né, das disciplinas que eu trabalhei durante aí, né, os anos letivos de 2020 2021, com relação ao conteúdo, eu não tive que fazer muitas alterações no conteúdo das disciplinas não.

SD21 – JOÃO: Bom, em termos de planejamento, eu tentei manter como era feito... as aulas tradicionais, né.

SD22 – SILVA: Vamos por partes, o ano de 2020, eu continuei a ministrar as aulas, da forma tradicional, digamos assim, evidentemente nos moldes do ensino remoto.

SD23: ISADORA: Bom, no meu planejamento, não teve muitos impactos, porque... eu seguia o plano de ensino.

Nessas SDs, é possível perceber que houve um movimento inicial, por parte dos/as docentes da instituição, de tentar fazer uma transposição do planejamento que havia sido feito no contexto das aulas presenciais para o ERE. Isso fica mais marcado no depoimento de Silva (SD 22), ao afirmar que continuou a ministrar as aulas “da forma tradicional, [...] evidentemente nos moldes do ensino remoto”. Ou seja, ele reconhece que há uma diferença entre ministrar as aulas presenciais e as aulas do ERE, porém minimizou a necessidade de fazer ajustes no planejamento, sobretudo durante o ano de 2020, primeiro ano da pandemia. Uma inscrição semelhante pode ser percebida no depoimento de João, que afirma que tentou manter os planejamentos como eram feitos.

Todavia, é interessante notar que, mesmo as SDs que se inscrevem nesse lugar de que a implementação do ERE não teve impacto significativo no planejamento das unidades curriculares, emergem alguns termos que possibilitam uma leitura de que inevitavelmente algum ajuste precisou ser feito. Por exemplo, quando Tony Stark afirma que “*não tive que fazer muitas alterações no conteúdo das disciplinas*”, uma leitura possível é a de que alguma alteração foi necessária, mas *não muitas*. De maneira análoga, Isadora afirma que em seu planejamento [o ERE] “*não teve muitos impactos, porque... eu seguia o plano de ensino*”, ou seja, percebe-se uma tentativa de dar prosseguimento ao que já havia sido planejado previamente, “apenas” alterando o suporte/contexto da sala de aula presencial para as salas de aula virtuais.

Vejamos agora como os participantes da pesquisa enunciaram sobre os ajustes que precisaram ser feitos, sobretudo no que se refere às alterações que ocorreram na dinâmica das aulas:

SD24 - CATARINA: O meu planejamento sofreu influência direta no contexto do ensino remoto, com a pandemia, por quê? Porque a, a própria participação de estudantes e o tempo de aula... na tela, ele se mostrou mais dilatado, menos envolvimento, né, por parte de estudantes, então eu não poderia mais usar o mesmo tempo de aula presencial, de exposição de conteúdo, de modo linear, automático, né, sem interrupção da minha fala, numa aula remota, então os estudantes não tinham uma participação, é como se não tivesse uma corporeidade, era tudo mediado pela tela, então era necessário, foi, foi necessário com que eu mexesse no meu planejamento, utilizando de estratégias didáticas de envolvimento, como que trazer a manifestação, a presença dos corpos pra tela.

SD25 – TONY STARK: [...] eu acabei, de certa forma, em alguns tópicos, não dando o aprofundamento que talvez eu daria dentro de sala de aula realmente né, no ensino presencial, uma vez que eu não podia que eu não consegui, não conseguia né, é, ter o retorno de que realmente os alunos estavam compreendendo aquela parte inicial para eu ter segurança em, por exemplo, aprofundar em determinado tema. Então que impactou que eu vejo, o que mais impactou nessa questão do conteúdo foi nesse sentido. Lógico, né, que outra, o que impactou mais drasticamente foi justamente né o processo, [...] a metodologia da aula em questão, isso mudou completamente né... e eu acabei fazendo alguns testes durante né, esse período, no primeiro momento trabalhando com materiais e aulas gravadas sempre com, ou seja, aulas assíncronas, né, aí depois eu vi que... tava faltando alguma coisa, eu acabei, no decorrer do processo, implementando aulas síncronas[...].

Uma das questões recorrentes nos depoimentos refere-se a uma dinâmica diferente em relação à percepção sobre o tempo de aula, no contexto das aulas remotas. Isso porque, mesmo nas aulas que ocorriam de forma síncrona, havia pouca interação dos/as estudantes, o que exigia dos/as docentes uma adequação no processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar em que medida estava ou não havendo uma apropriação dos conteúdos trabalhados com as turmas. Na SD 24, Catarina elabora isso afirmando que precisou fazer ajustes no planejamento das aulas pois nas aulas remotas não havia participação por parte dos/as estudantes, “*como se não tivesse uma corporeidade*”, o que exigiu a adoção de estratégias diferenciadas para estimular o envolvimento dos/as estudantes nas aulas remotas.

Por sua vez, Tony Stark afirma que um dos impactos no planejamento se refere a uma dificuldade em avaliar se os/as estudantes estavam assimilando o conteúdo trabalhado durante as aulas, o que acabou tendo um rebatimento de não aprofundar em alguns dos tópicos abordados. Trata-se de uma leitura semelhante à de Catarina, no sentido de que o meio em que as aulas estavam sendo ministradas (plataformas virtuais) dificultava a interação entre docentes e estudantes, sobretudo num contexto em que a maioria dos/as estudantes que acompanhavam as aulas síncronas permaneciam com suas câmeras desligadas durante todo o tempo da aula. Isso sem contar o fato de que alguns/mas estudantes só tinham acesso à aula gravada, de forma assíncrona, em momento posterior, o que inviabilizava a interação com o/a professor/a em tempo real.

Nesse sentido, há uma alteração profunda na dinâmica das aulas, sobretudo pensando em uma concepção pedagógica baseada no diálogo, na interação entre professor/a e estudantes,

pois essa concepção pressupõe a alternância de turnos entre os participantes (professor/a \leftrightarrow estudantes), e não uma relação unidirecional (professor/a \rightarrow estudantes).

Outra questão que merece destaque refere-se a uma dificuldade encontrada, por parte dos/as docentes, em relação à proposição, nas unidades curriculares, de atividades assíncronas e síncronas. Na SD 25, por exemplo, Tony Stark destaca que passou por um processo de adaptação, testando a utilização de materiais e aulas gravadas, mas depois acabou optando por mesclar entre atividades assíncronas e síncronas, pois sentia “que estava faltando alguma coisa”. Uma hipótese sobre o que estava faltando nessa proposição de aulas e materiais de forma assíncronas é justamente a dificuldade em estabelecer um processo de interlocução com os/as estudantes, o que parece estar inscrito num discurso sobre a educação que a entende como um processo de diálogo, de troca com os/as estudantes.

De maneira análoga, entendo que o trecho da SD24, de Catarina: “foi necessário com que eu mexesse no meu planejamento, utilizando de estratégias didáticas de envolvimento, como que trazer a manifestação, a presença dos corpos pra tela”, percebe-se uma inscrição subjetiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem como um movimento de troca entre docentes e estudantes, que precisou ser reconfigurado quando da implementação do ERE.

Outra questão que emerge nos dizeres dos/as professores/as sobre as alterações no planejamento é em relação ao dimensionamento dos conteúdos a serem trabalhados, durante o ERE.

*SD26 – JOÃO: [...] nos dois anos eu **não consegui finalizar o conteúdo como era de praxe**, né, é... os conteúdos ficaram um pouco a desejar em termos de... faltou, no final, do ano letivo e do semestre letivo também, porque eu leciono aulas tudo no curso integrado, né, de ensino técnico, quanto no curso em cursos superiores, em ambos eu não consegui finalizar os conteúdos. Talvez tenha sido, eu tenha **errado a mão lá nas dosagens ali, por tentar permitir que o estudante tivesse mais oportunidades, para não transformar as aulas é... regulares todas em remoto**, né, então, em atividades, em videoaulas, né. Então eu preferi que... nem foi preferência, foi mesmo... é... **inexperiência**, e aí não consegui dosar ao ponto de concluir todo o conteúdo a ser ministrado.*

*SD27 – PRISCILA: [...] eu acho que **impactou assim de forma... total, sabe, o conteúdo foi alterado**, você teve que reprogramar, né, simplificar, pelo menos no meu caso, **simplificar o conteúdo, não dava para trabalhar tudo que você pensava em trabalhar**, as atividades tiveram que ser repensadas, como avaliar.*

*SD28 – CATARINA: [...] foi necessário usar tanto é, ferramenta tecnológica em termos de suporte de plataformas interativas, mas também é, **mexer no conteúdo... ou seja, menos conteúdo, durante as aulas, e mais interação**, né, então foi preciso inclusive trazer temas mais polêmicos, que motivassem a participação, é, de estudantes.*

É possível perceber, nessas SDs, que a implementação do ERE requereu dos/as docentes uma adequação no dimensionamento dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano. Na SD 26, por exemplo, João sinaliza que tanto em 2020 (primeiro ano do ERE) quanto em 2021 não foi possível trabalhar todo o conteúdo que havia sido planejado *como era de praxe* (no contexto das aulas presenciais). Isso é explicado, nos dizeres de João, por uma dificuldade em dimensionar as atividades assíncronas (atividades remotas, videoaulas) e o andamento das aulas remotas síncronas. Situação semelhante aparece na SD 27, em que Priscila indica que o ERE impactou de maneira significativa no planejamento das unidades curriculares, exigindo que fosse feita uma simplificação dos conteúdos a serem trabalhados no contexto de aulas remotas.

Ademais, no depoimento de Catarina, a participante entende que foi necessário haver um ajuste nos planejamentos no sentido de ser trabalhado menos conteúdos e promover mais interação durante as aulas. Novamente, inscrevo esses dizeres numa perspectiva sobre a educação que coloca em oposição um modelo conteudista, criticado por Freire (2020c) como sendo uma educação bancária, em que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2020c, p. 79); e uma concepção problematizadora e libertadora da educação, na qual a ação dos/as docentes “deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber” (Freire, 2020c, p. 86).

Outro aspecto que emergiu nos depoimentos dos/as participantes foi em relação às atividades práticas, previstas em algumas das unidades curriculares, especialmente aquelas referentes à parte técnica dos cursos. Vejamos:

*SD29 – ATENA: Em 2020, para mim foi realmente muito difícil, porque eu trabalhava com unidades curriculares que dependiam de laboratórios para que fossem realizadas as aulas práticas e... naquele ano eu **não via com bons olhos o fato de eu, simplesmente disponibilizar uma videoaula, né, ou gravar um experimento aqui na minha casa... e disponibilizar para os alunos**. Eu acho que, eu achava, hoje eu não sei se eu acho também, que os alunos né, aquela videoaula ali, é, disponibilizada para os alunos, eu acho que não, eles não iam atingir as habilidades e as competências mínimas necessárias para conclusão do curso*

*técnico, né. E no ano de 2021 para mim não foi diferente, eu continuei pensando do mesmo jeito... porém, com relação aos alunos do terceiro ano eu acabei que concordei em utilizar algumas aulas experimentais, né, que, é... são disponibilizadas no YouTube, **para que eles não ficassem mais prejudicados do que eles já estavam**, uma vez que eles precisavam concluir o terceiro ano.*

*SD30 – Isadora: [...] eu dou aulas práticas, algumas aulas práticas eu fazia na minha casa, mostrava para os alunos aulas demonstrativas, com os poucos recursos, né, que a gente tem em casa. E o que impactou foram **as aulas práticas que eles deveriam colocar as mãos na massa, né, e alguns dos alunos, eles não tinham essa possibilidade de fazer em casa.***

Conforme abordado na seção 3.2, num primeiro momento as normativas traziam expressamente que a substituição de atividades presenciais por atividades remotas não se aplicava às atividades práticas e estágios (conforme orientação do próprio CNE/MEC). Todavia, desde a publicação da IN 08/2020 (em junho de 2020), alinhado à Resolução 05/2020 do CNE, houve o entendimento de que seria possível (e necessária) essa flexibilização, tendo em vista que o contexto em que estávamos inseridos inviabilizava a realização dessas atividades presencialmente nas dependências da instituição de ensino.

Nesse sentido, tanto Atena (SD 29) quanto Isadora (SD 30) trazem, em seus dizeres, algumas especificidades que exigiram uma revisão dos planejamentos, de forma a contemplar estratégias que possibilitassem a adaptação das atividades práticas, as quais geralmente demandam laboratórios e equipamentos específicos, para serem feitas na forma de demonstrações virtuais, pois muitas vezes nem os/as docentes nem os/as estudantes tinham acesso em casa aos instrumentos de laboratório e, portanto, não conseguiam replicar os experimentos em casa. Assim, é possível perceber uma hesitação das participantes sobre a possibilidade de os/as estudantes desenvolverem as habilidades relacionadas a essas atividades práticas (de laboratório) sem a possibilidade da presença física e/ou acesso aos equipamentos para “por a mão na massa”.

O final da SD 29, em que Atena sinaliza que, apesar de entender que não era a situação ideal o fato de adaptar atividades experimentais e/ou práticas de laboratório para o contexto remoto, isso se configurou como uma necessidade, principalmente levando em consideração os/as estudantes matriculados/as no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, em fase de finalização do curso. Essa situação relaciona-se com o fato de justamente as atividades de práticas de laboratório, sobretudo do grupo de estudantes dos anos finais dos cursos é que foram priorizados quando do retorno gradual das atividades presenciais na instituição.

Finalizando esta subseção, destaco uma representação em relação a como o ERE impactou o planejamento, que se refere ao fato de ter havido dois mo(vi)mentos distintos em relação ao planejamento anual das unidades curriculares. Isso porque, em 2020 havia sido feito um planejamento anual que previa tão somente atividades presenciais, e um mês após o início das aulas esse planejamento teve que ser refeito, tendo em vista a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e sua substituição por atividades remotas. Já no que se refere ao ano de 2021, o ano letivo já iniciou com uma certa bagagem em relação à experiência do ERE, de forma que os planejamentos já foram elaborados levando em consideração a situação excepcional da pandemia e do ERE, que se estendeu ao longo do ano de 2021.

Passemos a duas SDs que sintetizam essa questão:

*SD31 - HELENA: Nossa, **2020 foi um caos**. Eu realmente, eu não sabia como poderia fazer dar certo, como manter o mínimo de qualidade das minhas aulas, eu não sabia como gravar, como postar as aulas... sendo assim eu não, eu não sabia como deveria planejar estratégias, sabe, quais conteúdos programáticos que eu deveria manter, como que eu ia avaliar... **em 2020 eu fiz um planejamento meio no escuro**, assim, sem saber o que ia e o que não ia dar certo, mas eu fiz meio que só mesmo documental só pro forma, porque eu fui tateando, eu fui descobrindo como fazer... em 2020, então, eu posso afirmar que 2020 não foi nada planejado. Já em 2021 a situação para mim foi bem diferente, foi bem outra, assim, somos animais adaptáveis, né, **o meu planejamento em 2021 já levou em conta os erros e os acertos de 2020**, eu já sabia como me virar melhor com os diferentes, com as diferentes possibilidades de preparar minhas aulas, como que, como que eu podia acessar melhor os ambientes virtuais, como me virar melhor... então, isso já me deu uma certa segurança para planejar também, **então eu me organizei e planejei melhor o ano de 2021**.*

*SD32 – SILVA: Vamos por partes, o ano de **2020**, eu continuei a ministrar as aulas, da forma tradicional, digamos assim, evidentemente nos moldes do ensino remoto. Já no ano de **2021**, eu utilizei uma das técnicas da metodologia ativa, que foi o planejamento pela **aprendizagem baseada em problemas**... e isso foi um impacto muito positivo, pelo aspecto de mudar a metodologia e **aproximar mais os estudantes**.*

No que se refere à SD31, emerge um sentido, em relação ao ano letivo de 2020, de que havia tantas questões a serem levadas em consideração, as quais impactariam diretamente no processo de repensar o planejamento (metodologias a serem utilizadas no ERE, adequação nos conteúdos a serem trabalhados, ferramentas a serem utilizadas, formas de avaliação), que

acabou fazendo com que a adequação dos planejamentos tivesse que ser feita sem que se tivesse clareza sobre as possibilidades de execução desse planejamento.

Já em relação ao ano letivo de 2021, apesar de ainda estar num contexto de ERE, a bagagem acumulada ao longo de 2020 (com seus “erros” e “acertos”), além do fato de que o ano já iniciou no contexto das aulas remotas, possibilitou que fossem feitos ajustes no planejamento das unidades curriculares com um pouco mais de segurança. Sobre essa situação, uma questão a ser ponderada relaciona-se com o que foi mencionado na SD11, quando Atena comenta que a instituição poderia ter oferecido canais de discussão para fazer uma avaliação sobre as estratégias de ensino utilizadas, ouvindo tanto discentes quanto docentes, o que poderia auxiliar os/as docentes quando da elaboração dos planejamentos para o início do ano de 2021.

Já em relação à SD32, é possível notar que o participante Silva enuncia sobre a necessidade de adequação do planejamento, quando da implementação do ERE, de um outro lugar, na medida em que minimiza a necessidade de adaptações quando da implementação do ERE, ao afirmar que *“o ano de 2020, eu continuei a ministrar as aulas, da forma tradicional, digamos assim, evidentemente nos moldes do ensino remoto”*. Um efeito de sentido chama a atenção nessa formulação, na medida em que, a um só tempo, há uma marcação sobre a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de forma “tradicional”, ou seja, valendo-se das mesmas estratégias e na mesma dinâmica do que era feito nas aulas presenciais anteriores ao ERE, bem como a marcação de uma ruptura, pois essa continuidade foi feita *“evidentemente”* nos moldes do ensino remoto, o que aponta para uma leitura de que a transposição das aulas presenciais para o contexto remoto necessariamente implica uma transformação, a qual é discursivizada como inscrita numa ordem da transparência (todo mundo sabe quais são os moldes do ERE).

Apesar dessa leitura de que não houve necessidade de muitos ajustes no planejamento em 2020, Silva menciona, ainda na SD32, que no ano de 2021 foi feita uma modificação de forma a contemplar a aprendizagem baseada em problemas, o que representaria uma mudança na metodologia e que teve um impacto positivo no sentido de aproximar os estudantes, ou seja, houve uma modificação de forma a promover um maior engajamento dos/as estudantes nas aulas, justamente um dos pontos que os/as demais participantes apontam como uma questão que foi profundamente afetada quando da implementação do ERE.

O Quadro 6 traz um panorama sobre as representações sobre a os impactos do ERE no planejamento anual docente:

Quadro 6 – Representações sobre os impactos do ERE no planejamento anual

Representações	Exemplos de formulações
A implementação do ERE teve pouco impacto no planejamento anual	<p><i>“com relação ao conteúdo, eu não tive que fazer muitas alterações no conteúdo das disciplinas não” (SD20).</i></p> <p><i>“em termos de planejamento, eu tentei manter como era feito” (SD21).</i></p> <p><i>“no meu planejamento, não teve muitos impactos, porque... eu seguia o plano de ensino” (SD23).</i></p>
O ERE implicou uma mudança tanto no planejamento quanto na dinâmica das aulas	<p><i>“O meu planejamento sofreu influência direta no contexto do ensino remoto [...] os estudantes não tinham uma participação, é como se não tivesse uma corporeidade, era tudo mediado pela tela, então era necessário, foi, foi necessário com que eu mexesse no meu planejamento” (SD24).</i></p> <p><i>“o que impactou mais drasticamente foi justamente né o processo, [...] a metodologia da aula em questão, isso mudou completamente né” (SD25).</i></p>
A implementação do ERE teve um rebatimento direto nos conteúdos a serem trabalhados	<p><i>“nos dois anos eu não consegui finalizar o conteúdo como era de praxe, né, é... os conteúdos ficaram um pouco a desejar” (SD26).</i></p> <p><i>“o conteúdo foi alterado, você teve que reprogramar, né, simplificar” (SD27).</i></p>
O ERE demandou adaptações específicas no que se refere às atividades práticas (de laboratório)	<p><i>“Em 2020, para mim foi realmente muito difícil, porque eu trabalhava com unidades curriculares que dependiam de laboratórios para que fossem realizadas as aulas práticas e... naquele ano eu não via com bons olhos o fato de eu, simplesmente disponibilizar uma videoaula, né, ou gravar um experimento aqui na minha casa... e disponibilizar para os alunos [...]” (SD29).</i></p> <p><i>“o que impactou foram as aulas práticas que eles deveriam colocar as mãos na massa, né, e alguns dos alunos, eles não tinham essa possibilidade de fazer em casa” (SD30).</i></p>
O planejamento foi afetado de formas bem distintas em 2020 e 2021	<p><i>“em 2020 eu fiz um planejamento meio no escuro [...]o meu planejamento em 2021 já levou em conta os erros e os acertos de 2020” (SD31).</i></p>

<p><i>“o ano de 2020, eu continuei a ministrar as aulas, da forma tradicional, [...]. Já no ano de 2021, eu utilizei uma das técnicas da metodologia ativa, que foi o planejamento pela aprendizagem baseada em problemas...” (SD32).</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pôde-se observar uma tentativa de manter o planejamento previamente elaborado no contexto das aulas presenciais, inscrevendo-se em uma formação discursiva que toma a transposição para o remoto como algo pontual e superficial. Esse efeito de sentido aparece, por exemplo, nas SDs 20 a 23, em que os sujeitos significam o ERE como uma continuidade das práticas anteriores, ainda que “adaptadas aos moldes do remoto”. A enunciação “não tive que fazer muitas alterações” (SD20) ou “não teve muitos impactos” (SD23) funcionam como marca de uma negação parcial da ruptura, revelando um funcionamento discursivo em que o ERE é colocado como um “mesmo outro”: o mesmo planejamento, mas em outra plataforma, na ordem do “apenas tecnológico”.

No entanto, essa tentativa de apagamento do real da ruptura pandêmica entra em tensão com outros dizeres nos quais a materialidade do ensino remoto se impõe de forma contundente. Na SD24, por exemplo, a docente Catarina desloca o foco do conteúdo para a ausência de corporeidade e a falta de interação nas aulas, dizendo: “era necessário... mexer no meu planejamento, utilizando de estratégias didáticas de envolvimento”. Aqui, a discursividade aponta para a irredutibilidade do ERE à sala de aula presencial, deslocando o dizer para uma formação discursiva que entende a prática pedagógica como encontro, troca, presença – ou seja, uma discursividade alinhada a uma concepção dialógica e intersubjetiva da educação.

Ainda nesse deslizamento de sentidos, nas SDs 25 a 28, observamos um atravessamento por formações discursivas que tematizam o tempo de aula, o ritmo de aprendizagem e o engajamento estudantil como elementos que tensionam o planejamento. As marcas da incompletude e do imprevisto – “não consegui dosar”, “foi um impacto total”, “foi necessário usar menos conteúdo” – revelam um funcionamento discursivo que desnaturaliza o planejamento como algo fixo e neutro, inscrevendo-o como instância contingente e atravessada pelas condições concretas da enunciação remota.

Ao tratar das aulas práticas (SDs 29 e 30), os sentidos produzidos pelas/os docentes sobre a impossibilidade da experimentação presencial explicitam os limites materiais do ERE, onde se inscreve uma falha na equivalência entre ensino remoto e ensino técnico presencial. O dizer de Atena (“não iam atingir as habilidades e competências mínimas”) evidencia o

confronto com o real da falta, que não pode ser simbolizada integralmente pelas estratégias remotas. Há aí um efeito de deslocamento: o discurso do “improviso necessário” substitui o do “controle técnico”, revelando fissuras na idealização da educação remota como solução plena.

Na SD31, Helena articula dois tempos: o tempo do desconhecimento (2020) e o tempo da adaptação (2021), enunciando um processo de aprendizagem docente atravessado por erros, incertezas e reconfigurações. A oposição entre “planejamento pro forma” e “planejamento com segurança” aponta para a construção retrospectiva de uma memória discursiva do ERE. Ao contrário de Silva (SD32), que tenta reinscrever o ano de 2020 na linearidade da “aula tradicional”, Helena mobiliza um discurso da contingência, em que o planejamento é performado como prática tática e situada, em constante reconfiguração.

Em suma, os dizeres dos/as participantes articulam diferentes posições sujeito que, atravessadas pelas condições de produção da pandemia, oscilam entre o desejo de manter o planejamento como lugar de estabilidade e a necessidade de reinscrevê-lo como prática fluida, afetada por rupturas, ausências e improvisações. A análise permite compreender o planejamento docente não como instância técnica neutra, mas como espaço de inscrição ideológica, tensionado entre o discurso da normatividade pedagógica e o real da experiência do ERE.

4.1.6 Maiores desafios enfrentados: burocracia, confusão e cansaço

A questão número 5, presente no roteiro encaminhado aos/às participantes da pesquisa foi: **“Quais foram os maiores desafios enfrentados durante o período do ERE?”**. O objetivo principal era de mapear as percepções dos/as participantes da pesquisa tanto no que se refere a dificuldades de ordem pedagógica quanto de ordem da logística institucional e/ou pessoal durante o período de implementação do ERE.

Nesta subseção discutirei principalmente trechos dos depoimentos dos/as participantes que foram enviados em resposta a essa questão, bem como recortes de outros trechos dos depoimentos, ou seja, respostas referentes a outras questões do roteiro, mas que se relacionavam às representações dos/as participantes sobre os maiores desafios enfrentados.

Uma questão recorrentemente apontada como uma dificuldade durante o período de ERE refere-se à percepção sobre uma confusão entre o tempo e o espaço pessoal e profissional. Vejamos:

SD35 – TONY STARK: acabei encontrando também como desafio a questão de conciliação, né, entre horário de trabalho e o horário de lazer, eu acab- estava

*acabando estando em horário de trabalho 24 horas por dia porque tava **o tempo todo atendendo aluno, respondendo, é, e-mail, participando de reunião**, a qualquer momento, né, então, eu acho que... dentro do trabalho, teve essas dificuldades*

*SD34 - ATENA: Para mim, o maior desafio, né, sem dúvidas, foi **conciliar as aulas com o ambiente familiar...** foi muito difícil conciliar a casa, filhos que também estavam no ensino remoto, né... foi muito complicado.*

*SD35 – PRISCILA: **a gente tinha menos tempo para preparar as aulas, né, porque você tava focado em documento, em anexo**, como eu já falei anteriormente, né, parecia que tinha mudado de fuso horário, sabe, era uma coisa muito estranha, assim, **o tempo mudou, os horários, não tinha horário mais, você tinha horário de aula à tarde, de manhã o aluno te procurava, à noite, de madrugada, qualquer hora, fim de semana**, não tinha mais aquele controle de um horário fixo, né que você tem ali organizado, na sua na sua agenda, então isso tudo se perdeu... impactou total.*

*SD36 – ISADORA: O meu **problema maior foi conciliar alguns horários em casa**, porque, nesse período de pandemia, eu tive a perda da minha mãe, e isso me deixou um pouco abalada, né [...].*

*SD37 – PRISCILA: Outro desafio assim, né, **você perdeu aquele fim de semana, né, o seu feriado, a sua noite para dormir**, então, de repente, não tinha mais... era tudo, tudo fazia parte das 40 horas de trabalho, a dedicação exclusiva ela se tornou realmente literalmente exclusiva, **você não tinha tempo para mais nada**, então a qualquer momento chegava tanto mensagem de aluno quanto “orientações”, né, tipo do que você deveria fazer, o programa foi alterado, né, os seus planejamentos tiveram que ser alterados.*

Uma representação que ressoa nesses dizeres refere-se à dificuldade na separação entre a vida pessoal e a vida profissional, na medida em que, durante o ERE, com a migração do ambiente escolar para o espaço digital, configurou-se uma situação em que o ambiente doméstico passou a ser também o local de trabalho, além do que não havia uma separação entre o tempo da vida privada e o tempo da vida profissional, pois chegavam demandas profissionais, via plataformas digitais e aplicativos de mensagens, o tempo todo.

Dessa forma, um sentido que emerge dos depoimentos é de que essa falta de separação entre o tempo-espaço doméstico e o tempo-espaço profissional gerou uma sensação de estar trabalhando o tempo todo. Essa percepção tem estreita relação com as alterações na rotina da instituição provocadas pela implementação do ERE, na medida em que o canal de comunicação

entre docentes e estudantes estava mediado tanto por plataformas digitais (*Google Classroom*, *Google Meet*, entre outros) quanto por aplicativos de mensagem instantânea (*WhatsApp*).

Somado a isso, as normativas institucionais que condicionavam a frequência dos/as estudantes ao envio de atividades (via de regra, feito por meio de formulários *online*, postagens no *Google Classroom* ou encaminhamento de lista via *e-mail*) acabou instaurando uma relação em que os/as estudantes, que tinham acesso direto aos/as docentes, ficavam o tempo todo se organizando no sentido de buscar orientações sobre as tarefas a serem encaminhadas ou então fazendo os envios.

Além disso, havia a previsão de que os/as docentes fizessem um registro sobre a situação de cada um/a dos/as estudantes da turma no que se refere ao acesso (ou não) às plataformas digitais, de forma que era necessária uma atualização periódica dos registros, o que acabou instalando uma situação em que não havia separação entre o tempo da vida privada e o tempo da vida profissional.

Outra questão que deve ser levada em consideração, sobretudo no primeiro ano do ERE, refere-se ao fato de que a situação da pandemia implicou no fechamento de vários espaços de lazer, inclusive com o fechamento, em alguns momentos, de parques, igrejas, estabelecimentos comerciais, de forma que os/as docentes da instituição, nos momentos mais severos da restrição de circulação, ficavam confinados às suas casas.

Assim, o espaço do ambiente doméstico era o mesmo espaço do ambiente profissional. De uma hora para a outra a sala de aula foi transportada para as salas, quartos, cozinhas e escritórios dos/as servidores da instituição, de forma que antes, durante e após o momento das aulas ficava-se confinado ao mesmo espaço físico, quando do período de maior restrição de circulação. Esse processo se materializa nos depoimentos dos participantes de formas diferentes, mas todos apontam para um imbricamento entre o tempo-espaço da vida pessoal e da vida privada.

Interessante notar sobre como essa dificuldade de conciliação entre vida pessoal e profissional aparece nas formulações dos/as participantes da pesquisa. Tony Stark, por exemplo, marca esse processo como uma dificuldade de separar o horário do trabalho e do lazer. Atena, por sua vez, marca a dificuldade de “conciliar as aulas com o ambiente familiar”, trazendo um outro elemento para essa já complexa situação, que é a de que ainda tinha que dar suporte para os filhos que também estavam na mesma situação do ensino remoto. Já no caso de Priscila, essa confusão entre os tempos e espaços, durante o ERE, teve rebatimento inclusive na preparação das aulas, ao afirmar que as exigências burocráticas (registro nos anexos e atendimento a estudantes o tempo todo) acabavam por inviabilizar até a preparação de aulas.

Por fim, Isadora traz o lamentável fato de ter perdido sua mãe ao longo desse processo, situação que infelizmente ocorreu com tantas famílias durante esse momento de crise de saúde, e que requer de cada pessoa movimentos diferentes de lidar com o luto.

Outro aspecto que foi apontado como uma dificuldade enfrentada quando da implementação do ERE no IFTM refere-se às adaptações de ordem técnica para a viabilização das aulas remotas:

*SD38 - TONY STARK: [...] acabou sendo um **excesso de trabalho**, um excesso de trabalho também para PREPARAR aulas, para essa nova metodologia, né, eu, por exemplo, gravava, no primeiro momento, gravava muito as minhas aulas, então demandava muito tempo para fazer essas gravações, para planejar e, às vezes, acontecia um erro, tinha que gravar novamente... Esses vídeos, ainda tinha que editar, para poder casar certinho a voz com a imagem, ou para poder diminuir o tamanho do arquivo para poder facilitar pros alunos acessarem aquele vídeo, né, e aí também, nesse processo, acabou dificultando*

*SD39 – ISADORA: Os maiores desafios foram que **eu tive que aprender trabalhar com o Classroom**, que, até então, eu não sabia. Nas primeiras semanas eu tive algumas dificuldades para tal. Como coordenadora do ensino médio eu tive que aprender a ... a lidar com essa nova ferramenta, para poder auxiliar alguns colegas, né.*

*SD40 – PRISCILA: [...] os desafios maiores foram primeiro **aprender a usar a ferramentas de ensino remoto**, né, o Classroom, o Meet, que a maioria não sabia usar. Então, foi uma coisa meio assustadora, assim [...].*

*SD41 – HELENA: Nossa... eu senti que tudo foi um desafio tão grande, que eu não sei nem mensurar qual foi o maior. **Descobrir como usar as diferentes ferramentas tecnológicas de preparação de aula**, eu apanhei muito, sabe, para conseguir usar, por exemplo, o Canva... eu sabia usar o PowerPoint, eu sabia fazer as os slides para preparação das minhas aulas, mas usar o Canva, eu tive que assistir muito tutorial de como como elaborar, como gravar aulas no Canva, como postar essas aulas com o mínimo de qualidade, como usar o Google Meet, como projetar, sabe, a... projetar a aula na tela, tinha que chamar alguém para me ajudar, um estudante, uma estudante, que pudesse fazer isso né.*

*SD42 – CATARINA: [...] o próprio cansaço que, precisou ser, que que foi... atingido né, esse cansaço, ele foi caus-, foi resultado, de ter tido a **necessidade de aprender imediatamente muito rápido o uso de novas tecnologias, de novas estratégias de, de ensino**, e excessivas, muitas reuniões para tentar compreender, em termos de instituição, o que, qual seria o rumo né, qual seria o formato, é, dentro desse, do contexto da pandemia.*

Em relação a essas questões de ordem técnica, conforme discutido na seção 3.2.3, havia uma heterogeneidade da relação dos/as participantes da pesquisa com as tecnologias, sobretudo enquanto mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto pré-pandemia. Ademais, conforme descrito na seção 3.2.4, houve uma percepção, por parte dos/as participantes, de que faltou uma capacitação de docentes e discentes antes da implementação do ERE.

Nesse sentido, uma das dificuldades apontadas por Tony Stark foi um excesso de trabalho quando da preparação das aulas remotas, uma vez que ele havia optado, num primeiro momento, em fazer a gravação e edição de aulas para disponibilizar para os/as estudantes, o que envolvia um processo de preparação de roteiro, gravação, edição, conferência, para só então disponibilizar aos/as estudantes, tomando ainda o cuidado de exportar o arquivo de forma que não ficasse tão pesado, levando em conta o acesso limitado de muitos/as estudantes à internet. Essas dificuldades apontadas por Tony Stark demonstram que o participante conseguia manejar as ferramentas para a gravação de aulas para enviar aos/as estudantes, porém esse processo, feito de forma caseira e sem uma equipe para auxiliá-lo, acabava exigindo muito tempo e acabou gerando uma sobrecarga de trabalho, ainda mais com o grande volume de reuniões e outras atividades burocráticas que eram requeridas.

Já Isadora relata uma dificuldade de trabalhar com a plataforma *Google Classroom*, especialmente no momento inicial de implementação do ERE, levando em consideração que ela atuava como coordenadora de um dos cursos técnicos integrados da instituição, o que implica que ela ficou responsável pela criação de turmas para cada uma das unidades curriculares das turmas do curso que ela coordenava, além da incumbência de orientar/auxiliar os/as docentes que atuavam no curso, apesar de suas dificuldades pessoais em trabalhar com a plataforma. Ou seja, foi necessário, sem que houvesse um processo de capacitação oferecido pela instituição, que ela aprendesse a trabalhar com uma plataforma digital nova a ponto de conseguir criar/gerenciar todas as turmas do curso sob sua responsabilidade, inclusive auxiliando os/as docentes das turmas.

Por sua vez, as professoras Priscila, Helena e Catarina abordam que uma primeira dificuldade, enquanto docentes, foi a de aprender a utilizar as ferramentas que possibilitassem a implementação das aulas remotas. Na SD 40, por exemplo, Priscila afirma que o primeiro desafio foi aprender a utilizar as ferramentas de ensino, tais como o *Classroom* e o *Meet*. Já Helena comenta, na SD41, sobre as dificuldades de preparação e execução das aulas utilizando plataformas como o Canva. Por fim, Catarina afirma que uma das maiores dificuldades na

implementação do ERE foi um cansaço, que ela atribui à rapidez com que foi necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem do presencial para o remoto.

Outra questão apontada como uma das dificuldades quando da implementação do ERE refere-se à avaliação dos/as estudantes em relação ao que era trabalhado nas unidades curriculares. Conforme apresentado na seção 3.2 (sobretudo a IN *campus* Ituiutaba 01/2020, Res. 77/2020, IN 23/2020 e Res. 62/2021), houve uma orientação de que os/as docentes vinculassem a frequência dos estudantes à realização e/ou entrega de atividades propostas. Além disso, ao longo do processo foram publicadas normativas estabelecendo prazos estendidos para a entrega das atividades avaliativas, de forma a garantir que aqueles/as que estivessem com dificuldades relacionadas ao acesso digital não fossem prejudicados/as.

Nesse contexto, trago alguns recortes sobre como essa questão é discursivizada pelos/as participantes da pesquisa:

*SD 43 – PRISCILA: Avaliação, por exemplo, se tornou um problema, assim, porque não tinha, você **não tinha controle mais**, um aluno passava para o outro, sabe, eu trabalhei muito pouco com formulário, assim, era mais avaliações que ficavam ali, inclusive era isso era pedido, né, que você não, que você desse uma semana para fazer, mas acabava que ficava aberta a avaliação para fazer o ano inteiro, o aluno podia fazer a qualquer momento, né, a maioria era desse jeito. Então, perdeu até o sentido, né, assim, dessas avaliações*

*SD44 – JOÃO: [...] um desafio, né, **saber qual que é a quantidade, né, qual o volume ali, de atividades, como saber ... dosar**, eu acho que seria essa... o melhor verbo a ser utilizado aqui. Como dosar a quantidade de atividades, fazer a **seleção**, né, **de alguns conteúdos para serem avaliados** e outros não?*

*SD45 – HELENA: [...] **outro desafio que eu achei enorme foi como avaliar bem durante o ensino remoto...** como fazer as minhas avaliações, e eu reconheço que até hoje eu não consigo fazer isso bem, eu ainda não consegui superar esse desafio.*

Na SD43 percebe-se uma preocupação da participante em relação ao processo de avaliação, no contexto de ERE, tendo em vista as normativas que sinalizavam que os/as docentes deveriam flexibilizar o período de entrega das atividades avaliativas, considerando os possíveis problemas de ordem técnica, bem como garantir a possibilidade de recuperação de todas as atividades, caso tivessem acesso intermitente à internet ou caso obtivessem nota inferior a 60%, por exemplo. Nesse sentido, a implementação do ERE demandou que os/as docentes pensassem em diferentes formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem,

uma vez que o contexto remoto institui uma situação em que o compartilhamento de respostas de atividades avaliativas entre os/as estudantes é facilitado, dificultando uma avaliação individualizada.

Nos dizeres de Helena também ressoa essa dificuldade de se repensar o processo de avaliação, durante o ensino remoto, sobretudo no que tange ao aspecto de *como* avaliar os/as estudantes, tendo em vista as profundas transformações na dinâmica da sala de aula.

Por sua vez, João sinaliza uma dificuldade de dimensionar a quantidade de atividades a serem trabalhadas com as turmas, durante o ERE, bem como de selecionar quais atividades seriam avaliativas e quais serviriam apenas como controle de frequência.

Outro aspecto apontado como uma dificuldade enfrentada, ainda no escopo da dimensão pedagógica, foi em relação à dificuldade de estabelecer um vínculo, uma interação efetiva com os/as estudantes. Vejamos:

*SD46 – SILVA: O primeiro grande desafio, que foi enfrentado durante o período do ensino remoto emergencial, foi realmente a... a situação da **falta de atenção de alguns estudantes**, causado por **problemas sociais**, como a perda de um ente querido, de uma pessoa próxima, **ou o estado social**, causado também pela falta de oportunidade de manter a sua renda financeira, para prover todo o custeio da sua família,*

*SD47 – JOÃO: O maior desafio que eu encontrei, que eu visualizei, foi a **forma de reter os estudantes, né, prender a atenção dos estudantes**, porque são... Na maior parte das vezes, eles não têm, é, o hábito de estudar e não tem AUTONOMIA, para poder desenvolver as atividades de ensino, então, acho que eu tive essa, o- o maior desafio para mim foi esse, esse aspecto de reter os alunos atentos às aulas, às aulas ao vivo, né, ou mesmo que eles executassem as atividades que eram postadas dos ambientes virtuais, que fizessem as devoluções depois.*

Na SD 46, Silva sinaliza que uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a falta de atenção às aulas, por parte dos/as estudantes. A justificativa para essa situação, segundo o participante, é multifatorial, envolvendo tanto problemas sociais, referentes à própria situação da pandemia (perda de um ente querido, por exemplo), quanto a aspectos socioeconômicos oriundos dessa situação (perda do emprego, por parte dos responsáveis).

Os dizeres de João também apontam para uma dificuldade de estabelecer uma interlocução produtiva com os/as estudantes, de “prender sua atenção”, tanto durante as aulas síncronas quanto no que se refere às atividades a serem realizadas de forma assíncrona. No

depoimento de Helena ela discorre um pouco sobre a importância de uma interlocução mais efetiva entre docentes e estudantes para o processo de ensino-aprendizagem:

*SD48 - HELENA: mas eu acredito de verdade que o maior desafio que eu tive foi a falta de contato mesmo, sabe, eu **acredito muito no afeto como instrumento de ensino-aprendizagem**, eu penso que a relação de afeto de amizade de confiança que a gente estabelece com os estudantes, com as estudantes é fundamental nesse processo ensino-aprendizagem e **o ensino remoto tornou, tornou essa relação, tornou estabelecimento desse afeto muito difícil, não impossível, mas difícil**, porque a gente perdeu o contato interpessoal durante as aulas remotas e esse contato ele é muitas vezes uma base para o estabelecimento dessa relação de afeto, de amizade, de confiança, **as aulas remotas, elas são frias, elas são distantes**, isso eu entendo que me prejudicou muito... porque prejudicou muito a qualidade das minhas aulas, prejudicou muito o ensino-aprendizagem dos meus estudantes, das minhas estudantes.*

É possível perceber, na SD48, a inscrição numa formação discursiva que posiciona o afeto, o vínculo entre docentes e estudantes como essencial para promover o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, parte-se de uma concepção de educação baseada numa troca efetiva entre docentes e estudantes, ou seja, uma relação dialógica, a qual demanda um sentimento de afeto e de pertencimento, que ficou prejudicado no contexto do ERE, em que, conforme já sinalizado pelos participantes desta tese, havia uma ausência de corporalidade dos/as estudantes no momento das atividades síncronas.

Tony Stark e Atena apontam como outro grande desafio nessa implementação do ERE a questão de os/as docentes não conseguirem fazer uma leitura sobre se o que estava sendo trabalhado durante as aulas estava efetivamente sendo apropriado por parte dos/as estudantes, devido a essa falta de interlocução durante as aulas síncronas:

*SD49 – TONY STARK: Com relação ao ensino, como **principal desafio dele é a questão de não, a gente não ter realmente um retorno do aluno**, porque estando em sala de aula a gente consegue, perceber, a gente consegue ver, fazer leitura daquele aluno e verificar se realmente ele tá aprendendo ou não, quais são realmente as dificuldades dele, certo, e **no ensino remoto, é, isso ficava mascarado, né, porque ... ele tinha várias formas de, né, estar participando, de, respondendo as atividades, né, e a gente não tinha como dizer que, apesar dele estar acertando aquela atividade, respondendo ela correta, que realmente ele tinha, o conhecimento, né, tinha adquirido o conhecimento necessário para fazer...***

*SD50 – ATENA: [...] outro ponto desafiador para mim foi de que... eu percebi por várias vezes que **a maioria dos alunos, eles mal assistiam as aulas, né, que às vezes***

*eu disponibilizava uma aula do, do YouTube, ou, às vezes, era uma aula que eu mesmo gravei, né, e... a gente percebia que **os alunos é, eles entravam na sala e... não assistiam a aula, né, ou tava lá, só ligava o computador, você estava, entrava na sala de aula e ficava conectado, mas praticamente de corpo presente,***

Interessante notar a oposição feita por Tony Stark entre o contexto das aulas presenciais e do ERE, na medida em que ele afirma que no ensino remoto não se tem um retorno do/a estudante, em contraste com o que ocorria “em sala de aula”. Conforme já discutido nas seções anteriores, os/as docentes sinalizam uma falta de interação dos/as estudantes durante as aulas síncronas, o que dificulta essa leitura sobre como o conteúdo está sendo apropriado pela turma. Nesse sentido, percebe-se que a alteração no meio em que as aulas ocorriam (por meio de plataformas virtuais) não é visto como efetivamente uma sala de aula. Assim, de um lado temos a sala de aula (presencial), vista como um espaço que possibilita (ou facilita) uma leitura sobre se os/as estudantes estão conseguindo se apropriar dos conteúdos que estão sendo trabalhados; e de outro as aulas remotas – que ocorrem em uma espécie de não lugar – em que essa leitura fica prejudicada, sobretudo levando em conta a falta de interação e as possibilidades de “mascaramento” quando do envio de resposta às atividades avaliativas.

Atena também discursiviza sobre essa dificuldade de interlocução com os/as estudantes sinalizando que havia uma percepção de que os/as estudantes “mal assistiam as aulas”, dado que eles/as entravam nas salas de aula *online*, mas não interagiam efetivamente (por meio de áudio/vídeo ou mesmo pelo *chat*). Ironicamente, a expressão utilizada para descrever essa situação de falta de interação por parte dos/as estudantes é de que eles/as acessavam as salas de aula *online*, mas ficavam ali apenas “de corpo presente” – e justamente a queixa que se tem é de que havia uma ausência de corporeidade durante as aulas remotas.

Não se pode desconsiderar também a questão dos/as estudantes que não participavam das aulas remotas devido a problemas de falta de acesso a recursos tecnológicos - seja porque moravam na zona rural ou em locais com conectividade intermitente ou ausente, seja por falta de equipamentos tecnológicos – isso sem contar aqueles que precisavam realizar tarefas domésticas ou de trabalho durante o período das aulas remotas, dado o contexto bastante heterogêneo do público atendido pela instituição. Nesse sentido, uma das dificuldades apontadas pelos participantes refere-se às taxas de infrequência dos/as estudantes:

*SD51 – SILVA: [...] outro, que eu julgo também, é, muito importante, foi a questão da **ausência dos estudantes, né, quando eu falo DOS é no sentido da frequência... nós tivemos aí uma média de 20 a 25% que não acompanhavam constantemente,***

então alguns estudantes, por problemas diversos, faltavam, e essa falta de continuidade, na sequência dos conteúdos ministrados nas unidades curriculares, foi um dos maiores desafios.

*SD52 – ISADORA: [...] também alguns **alunos que não apareceram e eu tive que correr atrás por telefone**. Alguns alunos me relataram que **não tinham condições de ter internet** e os professores procurando saber que aluno não aparecia em aula, então, assim, os meus desafios maiores foram na área da coordenação do curso e não como professora propriamente dito.*

Esses dizeres indicam uma alta taxa de infrequência dos/as estudantes, sobretudo no que se refere às atividades síncronas, o que acabava tendo um rebatimento negativo na sequência dos conteúdos trabalhados. Essa infrequência muitas vezes estava relacionada à falta de acesso às tecnologias digitais para o acompanhamento das aulas. Importante salientar que a instituição, levando em consideração a importância de democratizar o acesso ao ensino, buscou minimizar os impactos dessa exclusão digital, sobretudo por meio da publicação da IN 14/2020, em outubro de 2020, que normatizava o empréstimo de equipamentos e o auxílio financeiro para o pagamento de planos de dados para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Um último desafio elencado como desafio relacionado à implementação do ERE refere-se a uma percepção, por parte dos/as docentes, de que houve uma tentativa de transposição da dinâmica das aulas presenciais para o contexto remoto excesso de preocupação com dispositivos de registro e vigilância, que acabava diminuindo o tempo que se tinha, enquanto docente, para se dedicar ao planejamento e adequação das aulas para o contexto do ensino remoto:

*SD53 – CATARINA: O maior desafio para mim foi a **relação com os normativos institucionais, que fizeram, uma transposição, né, uma naturalização que transferisse todo o formato do ensino presencial para o ensino remoto**, sem a abertura de possibilidade de rever, de experimentar, de integrar, então isso dificultou muito, porque **junto a essa transposição, criaram-se, é, dispositivos de vigilância: anexos, formulários, para serem preenchidos para comprovar que a aula estava sendo ministrada, que o conteúdo estava sendo trabalhado***

*SD54 – PRISCILA: Então, foi uma coisa meio assustadora, assim, depois **não ter tempo de preparar a aula, né, com a qualidade que que a gente esperava, porque você tinha uma infinidade anexos para fazer** e o documento era mais importante do que a aula, naquele momento, o que era cobrado era documento e documento.*

No que se refere aos dizeres de Catarina, percebe-se uma crítica à forma como foi feita a implementação do ERE na instituição, na medida em que as INs que regulamentaram esse processo estabeleceram uma tentativa de transposição da mesma lógica adotada no contexto pré-pandemia, sobretudo no que se refere à rotina institucional, dos tempos de aula e das metodologias de ensino. Nesse sentido, a docente sinaliza que seria importante que houvesse uma abertura para a experimentação de novas possibilidades em relação ao fazer pedagógico, dado que estávamos inseridos em um contexto excepcional.

Ademais, ressoa nos dizeres dos/as participantes uma percepção de que houve excesso de mecanismos de controle, demandou-se o preenchimento de uma infinidade de documentos (anexos e formulários) por parte dos/as docentes, numa tentativa de resguardar a instituição, de provar que estávamos, de fato, trabalhando durante o período de ensino remoto.

Nesse contexto, a cobrança de que os/as docentes e coordenadores/as fizessem um sem-número de registros acabava por ocupar um valioso tempo que poderia ser melhor utilizado se dedicando a questões efetivamente pedagógicas, por exemplo em capacitações sobre como melhor utilizar as ferramentas tecnológicas para atuar no contexto do ERE ou mesmo se debruçando sobre as adaptações necessárias no planejamento e execução das aulas nesse contexto pedagógico excepcional.

No Quadro 7 faço um breve resumo em relação às representações sobre os maiores desafios enfrentados quando da implementação do ERE:

Quadro 7 – Representações sobre os maiores desafios enfrentados

Representações	Exemplos de formulações
A implementação do ERE, enquanto prática discursiva atravessada por discursos da tecnicidade e da produtividade, operou um deslocamento nas fronteiras simbólicas entre o tempo-espaco pessoal e o profissional	<p><i>“desafio a questão de conciliação, né, entre horário de trabalho e o horário de lazer” (SD35).</i></p> <p><i>“o maior desafio, né, sem dúvidas, foi conciliar as aulas com o ambiente familiar” (SD36).</i></p> <p><i>“o tempo mudou, os horários, não tinha horário mais, você tinha horário de aula à tarde, de manhã o aluno te procurava, à noite, de madrugada, qualquer hora, fim de semana” (SD37).</i></p>
O ERE aumentou a sensação de cansaço, em virtude da necessidade de aprender a utilizar as novas ferramentas pedagógicas.	<i>“um excesso de trabalho, um excesso de trabalho também para PREPARAR aulas, para essa nova metodologia” (SD38).</i>

	<p><i>“Os maiores desafios foram que eu tive que aprender trabalhar com o Classroom, que, até então, eu não sabia” (SD39).</i></p> <p><i>“os desafios maiores foram primeiro aprender a usar a ferramentas de ensino remoto” (SD40).</i></p> <p><i>“o próprio cansaço que, precisou ser, que que foi... atingido né, esse cansaço, ele foi caus-, foi resultado, de ter tido a necessidade de aprender imediatamente muito rápido o uso de novas tecnologias, de novas estratégias de, de ensino” (SD42).</i></p>
Houve dificuldade em relação à avaliação durante o ERE.	<p><i>“Avaliação, por exemplo, se tornou um problema, assim, porque não tinha, você não tinha controle mais [...] Então, perdeu até o sentido, né, assim, dessas avaliações” (SD43).</i></p> <p><i>“um desafio, né, saber qual que é a quantidade, né, qual o volume ali, de atividades, como saber ... dosar, [...] Como dosar a quantidade de atividades, fazer a seleção, né, de alguns conteúdos para serem avaliados e outros não?” (SD44).</i></p> <p><i>“outro desafio que eu achei enorme foi como avaliar bem durante o ensino remoto...” (SD45).</i></p>
Houve dificuldade para estabelecer uma interação efetiva com os/as estudantes	<p><i>“o ensino remoto tornou, tornou essa relação, tornou estabelecimento desse afeto muito difícil [...]as aulas remotas, elas são frias, elas são distantes” (SD 48).</i></p> <p><i>“principal desafio dele é a questão de não, a gente não ter realmente um retorno do aluno” (SD49).</i></p> <p><i>“os alunos é, eles entravam na sala e... não assistiam a aula, [...], entrava na sala de aula e ficava conectado, mas praticamente de corpo presente,” (SD50).</i></p>
A infrequência dos/as estudantes aumentou durante o ERE.	<p><i>“a questão da ausência dos estudantes, né, quando eu falo DOS é no sentido da frequência... nós tivemos aí uma média de 20 a 25% que não acompanhavam constantemente” (SD51).</i></p> <p><i>“Alguns alunos me relataram que não tinham condições de ter internet e os professores procurando saber que aluno não aparecia em</i></p>

	<i>aula, então, assim, os meus desafios maiores foram na área da coordenação do curso e não como professora propriamente dito” (SD52).</i>
Os documentos burocráticos implementados tomavam muito tempo, o que impactou negativamente na atuação docente.	<p><i>“O maior desafio para mim foi a relação com os normativos institucionais, que fizeram, uma transposição, né, uma naturalização que transferisse todo o formato do ensino presencial para o ensino remoto [...] porque junto a essa transposição, criaram-se, é, dispositivos de vigilância: anexos, formulários, para serem preenchidos para comprovar que a aula estava sendo ministrada, que o conteúdo estava sendo trabalhado” (SD 53).</i></p> <p><i>“foi uma coisa meio assustadora, assim, depois não ter tempo de preparar a aula, né, com a qualidade que a gente esperava, porque você tinha uma infinidade anexos para fazer e o documento era mais importante do que a aula” (SD54).</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nos dizeres analisados, há uma regularidade discursiva em torno da *ruptura do cotidiano escolar presencial*, deslocando-se para um *não-lugar* digital, onde os mecanismos tradicionais de controle pedagógico e de interlocução com os/as estudantes deixam de operar como no espaço da sala de aula física. Os/as participantes, ao construírem sentidos como “não havia mais horário”, “o tempo mudou”, “ficávamos confinados”, enunciam, sob o efeito do inconsciente ideológico, uma desestabilização do lugar de saber e da autoridade docente tal como historicamente construído na formação discursiva pedagógica.

A temática da avaliação também é atravessada por deslocamentos de sentido. A avaliação, tradicionalmente significada como instrumento de mensuração do aprendizado, é reconfigurada no ERE como prática desestabilizada, marcada por sentidos de “perda”, “insegurança”, “improvisação” e “inoperância”. Tal deslocamento indica um *deslizamento de sentidos*, em que o significante “avaliação” não mais se ancora de forma estável em sua função pedagógica normativa.

A dificuldade de estabelecer interlocução com os/as estudantes, apontada em diversos depoimentos, remete a uma ausência do corpo — o que, na perspectiva da AD, pode ser interpretado como apagamento de marcas subjetivas da presença, deslocando o processo de ensino-aprendizagem para uma lógica tecnicista e fria, como enunciado por Helena. O afeto,

nesse sentido, torna-se um significante político-pedagógico, tensionando a lógica da racionalidade burocrática e dos dispositivos de vigilância.

Tais dispositivos, por sua vez, são lidos como materializações de um funcionamento ideológico de controle institucional que atravessa a prática docente, colocando os/as professores/as como sujeitos interpelados a provar que estão trabalhando, por meio da documentação excessiva do fazer pedagógico. Os sentidos produzidos em torno dessa vigilância, “formulários”, “anexos”, “documentos mais importantes que a aula”, apontam para um funcionamento do discurso que evidencia a cisão entre o pedagógico e o burocrático, instaurando um lugar de fala docente que resiste, mas também se submete.

Por fim, a recorrência dos sentidos de exclusão digital e evasão coloca em evidência o atravessamento das condições materiais de existência dos/as estudantes, desvelando o silenciamento de certas políticas institucionais e a tentativa de manutenção de uma ilusão de continuidade entre o ensino presencial e o remoto.

Em síntese, os dizeres analisados revelam uma formação discursiva docente em crise, tensionada entre as exigências institucionais, as limitações técnicas, as perdas humanas e afetivas e os desafios pedagógicos de um contexto emergencial.

4.1.7 Atuação docente: manutenção do vínculo

Nesta seção, mobilizo trechos dos depoimentos dos/as participantes da pesquisa que tratam de quais aspectos da atuação docente foram afetados positivamente com a implementação do ERE.

Uma primeira representação sobre essa questão refere-se a uma percepção de que a implementação do ensino remoto possibilitou que, mesmo num contexto severo de necessidade de distanciamento físico, buscou-se manter um vínculo entre a instituição de ensino e os/as estudantes, dando continuidade à própria razão de ser da instituição.

*SD55 – JOÃO: [...] positivamente eu enxergo que foi, eh... a questão de tentar improvisar, né, **criar mecanismos, criar alternativas, eh, para poder ofertar o ensino, né para que os estudantes não ficassem, com uma lacuna, que não faltasse ali a oportunidade para eles continuarem os estudos. Então, acho que seria esse aspecto de criatividade, seria o aspecto de... criar alternativas, estratégias, para poder manter VIVO, ali, a oferta da educação, eu acho que isso eu vejo como positivo.***

*SD56 – SILVA: Pelo lado positivo, eu vejo como uma facilitação, é esse termo mesmo, **a facilitação, para que houvesse essa continuidade do processo de ensino-***

***aprendizagem**, porque o isolamento social, fez com que as pessoas ficassem praticamente sem contato, sem conversas e, os estudantes, a maioria, utilizava-se somente das redes sociais para isso, e à medida que você tem uma aula, é, síncrona, por meio das tecnologias, seja, independente da... do recurso que você está utilizando, se é o Google Meet, se é o YouTube, etc. você tem essa oportunidade de uma **interação maior e melhor com os estudantes**.*

Os dizeres de João e Silva estão alinhados com um dos aspectos presentes no art. 4º da Resolução 77/2020, que indicava que a implementação do ensino remoto objetivava justamente “evitar o retrocesso no processo de ensino-aprendizagem e a perda do vínculo com a instituição por parte dos discentes, e o consequente processo de evasão escolar” (IFTM, 2020r). Nesse sentido, um dos aspectos positivos sinalizados pelos/as participantes da pesquisa leva em consideração basicamente dois caminhos a serem adotados, quando da suspensão das atividades acadêmicas presenciais: a suspensão das atividades acadêmicas ou a implementação de atividades acadêmicas remotas. É nesse contexto que os participantes parecem discursivizar como positiva a implementação do ERE, sobretudo em relação às atividades remotas síncronas, que possibilitavam uma interlocução entre docentes e estudantes.

Outra questão que é tida como um ponto positivo da implementação do ERE refere-se à incorporação de diferentes ferramentas tecnológicas enquanto recursos didáticos. Em que pese os diferentes depoimentos que apontam para uma falta de capacitação de servidores/as e estudantes para a utilização de plataformas digitais como ferramentas pedagógicas, os/as participantes sinalizam que o ERE acabou tendo um impacto de forçar os/as docentes a incorporarem essas ferramentas durante as aulas, o que tem rebatimentos inclusive quando do retorno às atividades presenciais.

*SD57 – HELENA: Agora positivamente, sem dúvida nenhuma, foi o **aprendizado, né, de como utilizar essas novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem**. Essa, esses tombos que a gente levou ao longo do ensino remoto acabou provocando a necessidade, né, de buscar, de buscar conhecimento, de buscar **formas e maneiras de organizar a aula de uma forma melhor**, mais eficiente, mais efetiva e, é claro, isso serviu para o ensino remoto e **isso serve hoje para o ensino presencial**.*

*SD58 – TONY STARK: Positivamente, né, eu acredito que as **diferentes ferramentas que a gente acabou utilizando durante esse ensino remoto né...** ferramentas que já existiam, que já estavam disponíveis, mas por conta da gente às vezes não ter visualizado aquela necessidade, a gente não procurou conhecer ela, não procurou usá-las, né, e após esse momento, né, eu vejo que algumas*

ferramentas são muito bacanas e que podem serem utilizadas, né, concomitantemente aí ao ensino presencial realmente né.

*SD59 – ISADORA: eu particularmente eu gostava de dar aulas online... porque, a gente, online, teria, em casa, acesso à internet, **eu teria como passar vídeo, passar imagens, coisas que em sala de aula não me possibilitava isso [...]***

*Positivamente que me auxiliou, né, a descobrir... coisas que até então acharia que não era capaz. **Aprendi algumas coisas de informática**, participei nesse período de bastante **curso online da minha área de atuação**, tive oportunidade de, de conhecer e conversar com... com pessoas da área, né, da área das disciplinas que eu ministro, e também foi um desafio que eu gostei.*

Vale destacar como os/as participantes da pesquisa, a um só tempo, sinalizam que não houve, durante a implementação do ERE, uma política institucional de capacitação para a utilização das ferramentas tecnológicas que viabilizassem a utilização das TICs como ferramenta pedagógica, bem como afirmam que um dos pontos positivos foi o de ter ocorrido um aprendizado (auto instruído?) sobre a utilização dessas ferramentas de ensino-aprendizagem, inclusive possibilitando levar esse aprendizado para o momento do retorno às atividades presenciais.

Ademais, é interessante, na SD59, o fato de Isadora trazer como um aspecto positivo, para a dinâmica da sala de aula, algumas possibilidades multissemióticas que eram facilitadas no contexto das aulas *online*, como a utilização de imagens e vídeos em oposição ao que acontecia no contexto de suas aulas “em sala de aula” (presencialmente). Faço essa observação levando em consideração que o IFTM *campus* Ituiutaba, mesmo antes da pandemia, já possuía equipamentos de *datashow* em praticamente todas as salas, de forma que já existia a possibilidade de utilização dessas ferramentas durante as aulas, porém era algo que não estava sendo muito utilizado pela docente, mas que acabou sendo incorporado à rotina das aulas, na medida em que todos os encontros síncronos necessariamente já pressupunham a utilização de computador e internet.

Outro ponto positivo levantado por uma participante foi um aprendizado no sentido de conseguir realizar tarefas profissionais no ambiente doméstico. Conforme pontuado na seção 4.1.6, a não separação entre o tempo-espço doméstico e o tempo-espço profissional foi apontado como um dos maiores desafios, quando da implementação do ERE. Todavia, Atena aponta que esse contexto excepcional fez com que ela conseguisse trabalhar em casa, o que antes dificilmente acontecia:

SD60 – ATENA: De positivo, por incrível que pareça eu acho que foi perceber que, de repente, eu consegui me ver trabalhando em casa, porque antes eu fazia a maior parte das minhas atividades acadêmicas na escola.

No Quadro 8, faço uma síntese sobre as representações dos aspectos da atuação docente que foram mais afetados positivamente:

Quadro 8 – Aspectos da atuação docente mais afetados positivamente

Representações	Exemplos de formulações
A implementação do ERE possibilitou a manutenção do vínculo entre a instituição e os/as estudantes	<p><i>“a questão de tentar improvisar, né, criar mecanismos, criar alternativas, eh, para poder ofertar o ensino, né para que os estudantes não ficassem, com uma lacuna, que não faltasse ali a oportunidade para eles continuarem os estudos” (SD55).</i></p> <p><i>“eu vejo como uma facilitação, é esse termo mesmo, a facilitação, para que houvesse essa continuidade do processo de ensino-aprendizagem” (SD56).</i></p>
O ERE promoveu a incorporação de diferentes ferramentas tecnológicas enquanto recursos didáticos.	<p><i>“positivamente, sem dúvida nenhuma, foi o aprendizado, né, de como utilizar essas novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem” (SD57).</i></p> <p><i>“Positivamente, né, eu acredito que as diferentes ferramentas que a gente acabou utilizando durante esse ensino remoto né...” (SD58).</i></p>
O ERE promoveu a incorporação de diferentes ferramentas tecnológicas enquanto recursos didáticos.	<p><i>“Positivamente que me auxiliou, né, a descobrir... coisas que até então acharia que não era capaz. Aprendi algumas coisas de informática, participei nesse período de bastante cursos online da minha área de atuação” (SD59).</i></p>
A implementação do ERE abriu a possibilidade de se trabalhar de casa	<p><i>“De positivo, por incrível que pareça eu acho que foi perceber que, de repente, eu consegui me ver trabalhando em casa” (SD60).</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nas SDs analisadas, observa-se a emergência de formações imaginárias que buscam sustentar a identidade docente sob novas condições materiais. Os dizeres dos/as participantes apontam para um trabalho de ressignificação da prática pedagógica, em que o ERE é simbolizado não apenas como perda ou precarização, mas também como possibilidade de reinvenção.

Os enunciadores, ao afirmarem que o ERE possibilitou manter vivo o vínculo com os/as estudantes (SD55 e SD56), se inscrevem em uma formação discursiva institucional, que articula o discurso da continuidade, do acolhimento e da permanência, operando uma interpelação ideológica que busca estabilizar sentidos em torno da função social da escola mesmo diante do colapso das condições de ensino presenciais. A valorização das atividades síncronas como forma de “interação” configura um ponto de resistência à lógica da interrupção, criando um efeito de sentido de normalidade e pertencimento.

Ao mesmo tempo, a tematização do aprendizado tecnológico (SD57, SD58, SD59) revela um funcionamento discursivo de deslocamento identitário: o sujeito docente é convocado a sair da posição de especialista no conteúdo e se inscrever na posição de aprendiz das tecnologias. Esse movimento tensiona o imaginário tradicional de autoridade docente e evidencia uma reconfiguração das condições de produção da prática pedagógica, marcada pela autoformação, pelo imprevisto e pela experimentação. Esse aprendizado, não institucionalizado, aparece como saber-fazer tático, que se opõe à ausência de políticas formais de capacitação.

A inscrição do sujeito em uma posição de descobrimento de si (como em SD59 e SD60) opera efeitos de subjetivação que reforçam uma positividade discursiva, mesmo frente a condições adversas. A enunciação de Isadora sobre o uso de recursos multissemióticos, por exemplo, indica um deslocamento do modo de significar o fazer pedagógico, em que a tecnologia passa de obstáculo a mediadora desejável, provocando desnaturalizações de práticas anteriores.

Já Atena, ao afirmar que passou a se perceber como alguém capaz de trabalhar em casa, nos oferece um enunciado que desestabiliza o sentido anterior da casa como espaço exclusivamente privado. Há aí um deslizamento de fronteiras simbólicas entre os espaços do sujeito, reconfigurando as relações entre o corpo docente, o espaço institucional e o espaço doméstico.

Em síntese, os sentidos positivos atribuídos ao ERE se constituem em uma rede discursiva marcada por tensões entre precarização e reinvenção. As condições de produção dessa positividade não apagam os desafios, mas produzem efeitos de sentido que reinscrevem a identidade docente como sujeito que resiste, aprende e se adapta. Trata-se, portanto, de uma discursividade que atualiza a memória discursiva da docência, sob o efeito das novas materialidades tecnológicas e das condições históricas de enunciação impostas pela pandemia de Covid-19.

Passemos agora às representações dos/as participantes da pesquisa no que se refere aos aspectos da atuação docente que foram mais afetados negativamente.

4.1.8 Atuação docente: frieza e sobrecarga de trabalho

Um primeiro aspecto apontado refere-se à dificuldade de se estabelecer um processo de interlocução efetiva com os/as estudantes no ambiente digital, tal como discutido na seção 4.1.6.

*SD61 - HELENA: Negativamente, foi como eu citei na resposta anterior, o **distanciamento**, né, **interpessoal**. O ambiente virtual, ele é essencialmente frio e distante, o que dificulta o estabelecimento dessa, dessa ponte que eu acho tão fundamental... entre quem ensina e quem aprende, que é confiança e o afeto*

*SD62 - ATENA: De pontos negativos, eu acho que também eu tenho um ponto somente a comentar, que foi o fato, né, de que eu tive muita dificuldade para lidar, com aquele momento, com aquela coisa, do ensino remoto, tanto é que isso me afetou muito emocionalmente e fisicamente. Então, para mim, foi, eu **tive dificuldade, né, de lidar, com toda essa questão do ensino remoto, né, de me ver obrigada a sentar na frente de um computador e praticamente conversar com a máquina**, né, a gente não conversava com o aluno, naquela coisa daquele **distanciamento**, né, então eu acho que isso, para mim, foi o ponto negativo.*

*SD63 – JOAO: [...] ao longo dos dois anos, 2020-21, é a **questão de... atrair os alunos para as aulas**, né, com conteúdo que fosse interessante, com aulas que fossem, é... aulas mais atrativas, mais, é, que **despertasse o interesse**, né, dos estudantes, então acho que isso para mim, acho que, foi um aspecto mais difícil,*

*SD64 - CATARINA: o que teve de maior aspecto prejudicial foi a ... **dificuldade de humanização do processo formativo**, porque quando você tá na tela, né, é como se existisse um **distanciamento dessa ... dessa dupla ensino-aprendizagem***

Em todos esses depoimentos ecoa um efeito de sentido de que a migração das aulas presenciais para o contexto do ERE dificultou ou mesmo inviabilizou o estabelecimento de um processo efetivamente dialógico entre docentes e discentes. Nesse sentido, o ambiente das aulas remotas é caracterizado como “frio”, “distante”, “mecânico”, o que teria tido o rebatimento de provocar uma dificuldade de estabelecer o que Helena caracteriza como a “ponte [...] fundamental, entre quem ensina e quem aprende, que é a confiança e o afeto”, ou da “humanização do processo formativo”, nas palavras de Catarina.

Ademais, na SD63, João pontua que um dos pontos afetados negativamente foi uma dificuldade em “atrair os alunos”, ou seja, havia um sentimento de que a implementação do ERE exigia uma alteração na dinâmica das aulas de forma a fazer com que os/as estudantes efetivamente mantivessem um vínculo com a instituição, com os/as docentes e com as disciplinas que estavam sendo ofertadas na modalidade remota.

Todas essas formulações possibilitam uma leitura de que os/as participantes da pesquisa se inscrevem em uma perspectiva de educação que se preocupa não em apenas transmitir conteúdos/conhecimentos, mas sim em estabelecer uma relação pedagógica com os/as estudantes que permita efetivamente o estabelecimento de trocas entre docentes e discentes, para possibilitar uma formação que vá além da mera capacitação técnica ou do depósito de conteúdos nos/as estudantes.

Outro aspecto negativo que foi retomado pelos/as participantes da pesquisa refere-se à sobrecarga de trabalho, causado pela quebra da separação entre o tempo-espço da vida pessoal e da vida profissional, tal como aparece nas seguintes formulações:

SD65 – ISADORA: Negativamente foi o lado do acúmulo de atividades, porque estando em casa você não só tem que fazer as suas aulas, corrigir as atividades, conciliar suas tarefas de casa com os horários de aula, muitas das vezes os horários de aula coincidem com alguma atividade dentro da sua casa, porque você, a gente não mora sozinho, sempre tem... todas as pessoas estavam no mesmo ambiente de trabalho, inclusive os vizinhos, né, que muitas das vezes o barulho externo... éh, dificultava as aulas, então, assim... e pela... pelo problema também de doença, né, na família, de... de pessoas idosas e crianças. que você não poderia estar junto. tá próximo. Então, a saúde mental, nesse período, ficou um pouco abalada.

*SD66 - TONY STARK: Negativamente eu acho que principalmente o que eu já falei da questão anterior né, com relação ao **excesso de trabalho**, a gente **não tem como muito separar, né, o que que é o horário de serviço o horário de lazer**, eu aponto isso como os aspectos mais negativos aí da atuação docente.*

Por fim, outro aspecto da atuação docente discursivizado como tendo sido impactado negativamente quando da implementação do ERE refere-se à questão emocional. Isso porque não era possível se distanciar emocionalmente da situação de crise de saúde pela qual estávamos passando, o que inevitavelmente trouxe consequências para a atuação docente.

*SD67 – JOAO: [...] como um aspecto negativo, obviamente, teve o **aspecto psicológico**, acho que todos nós ficamos muito abalados, e acho que o aspecto psicológico acaba também é, contribui de forma negativa, né, com... a atuação docente, e isso eu senti principalmente no início, assim, que era algo, né, muito mais psicológico.*

SD68 - PRISCILA: No aspecto da minha atuação mais afetada, eu acho que foi eh, o emocional mesmo, o aspecto emocional. Eu acho que isso era meio geral, assim, porque essa questão, ela estava acima do trabalho, sabe, docente.

Apesar de os depoimentos não trazerem um detalhamento mais aprofundado sobre o que significa dizer que o aspecto emocional foi muito afetado, é possível fazer uma leitura de que a saúde mental dos/as docentes estava comprometida, devido às diversas preocupações que foram se somando, referentes a formas de evitar a disseminação do vírus, formas de se proteger e proteger a sua família, dificuldades relacionadas ao confinamento e à falta de espaços de lazer e de convivência em comunidade, entre outros. Nesse sentido, conforme aponta Priscila, essas questões estavam acima do trabalho e que inevitavelmente tinham um rebatimento negativo no que se refere à atuação profissional, que também foi drasticamente alterada.

O Quadro 9 traz um resumo sobre os aspectos apontados como os mais afetados negativamente quando da implementação do ERE:

Quadro 9 – Aspectos da atuação docente mais afetados negativamente

Representações	Exemplos de formulações
A migração das aulas para o ERE dificultou o estabelecimento de um processo dialógico entre docentes e discentes.	<p><i>“o distanciamento, né, interpessoal. O ambiente virtual, ele é essencialmente frio e distante, o que dificulta o estabelecimento dessa, dessa ponte que eu acho tão fundamental... entre quem ensina e quem aprende, que é confiança e o afeto” (SD61).</i></p> <p><i>“Eu tive dificuldade, né, de lidar, com toda essa questão do ensino remoto, né, de me ver obrigada a sentar na frente de um computador e praticamente conversar com a máquina, né, a gente não conversava com o aluno, naquela coisa daquele distanciamento” (SD 62).</i></p> <p><i>“o que teve de maior aspecto prejudicial foi a ... dificuldade de humanização do processo formativo” (SD 64).</i></p>
Houve uma sobrecarga de trabalho durante o ERE, sobretudo devido à falta de separação entre vida pessoal e profissional.	<i>“Negativamente foi o lado do acúmulo de atividades, porque estando em casa você não só tem que fazer as suas aulas, corrigir as atividades, conciliar suas tarefas de casa com os horários de aula, muitas das vezes os horários de aula coincidiam com alguma atividade dentro da sua casa” (SD65).</i>

	<i>“excesso de trabalho, a gente não tem como muito separar, né, o que que é o horário de serviço o horário de lazer” (SD66).</i>
Um grande desafio durante o ERE foi lidar com aspectos psicológicos/emocionais abalados.	<i>“obviamente, teve o aspecto psicológico, acho que todos nós ficamos muito abalados” (SD67).</i> <i>“No aspecto da minha atuação mais afetada, eu acho que foi eh, o emocional mesmo, o aspecto emocional. Eu acho que isso era meio geral, assim, porque essa questão, ela estava acima do trabalho, sabe, docente” (SD68).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nas SDs analisadas, os/as docentes se inscrevem em uma formação discursiva pedagógica que concebe o ensino como prática relacional, fundada no vínculo, no afeto e na interlocução. Essa memória discursiva, que sustenta o ideal de um ensino presencial dialógico e humanizado, entra em confronto com as novas condições materiais de produção impostas pelo ERE, gerando efeitos de sentido de frieza, distanciamento e desumanização.

A caracterização do ambiente remoto como “frio”, “mecânico” ou “distante” (SD61 a SD64) é efeito de um deslizamento semântico, em que o “ensino” desloca-se de um espaço de troca subjetiva para um espaço de transmissão unilateral. Tal deslocamento produz um sentido de incompletude na prática docente, já que a “ponte” entre ensinar e aprender, nas palavras de Helena, é atravessada pela impossibilidade de afeto. Nessa posição-sujeito, o/a docente é interpelado/a como alguém que *tenta*, mas *não consegue* se fazer presente, instaurando um funcionamento discursivo de fracasso da interação.

A sobreposição dos espaços-tempo do trabalho e da vida privada (SD65 e SD66) emerge como uma condição material nova, que afeta diretamente a constituição do sujeito docente. A quebra dessa separação, na materialidade do ERE, engendra uma invisibilização das fronteiras institucionais, deslocando o espaço doméstico para o centro da prática profissional. Esse deslocamento acarreta efeitos de sobrecarga, cujos sentidos estão inscritos nos dizeres sobre “barulhos”, “família”, “doenças” e “excesso de tarefas”. Aqui, a discursividade aponta para a constituição de um sujeito esgotado, que já não consegue distinguir o tempo do trabalho do tempo de si, um sujeito capturado por uma lógica de produtividade desregulada.

A dimensão emocional (SD67 e SD68) emerge como marcador discursivo da crise do sujeito, expressando a fragilidade de sua constituição identitária diante de uma conjuntura inédita. O “abalamento psicológico” e a ideia de que o emocional estava “acima do trabalho”

revelam que o sujeito docente, atravessado por um discurso de responsabilização individual, é ao mesmo tempo interpelado como gestor de seu próprio equilíbrio psíquico e desamparado institucionalmente. Isso gera uma falha na sustentação simbólica do lugar de enunciação do docente, que passa a operar a partir de uma posição instável, vulnerável, e, muitas vezes, silenciada.

4.1.9 Projetos de ensino, pesquisa e extensão em tempos de pandemia

Outra questão abordada no roteiro AREDA refere-se aos impactos da implementação do ERE nos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelos/as participantes da pesquisa. Uma primeira representação presente nos depoimentos foi a de que a implementação do ERE, por diversos fatores, acabou inviabilizando que os/as docentes propusessem projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão:

SD69 - HELENA: O ensino remoto alterou completamente todos os projetos que eu pensei e que eu poderia ter pensado. O ano de 2019, no ano de 2019, eu tinha um projeto de pesquisa que a intenção era que ele continuasse em 2020, não consegui, ele foi suspenso. Então, o ano de 2020 e o ano de 2021 foram anos que eu não consegui implementar projeto de ensino, nem projeto de pesquisa,

*SD70 - CATARINA: [...] quanto aos **projetos de pesquisa**, ficaram um pouco prejudicados, muito decorrente do cansaço das estudantes e dos estudantes, imersos num ensino remoto que aconteceu, na minha instituição, dentro de um contexto de transposição, manteve-se o mesmo formato do presencial, então isso sobrecarregou estudantes além de... da minha própria atuação que ficou sobrecarregada, né.*

*SD71 - PRISCILA: Eu acho que alterou tudo, eh, eu acho que **não tinha espaço, não tinha espaço nem tempo, né, eh, para a gente desenvolver projetos**, não sei se houve projetos, assim, eu realmente não me lembro de colegas, se fizeram um projetos, naquele momento, porque era muito trabalho, sabe, era anexo, anexo, anexo...*

*[...] eu... **eu particularmente não teria cabeça assim, nenhuma, para fazer projeto naquele momento**, com aquela situação que a gente estava vivendo, sabe, **já havia trabalho em excesso**, né, eu mal tinha tempo para comer... o anexo dominava todo o resto da extra-classe, assim, sabe, do tempo, então, eu acho que não tinha condição de trabalhar com projetos*

Nessa primeira representação sobre os impactos do ERE nos projetos, um dos aspectos levantado pelas participantes da pesquisa como justificativa para o não desenvolvimento refere-

se ao já abordado excesso de trabalho, tanto por parte dos/as docentes quanto dos/as discentes. Nesse sentido, a percepção é de que não havia “nem espaço nem tempo” para que se desenvolvessem projetos durante esse período.

Além da sobrecarga de trabalho, relacionada à grande quantidade de registros que precisavam ser feitos, havia a necessidade de capacitação e adaptações nos planos de ensino e das próprias aulas, sem falar na dificuldade de separação entre a vida pessoal e profissional, já abordado anteriormente, o que acabou impactando negativamente na proposição e desenvolvimento de projetos.

Outra questão apontada refere-se às dificuldades de adaptação para o contexto remoto daqueles projetos que demandavam a utilização de equipamentos e laboratórios existentes na instituição, mas cujo uso estava temporariamente impossibilitado, o que tinha um rebatimento direto nos projetos:

*SD72 - TONY STARK: Com o ensino remoto, aí, na verdade, praticamente **parou os meus projetos de ensino, né**, eu tinha, nos anos anteriores, trabalhado **pro-projetos de ensino na área de robótica, né**. E, até era novo para mim, também, essa questão da robótica, é algo que eu gostava mas não conhecia tanto, eu estava os primeiros passos ainda, caminhando e tentando passar isso para os alunos também, né, na forma de projeto de ensino, e eu precisava do presencial, **eu precisava do presencial para poder construir os robôs, para poder programar com eles** então, é, parou-se os projetos, nesse... nesse momento, depois eu, eu vi que existia algumas plataformas que era possível a gente, né, emular aquelas situações, emular construção do robô, emular a programação do robô para poder fazer isso de forma remota, mas até por falta de tempo, eu acabei não, não conseguindo ir por esse lado, né, para poder manter o projeto durante a pandemia.*

*SD73 - ATENA: Os meus projetos, de pesquisa, **em 2020, eles ficaram praticamente parados, porque ... devido ao distanciamento, né**, o isolamento, não tinha como a gente se deslocar até a instituição, uma vez que eu, **para toda a parte de execução dos meus projetos de pesquisa, dependiam de laboratórios**, então não tinha como, né, era uma coisa que tava, já, para além, né, da nossa capacidade.*

*SD74 - ISADORA: Como a implementação foi no início do ano, eu não havia feito a proposição de projetos... então, neste sentido, eu não me senti prejudicada, porque eu não estava com projeto em andamento... e se eu tivesse, creio eu que teria muitos problemas, visto que no final do ano, éh, você tem que fazer o relatório final das suas atividades, e como eu faria relatório final das atividades se eu não as fiz. **E ainda mais na minha área, que os projetos são dentro de laboratório, que você precisa necessariamente de equipamentos... isso prejudicaria bastante.***

Sobretudo no que se refere ao ano letivo de 2020, esses dizeres ecoam o que vinha de orientação, tanto por parte do governo federal quanto das normativas publicadas pela reitoria, na medida em que quando foi feita a implementação das atividades remotas, inicialmente havia expressamente a proibição de que fossem feitas, por exemplo, atividades práticas e estágios na modalidade remota, somente sendo flexibilizada a condução dessas atividades de forma remota num segundo momento.

Nesse sentido, percebe-se que alguns/mas participantes até enunciam uma vontade de dar continuidade aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, porém houve uma suspensão, principalmente ao longo do ano de 2020, em que o acesso aos equipamentos e laboratórios da instituição estava inviabilizado.

Por outro lado, nos depoimentos dos/as participantes foi possível mapear também um movimento de adaptação/reconfiguração dos projetos. Vejamos:

*SD75 - ATENA: **Aí, em 2021, eu fiz algumas alterações nos meus projetos de forma que os alunos, eles conseguiram desenvolver a parte experimental da pesquisa em casa, né, então aí já melhorou um pouco, não tava 100%, mas era o que a gente tinha para aquele momento.***

*SD76 - JOAO: eu sempre, é, desenvolvi atividades de pesquisa e como sou, um docente... da área técnica, os **meus projetos de pesquisa sempre tiveram atividades práticas**, né, desenvolvidas em laboratório, e **com a pandemia**, a gente não pôde, executar, então **transformamos os projetos em revisão bibliográfica**, e aí acho que fica muito a desejar, porque os estudantes esperam, né, um procedimento prático, uma visualização... entendimentos que vão além do livro, né, que a leitura de capítulos de livros, leitura de artigos científicos, então eu imagino que **a prática das atividades de laboratório ficaram comprometidas e acabaram influenciando de maneira negativa.***

É possível notar, nos depoimentos de Atena e João, ambos com atuação na área técnica, que eles desenvolviam, no período pré-pandemia, projetos que demandavam atividades práticas em laboratório. Dada a impossibilidade de utilizar os laboratórios, durante o período de ERE, uma saída encontrada por Atena foi a de fazer adaptações nos projetos para que os/as estudantes pudessem desenvolver a parte experimental em casa, ainda que isso implicasse em um trabalho que ficaria aquém do que era feito nos laboratórios. João, por sua vez, propôs a substituição dos projetos experimentais por projetos de revisão bibliográfica, mas também tem a leitura de que esse trabalho não possibilitou o desenvolvimento dos/as estudantes da maneira como era feito com as práticas de laboratório.

De toda forma, percebe-se uma inscrição de ambos em uma perspectiva de que seria mais interessante tentar fazer adaptações para viabilizar alguma atividade de pesquisa do que suspender essas atividades até o retorno às atividades presenciais.

Por fim, uma última representação no que se refere aos impactos do ERE nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, foi a de que essa alteração profunda na dinâmica da instituição acabou por possibilitar o envolvimento dos/as docentes em projetos que não aconteciam quando das atividades presenciais.

*SD77 - CATARINA: O ensino remoto afetou os projetos, tanto de ensino, de pesquisa e extensão, na medida em que 1: **na parte de ensino, eu inaugurei, eu comecei a atuar com projetos de ensino, por quê? Porque a instituição não tinha um programa, ainda, regulamentado e que incentivava a realização dos projetos de ensino, então foi durante a pandemia.***

*[...] Na extensão, **a extensão também acaba que foi prejudicial, mas também conseguiu ter um alcance, por exemplo, para além do espaço ... físico, territorial, né, a extensão conseguiu, enquanto projeto de extensão, foi possível manter diálogo com comunidade externa que não tem um contato específico regional ou local, também de outros estados, de outras cidades.***

*SD78 - JOAO: Em contrapartida, **no ano de 2021 eu fiz a proposta de um projeto de ensino, que tinha... o caráter de discussão, de assuntos técnicos, em língua inglesa** e esse, em contrapartida, eu já tive resultado satisfatórios, foi porque como a gente também não podia ter encontros presenciais, mas a atividade era um projeto de ensino ali, então ele foi mais válido, né, então eram leituras, eram discussões de assuntos técnicos, leituras de artigos, recortes pontuais, né, de livros, de capítulos de livros, e aí permitiu ter esse avanço, da criação desse projeto de ensino.*

*SD79 - SILVA: [...] **um projeto de ensino foi colocado com uma interdisciplinaridade com mais outras duas disciplinas, é, facilitando e reduzindo até o quantitativo de provas ou de trabalhos a serem entregues, já que os alunos tiveram três disciplinas com uma nota final só, uma dedicação de quatro semanas, isso facilitou muito.***

Em relação aos projetos de ensino, Catarina aponta que foi justamente durante a pandemia que houve o incentivo institucional para que fossem desenvolvidos projetos nessa modalidade. João, por sua vez, na SD78, traz o relato de que em 2021 desenvolveu um projeto de ensino voltado à discussão de assuntos da área técnica em língua inglesa, ou seja, em vez de insistir em tentar adaptar os projetos que demandavam o uso de laboratório para serem executados, alterou o planejamento levando em consideração a situação excepcional por que

estávamos passando. Por sua vez, Silva, na SD79, sinalizou que foi proposto um projeto de ensino interdisciplinar, com duas outras disciplinas, o que teria tido ainda uma receptividade positiva por parte dos/as estudantes, na medida em que participar desse projeto implicava conseguir nota em três disciplinas realizando um mesmo projeto.

Ademais, é válido ressaltar um ponto trazido na SD77, referente aos projetos de extensão que, ao serem realizados de forma *online*, possibilitaram um alcance maior, na medida em que isso viabilizou o envolvimento da comunidade externa, tendo inclusive a participação de pessoas de outras localidades, que não a territorialidade específica em que a instituição está inserida.

O Quadro 10 traz uma síntese das representações sobre os impactos do ERE nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão:

Quadro 10 – Impactos do ERE nos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

Representações	Exemplos de formulações
A sobrecarga de trabalho, durante o ERE, inviabilizou projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão	<p><i>“Então, o ano de 2020 e o ano de 2021 foram anos que eu não consegui implementar projeto de ensino, nem projeto de pesquisa,” (SD 69).</i></p> <p><i>“quanto aos projetos de pesquisa, ficaram um pouco prejudicados, muito decorrente do cansaço das estudantes e dos estudantes, imersos num ensino remoto que aconteceu, na minha instituição, dentro de um contexto de transposição, manteve-se o mesmo formato do presencial, então isso sobrecarregou estudantes além de... da minha própria atuação que ficou sobrecarregada, né.” (SD 70).</i></p> <p><i>“eu acho que não tinha espaço, não tinha espaço nem tempo, né, eh, para a gente desenvolver projetos, não sei se houve projetos, assim, eu realmente não me lembro de colegas, se fizeram um projetos, naquele momento, porque era muito trabalho, sabe, era anexo, anexo, anexo...” (SD 71).</i></p>
A impossibilidade de utilização dos laboratórios inviabilizou a realização de projetos durante o ERE.	<p><i>“Com o ensino remoto, aí, na verdade, praticamente parou os meus projetos de ensino, né [...]eu precisava do presencial, eu precisava do presencial para poder construir os robôs, para poder programar com eles então, é, parou-se os projetos, nesse... nesse momento” (SD72).</i></p>

	<p><i>“Os meus projetos, de pesquisa, em 2020, eles ficaram praticamente parados, porque ... devido ao distanciamento, né, o isolamento, não tinha como a gente se deslocar até a instituição, uma vez que eu, para toda a parte de execução dos meus projetos de pesquisa, dependiam de laboratórios” (SD73).</i></p> <p><i>“E ainda mais na minha área, que os projetos são dentro de laboratório, que você precisa necessariamente de equipamentos... isso prejudicaria bastante” (SD74).</i></p>
Foi preciso fazer adaptações nos projetos para que eles ocorressem no formato remoto	<p><i>“em 2021, eu fiz algumas alterações nos meus projetos de forma que os alunos, eles conseguiram desenvolver a parte experimental da pesquisa em casa, né, então aí já melhorou um pouco, não tava 100%, mas era o que a gente tinha para aquele momento” (SD75).</i></p> <p><i>“eu sempre, é, desenvolvi atividades de pesquisa e como sou, um docente... da área técnica, os meus projetos de pesquisa sempre tiveram atividades práticas, né, desenvolvidas em laboratório, e com a pandemia, a gente não pôde, executar, então transformamos os projetos em revisão bibliográfica, e aí acho que fica muito a desejar” (SD76).</i></p>
O contexto do ERE possibilitou o surgimento de projetos que não aconteciam no contexto presencial.	<p><i>“na parte de ensino, eu inaugurei, eu comecei a atuar com projetos de ensino, por quê? Porque a instituição não tinha um programa, ainda, regulamentado e que incentivava a realização dos projetos de ensino, então foi durante a pandemia. [...] Na extensão, a extensão também acaba que foi prejudicial, mas também conseguiu ter um alcance, por exemplo, para além do espaço ... físico, territorial” (SD77).</i></p> <p><i>“no ano de 2021 eu fiz a proposta de um projeto de ensino, que tinha... o caráter de discussão, de assuntos técnicos, em língua inglesa e esse, em contrapartida, eu já tive resultado satisfatórios” (SD78).</i></p> <p><i>“um projeto de ensino foi colocado com uma interdisciplinaridade com mais outras duas disciplinas” (SD79).</i></p>

As posições-sujeito docentes, ao discursivizarem suas experiências, evidenciam deslizamentos de sentido marcados por uma tensão entre a paralisação/suspensão das práticas acadêmicas e tentativas de reconfiguração diante da nova materialidade do trabalho docente.

A emergência de formulações como “não consegui implementar”, “não tinha espaço nem tempo”, “praticamente parou” aponta para uma regularidade discursiva que inscreve o ERE como um obstáculo à continuidade dos projetos acadêmicos, articulando sentidos de frustração, descontinuidade e precarização. Essas formulações se ancoram na formação discursiva de uma docência que pressupõe a presencialidade como condição de possibilidade da práxis pedagógica e da produção do conhecimento, especialmente em áreas técnico-experimentais. Há, assim, uma filiação a uma concepção de ensino-pesquisa-extensão que se ancora na materialidade do espaço institucional (laboratórios, encontros presenciais, práticas colaborativas), cuja ausência produz um efeito de silenciamento dessas práticas.

Contudo, também emergem deslocamentos no discurso, quando sujeitos como Atena, João, Catarina e Silva atualizam novas estratégias discursivas para reinscrever a atividade docente no contexto do ERE. Observa-se a constituição de uma nova posição-sujeito, que se inscreve numa formação discursiva marcada por adaptações, ressignificações e reconfigurações dos projetos, seja por meio da transformação de pesquisas práticas em revisões bibliográficas, da experimentação domiciliar ou da criação de projetos interdisciplinares e acessíveis em modalidade remota.

No plano ideológico, essas vozes apontam para o confronto entre duas formações discursivas em disputa: uma que remete ao Instituto Federal enquanto espaço físico, presencial, técnico-laboratorial, e outra que se abre à virtualidade como novo espaço possível de enunciação e prática pedagógica, ainda que carregada de limitações.

Além disso, o discurso da ampliação do alcance da extensão, possibilitado pela virtualidade, tensiona a ideia de territorialidade como limitadora do vínculo institucional com a comunidade, abrindo fissuras para novas formas de subjetivação docente e de pertencimento institucional.

Em suma, os sentidos operam sob o efeito de um interdiscurso que articula a impossibilidade material e subjetiva de dar continuidade aos projetos com a emergência de novas formas de agir, pensar e significar a docência em tempos de crise. O ERE, portanto, opera como uma condição de produção que (des)estabiliza sentidos cristalizados sobre a tríade ensino-pesquisa-extensão, mobilizando deslocamentos, resistências e reformulações discursivas.

4.1.10 Trabalho docente: excesso de trabalho burocrático

Conforme apresentado na seção 3.2, ao longo do processo de implementação do ERE, bem como no movimento de retomada das atividades presenciais, foram publicadas várias Instruções Normativas e Resoluções, as quais orientavam como deveria ser realizado o trabalho no âmbito do IFTM, levando em consideração os diferentes dispositivos normativos nacionais, estaduais e municipais que versavam tanto sobre a área educacional quanto sobre questões de saúde. Nesse sentido, uma das questões que incluí no roteiro AREDA, refere-se à percepção dos/as participantes da pesquisa sobre o impacto dessas normativas no trabalho docente.

Uma questão interessante é que, apesar das diversas alterações na rotina da instituição promovidas pelas INs e Resoluções publicadas ao longo de 2020 e 2021, os depoimentos de todos/as os/as participantes dizem respeito a uma questão em particular, a saber: a percepção de que houve um excesso de trabalho burocrático (preenchimento de anexos das normativas internas do campus), que não tinham um propósito pedagógico e isso teve um impacto negativo ao longo da duração do ERE:

*SD80 - HELENA: Bom, sem dúvida nenhuma, dos aspectos da instrução normativa, aquele que, aquele que mais impactou no meu trabalho docente foi a **sobrecarga de trabalho burocrático**... sem dúvida, porque além da sobrecarga de trabalho é... relativo à minha atuação efetiva como professora, ou seja, eu tive que aprender novas metodologias, eu tive que aprender como pensar meu trabalho de maneira remota, coisa que eu ainda não tinha precisado fazer, e agora eu tive que fazer... então isso já era, já gerou uma sobrecarga, **e junto com essa sobrecarga tem todo o trabalho burocrático que foi massacrante**... isso é o aspecto mais relevante e negativo em relação às instruções normativas.*

*SD81 – CATARINA: As estratégias normativas da instituição que mais é, me impactaram, foi a **criação de anexos**, vários anexos, anexos diferentes, mas que giravam em torno de um mesmo objetivo, que era **comprovar que a aula estava sendo ministrada**. Então, eu acho que isso, é, foi muito prejudicial, porque **era um sentido mais jurídico**, né, que postulava um possível, uma possível necessidade comprovação, **sem ter sido, é, demandado pelos próprios órgãos jurídicos**, né, e que a gente tinha que comprovar... **começou semanalmente, depois passou para mensal e, e depois foi passando para trimestral**, foi se constatando a ineficiência, a ineficácia desses normativos que comprovavam, e o caráter excessivamente vigilante e como esses anexos estavam prejudicando no próprio, na própria aula, sobrecarregando, né [...] esses normativos, assim, **sobrecarregaram e sem ter tido uma função pedagógica**, sem ter tido uma discussão. Então, o excesso de dispositivos de estratégias de **vigilância**, durante a pandemia, eles **ofuscaram a possibilidade de experimentação pedagógica, de humanização do processo**,*

SD82 – TONY STARK: Com certeza, aí, né, é, os aspectos das instruções normativas que mais implicaram o meu trabalho docente foram a questão dos **relatórios**, né. Quando a gente começou o trabalho, o número de relatórios que a gente tinha que fazer era, era muito grande, **a gente praticamente tinha que né viver para fazer relatório**. Depois, com o tempo, eles viram que tava meio exagerado, e foram reduzindo, né, a quantidade de relatórios, ou pelo menos o tempo né, de envio desses relatórios, mas no início a gente tinha que fazer muito relatório. Eu acho que esse é um principal aspecto aí.

SD83 – ATENA: Para mim o que mais pegou, na questão das instruções normativas, foi o **excesso, né, de burocracia**, que a gente tinha que preencher, que a gente tinha que fazer, aquela questão de que tinha que **comprovar a frequência dos alunos com atividades aplicadas em todas as aulas**, é, **tomou muito tempo** da gente, a gente tinha que preencher muito formulário, preparar bastante atividade, né, e era um monte de anexo, a gente tinha que ficar fazendo toda semana, e aí a gente **perdia muito tempo preenchendo mais formulários do que preparando e gravando as aulas**.

SD84 – JOÃO: [...] à época eu era também era coordenador de curso, e também gerava uma **sobrecarga de trabalho**, ao ponto de trabalhar três turnos, seguidamente, assim, manhã, tarde e noite, isso está inclusive documentado em processos, tem a hora, né, de inclusão de documentos assinatura de documentos, inclusive sábado, domingos e feriados, isso sempre aconteceu, então essa instrução normativa, né, essa... exigir, assim, comprovação a todo custo... para mim **impactou muito meu trabalho, porque eu poderia ter perdido minha energia e meu tempo buscando estratégias melhores de ensino-aprendizagem**, para os estudantes, e eu não tinha né chances disso.

SD85 – PRISCILA: No aspecto das instruções normativas que tiveram maiores implicações no trabalho, eu acho que foi... foram os aspectos, **o aspecto burocrático**, né... no sentido de registrar algo que já tem um sistema de registro oficial, com o Virtual, com Disco virtual... e você é levada a criar uma **outra forma de registro muito mais trabalhosa, mais burocrática, repetitiva**, né, e o tempo dedicado a isso, a essa burocracia, prejudicou todo o resto.

É possível perceber, nesses depoimentos, que para os/as participantes da pesquisa há quase uma correspondência inequívoca entre *Instrução Normativa* e *elaboração de relatórios* durante o período da pandemia. Uma questão importante de se pontuar é que ecoa um sentido de que houve um excesso de trabalho burocrático (que aparece como o preenchimento de anexos/relatórios) em detrimento da capacitação docente e/ou preocupações relacionadas a

questões de cunho pedagógico. Nesse sentido, esse excesso de burocracia “prejudicou todo o resto”.

Além disso, vale destacar que, na SD81, Catarina faz uma reflexão sobre esse excesso de produção de relatórios como inscrito num discurso jurídico do controle, se antecipando a uma possível auditoria, mas que não havia sido requerido pelas instâncias superiores. Nesse contexto, se configurou uma situação na qual só se considerava que os/as estudantes estavam participando das aulas na medida em que realizavam a entrega de atividades (registro 1); por sua vez, só se considerava que os/as docentes estavam ministrando as aulas na medida em que preenchiam planos semanais de aula, para cada turma (registro 2), bem como relatórios semanais relatando o que efetivamente havia sido trabalhado com as turmas (registro 3); além disso, exigia-se que os/as coordenadores de curso elaborassem relatórios sobre cada uma das turmas dos seus respectivos cursos, mantendo um acompanhamento sobre a situação de cada estudante no que se refere ao acesso ou exclusão digital (registro 4).

Dessa forma, gastava-se um precioso tempo preenchendo planejamentos e relatórios, o que acabava por inviabilizar a canalização de tempo e energia para questões de ordem efetivamente pedagógica. Além disso, conforme pontuado por Priscila, foi desconsiderado que já existia um sistema virtual de registro dos planos de ensino e das aulas (Virtual-IF), porém esse sistema foi desconsiderado e foram criados outros instrumentos para ser realizado o registro/controle da atividade docente.

Importante salientar que nos depoimentos dos/as participantes há a marcação de um movimento de progressiva flexibilização desses relatórios, alinhado com o que foi discutido na seção 3.2. Por exemplo, no que se refere ao planejamento das atividades docentes, inicialmente era necessário elaborar minimamente dois documentos por turma por semana (um antes de ministrar e outro após as aulas terem sido ministradas). Num segundo momento, esses relatórios passaram a ser mensais e, por fim, era necessária a elaboração apenas no início e no final do período letivo (trimestre ou semestre).

No quadro 11 retomo alguns trechos referentes à representação do aspecto das INs apontado como aquele que mais afetou o trabalho docente:

Quadro 11 - Aspecto das INs que mais afetou o trabalho docente

Representação	Exemplos de formulações
O excesso de trabalho burocrático impactou negativamente o trabalho durante o ERE	<i>“sem dúvida nenhuma, dos aspectos da instrução normativa, aquele que, aquele que mais impactou no meu trabalho docente foi a sobrecarga de trabalho burocrático...” (SD80).</i>

“As estratégias normativas da instituição que mais é, me impactaram, foi a criação de anexos, vários anexos, anexos diferentes, mas que giravam em torno de um mesmo objetivo, que era comprovar que a aula estava sendo ministrada [...] esses normativos, assim, sobrecarregaram e sem ter tido uma função pedagógica, sem ter tido uma discussão. Então, o excesso de dispositivos de estratégias de vigilância, durante a pandemia, eles ofuscaram a possibilidade de experimentação pedagógica, de humanização do processo” (SD81).

“Quando a gente começou o trabalho, o número de relatórios que a gente tinha que fazer era, era muito grande, a gente praticamente tinha que né viver para fazer relatório” (SD82).

“era um monte de anexo, a gente tinha que ficar fazendo toda semana, e aí a gente perdia muito tempo preenchendo mais formulários do que preparando e gravando as aulas” (SD83).

“o aspecto burocrático, né... no sentido de registrar algo que já tem um sistema de registro oficial, com o Virtual, com Disco virtual... e você é levada a criar uma outra forma de registro muito mais trabalhosa, mais burocrática, repetitiva, né, e o tempo dedicado a isso, a essa burocracia, prejudicou todo o resto” (SD85).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As representações dos/as docentes sobre o impacto das INs e Resoluções emitidas durante o ERE são atravessadas por formações discursivas que vinculam essas normativas a um regime de controle e de vigilância, centrado no acúmulo de tarefas burocráticas. Os enunciados analisados reiteram a significação predominante de que tais normativas representaram um fator de sobrecarga não pedagógica, deslocando a centralidade da prática docente para a comprovação formal de sua existência via relatórios, formulários e anexos.

Formações discursivas marcadas por expressões como “massacrante”, “prejudicial”, “sem função pedagógica”, “mais preenchia formulário do que preparava aula” revelam o modo como os sujeitos se inscrevem em posições de resistência frente a uma racionalidade burocrática que lhes é imposta. Tal racionalidade é descrita como excessiva, redundante e ineficaz,

descolada da materialidade concreta do fazer pedagógico e da subjetividade docente, o que gera um efeito de sentido de esvaziamento da dimensão pedagógica do trabalho.

A fala de Catarina é especialmente significativa por articular uma crítica mais explícita ao discurso jurídico-institucional do controle, no qual se pressupõe a necessidade de comprovação da atividade docente independentemente de uma demanda legal concreta. Nesse processo, a materialidade do trabalho do/a professor/a é reduzida a evidências documentais que, para os/as sujeitos/as, não traduzem a complexidade da prática pedagógica. Essa lógica produz um deslocamento da função docente: de ensinar e formar para provar que se está ensinando, independentemente dos resultados efetivos dessa prática.

Além disso, os enunciados revelam um paradoxo: enquanto se exigia a produção intensiva de relatórios, desconsiderava-se a existência de sistemas institucionais já disponíveis para esse tipo de registro, como o Virtual-IF. A criação paralela de novos instrumentos de controle é, assim, significada como redundância improdutiva, como aponta Priscila, configurando um efeito de sentido de desvalorização do trabalho docente.

Outro ponto recorrente é a percepção de que esse excesso burocrático impactou diretamente na qualidade do ensino, inviabilizando o investimento em processos formativos mais criativos, afetivos ou experimentais. A falta de tempo e energia para o planejamento pedagógico é significada como uma perda para a educação, reforçando a oposição entre uma formação discursiva burocrática-administrativa e uma formação discursiva pedagógico-formativa, em permanente tensão.

Por fim, os depoimentos apontam para um movimento de progressiva flexibilização das exigências burocráticas, o que sugere que a própria instituição, ao longo do processo, foi confrontada com os limites de suas estratégias normativas. Esse deslocamento temporal nos sentidos, partindo de uma rigidez extrema para flexibilização gradual, também indica que os sujeitos estavam atravessados por múltiplas formações ideológicas em disputa, revelando contradições e deslocamentos no funcionamento da instituição educacional durante a pandemia.

Assim, o ERE é discursivizado não apenas como um contexto de emergência, mas como um dispositivo que escancarou e exacerbou relações de poder institucionalizadas sobre o trabalho docente, tornando visível o modo como o controle burocrático pode esvaziar e silenciar o ato pedagógico.

Passemos agora à discussão sobre o que os/as participantes da pesquisa compreendem como aquilo que deve ser priorizado numa situação de distanciamento físico.

4.1.11 A luta pela humanização do fazer docente em meio ao ERE

Na questão nº 9 do roteiro AREDA, solicitei que os/as participantes discorressem sobre o seguinte: **“O que deve ser priorizado, no que se refere ao processo educacional, numa situação de necessidade de distanciamento físico, tal como a causada pela pandemia de Covid-19?”**. O objetivo era investigar, a partir da experiência da implementação do ERE em 2020/2021 em virtude da Covid-19, quais as representações dos/as participantes sobre um ensino remoto ideal, levando em consideração que no futuro (infelizmente) é possível que passemos por situações que levem à necessidade de distanciamento físico novamente, principalmente num contexto de mudanças climáticas, em que eventos climáticos extremos têm se tornado cada vez mais frequentes, sem contar a possibilidade de passarmos por outra epidemia/pandemia que requeira o distanciamento físico.

Uma primeira questão que aparece nos depoimentos é que deveria ser priorizada a garantia do acesso aos/às estudantes:

SD86 - TONY STARK: Numa situação como essa que a gente viveu aí, da covid-19, eu acredito que, nesse processo educacional, o que deve ser priorizado é a garantia de que todos os alunos terão condições iguais de ter acesso à educação.

Esse aspecto levantado por Tony Stark é extremamente relevante, sobretudo levando-se em consideração que o IFTM é uma instituição pública de ensino, de forma que é preciso que as tomadas de decisão, sobretudo num momento de crise, contemplem a realidade heterogênea de estudantes atendidos pela instituição.

É válido salientar que a SD86 se alinha a duas normativas específicas publicadas durante a implementação do ERE no IFTM, a saber: IN 14, de 07 de outubro de 2020, que normatizou o empréstimo de equipamentos de informática a estudantes do IFTM em situação de vulnerabilidade socioeconômica; e a IN 18, 06 de novembro de 2020, que estabeleceu diretrizes e estratégias para a garantia do direito de acesso ao ensino durante o ERE. Todavia, apesar de reconhecer a importância dessas duas normativas no sentido de buscar garantir o acesso à educação para aqueles/as que mais precisavam, esse processo só foi implementado no último trimestre do ano de 2020, apesar de a implementação do ERE ter iniciado ainda no mês de março.

Outro elemento que foi apontado como sendo prioritário quando da adoção de medidas de um ensino remoto emergencial foi de promover um período de capacitação da equipe de servidores/as antes da implementação efetiva do ERE:

*SD87 - ATENA: [...] antes de tomar qualquer decisão, [...] seria uma **capacitação dos professores**, né, para que a gente pudesse, ou que a gente possa estar trabalhando com as tecnologias a nosso favor, né,*

*SD88 – ISADORA: [...] as prioridades... **Primeiro é o professor, né, Será que o professor estava preparado para o uso dessas ferramentas digitais?** Né, e a gente viu que muitos dos nossos colegas, inclusive, eu mesma, não tava preparada para explorar, da melhor maneira possível, todas essas ferramentas... e **priorizar o aluno**.*

Um efeito de sentido que emerge desses dizeres é o de que é necessário inicialmente fazer um movimento de capacitação, tanto de servidores/as quanto de estudantes, antes de efetivamente dar início às atividades remotas. Além disso, se levarmos em consideração o posicionamento de Tony Stark, na SD86, de que se deve garantir que todos/as tenham acesso à educação, é necessário primeiramente buscar garantir que servidores e estudantes tenham condições mínimas de acesso aos equipamentos que serão utilizados na implementação do ERE, seguido de uma capacitação, para então dar início efetivamente às atividades acadêmicas remotas.

Outro aspecto elencado pelos/as participantes como prioridade da educação em tempos de crise refere-se à manutenção do vínculo dos/as estudantes com a instituição, de forma a possibilitar a continuidade do acesso à educação, ainda que em um contexto excepcional.

*SD89 - JOÃO: [...] eu imagino que seja a **manutenção do estudante na instituição**, inicialmente... é, para que não perca esse vínculo, e **que tenha também ali condições de estudar**, né, que tenha, que seja ofertado para ele, né, condições de estudo, né, como empréstimo de equipamentos, como a permissão de fazer o empréstimo de livros, e também já sabendo que passamos por uma situação dessa, tem a **disponibilização aí de... de uma biblioteca virtual**, para que possam também ser instrumentos a ser utilizados pelos docentes, como forma de complementar o processo de ensino, e que para os estudantes possam fazer de uma maneira complementar, né, o que é apresentado nas videoaulas, ali, de uma maneira emergencial.*

*SD90 - SILVA: [...] é... **manutenção do aluno, do estudante no processo educacional**, porque, assim, ocupando a cabeça dele, por mais problemas, quem presenciou a perda, né, ou seja, a morte de um ente próximo, uma pessoa próxima, a gente tentava fazer com que ele permanecesse conosco, com a turma, para a vida que segue, né, a morte, nós sabemos que é uma situação muito delicada, que acha que estamos preparados, mas não, então a vida continua, a vida segue.*

SD91 – HELENA: A manutenção do ensino, a manutenção dessa relação da instituição docente-discente, então manter essa relação é muito importante, mas a que custo? Nós tivemos questões de saúde mental, de desgaste mental, todos os, todas as pontas, todos os elos dessa corrente que são, que foram muito, muito importantes de serem consideradas. Então, priorizar o que? Eu realmente, eu tenho eu tenho dificuldade em pensar ainda sobre essa questão, eu sinto que nós estamos ainda muito próximos de tudo que aconteceu, eu acho que eu tive pouco distanciamento para poder fazer uma análise e um julgamento e ter uma conclusão que eu considere, que eu considero digna sabe, eu acho que ainda qualquer conclusão que eu fosse levada a tomar agora ela ainda estaria muito contaminada, contaminada pela, pela proximidade, contaminada pela, pelas dificuldades, contaminada por tudo que vivemos durante a pandemia.

Os dizeres presentes nas SDs 89-91 sinalizam como prioritário buscar estratégias para manter o vínculo dos/as estudantes com a instituição, dando continuidade ao processo educacional. De certa forma, esse posicionamento retoma o que foi sinalizado como um dos principais objetivos da implementação das atividades remotas no âmbito do IFTM, positivado na Res. 77/2020, art. 4º, conforme discutido no item 3.2.18, que sinaliza que “a realização de atividades remotas objetiva, prioritariamente, evitar o retrocesso no processo de ensino-aprendizagem e a perda do vínculo com a instituição por parte dos discentes, e o consequente processo de evasão escolar” (IFTM, 2020r).

Interessante destacar também o alinhamento entre os dizeres presentes na SD88, referentes à necessidade de providenciar o acesso às ferramentas necessárias para a continuidade dos estudos por parte dos/as estudantes, que também é sinalizado como prioridade por Tony Stark, na SD86, na medida em que defende que seja garantido condições de acesso a todos/as.

Já no que se refere à SD91, Helena também pontua a importância da manutenção do vínculo entre estudantes e a instituição, porém com a ressalva de que é importante fazermos um questionamento sobre *como* será feita a implementação do ERE, levando em consideração questões como a saúde mental (de servidores/as e estudantes).

Essa perspectiva de priorizar as pessoas envolvidas no processo educacional aparece também nos depoimentos de Catarina e Priscila:

*SD92 - CATARINA: [...] o que **deve ser priorizado sempre são as pessoas** é o, é o **humanizar**, é intensificar a dedicação, dilatar o tempo em termos de pensar sempre qual é a pessoa, quais são as pessoas que estão envolvidas, como elas estão, eu acho que **em momentos de crise, momentos de excepcionalidade, é sempre priorizar o ser humano**, né, e o processo de educação, ele é uma das uma das*

*principais ... estratégias, um dos principais territórios criados pelo próprio ser humano que pensa as relações humanas, né, então eu acho que é o **processo de humanização ser intensificado nos momentos de crise via instituição de ensino.***

*SD93 – PRISCILA: Eu acho que o que deve ser priorizado... numa situação como essa que a gente viveu, é o **aspecto emocional do servidor**, né, no nosso caso... porque nada é mais importante do que isso. Como eu falei, essa, essa questão emocional do, de todo aquele sofrimento, da pandemia, ela, ela se sobressaia nas aulas, sabe, ela era mais importante do que o conhecimento em si, **as pessoas estavam carentes de afeto, de acolhimento, de palavras de ânimo, né, de coragem, então, esse aspecto, numa situação dessas, para mim, ficou muito claro, é o que deve ser priorizado...** não um trabalho excessivo, como esse ao qual nós fomos forçados.*

Dessa forma, as SDs 92-93 sinalizam para uma concepção de que só é possível pensar na implementação de qualquer sistema educacional se tivermos uma preocupação com as pessoas que farão com que esse processo aconteça, promovendo o acolhimento de servidores/as e estudantes, de forma que o ERE não se torne mais um fardo em uma situação que já era da ordem da excepcionalidade. Isso explica, de certa forma, a coincidência de que, na seção 4.1.10, todos/as tenham afirmado que o maior impacto das INs no trabalho docente tenha sido o da exaustão física e psicológica, causada pelo excesso de mecanismos de controle sobre o trabalho docente.

No quadro 12 trago uma síntese das representações dos/as participantes sobre o que deve ser priorizado numa situação de necessidade de distanciamento físico.

Quadro 12 – Representações sobre o que deve ser priorizado num contexto emergencial

Representações	Exemplos de formulações
Numa situação emergencial, deve-se priorizar a garantia do acesso (à educação) aos/as estudantes	<i>“Numa situação como essa que a gente viveu aí, da covid-19, eu acredito que, nesse processo educacional, o que deve ser priorizado é a garantia de que todos os alunos terão condições iguais de ter acesso à educação” (SD86)</i>
Deve-se garantir a capacitação da equipe de servidores/as e estudantes.	<i>“antes de tomar qualquer decisão, [...] seria uma capacitação dos professores, né, para que a gente pudesse, ou que a gente possa estar trabalhando com as tecnologias a nosso favor, né” (SD87).</i> <i>“Primeiro é o professor, né, Será que o professor estava preparado para o uso dessas ferramentas digitais? Né, e a gente viu que muitos dos nossos</i>

	<i>colegas, inclusive, eu mesma, não tava preparada para explorar, da melhor maneira possível, todas essas ferramentas... e priorizar o aluno” (SD88).</i>
É preciso manter o vínculo entre estudantes e a instituição.	<p><i>“eu imagino que seja a manutenção do estudante na instituição, inicialmente... é, para que não perca esse vínculo, e que tenha também ali condições de estudar, [...] condições de estudo, né, como empréstimo de equipamentos, como a permissão de fazer o empréstimo de livros, e também já sabendo que passamos por uma situação dessa, tem a disponibilização aí de... de uma biblioteca virtual” (SD89).</i></p> <p><i>“manutenção do aluno, do estudante no processo educacional, porque, assim, ocupando a cabeça dele” (SD90).</i></p> <p><i>“A manutenção do ensino, a manutenção dessa relação da instituição docente-discente, então manter essa relação é muito importante, mas a que custo?” (SD91).</i></p>
Deve-se priorizar o bem-estar das pessoas envolvidas (estudantes e servidores/as).	<p><i>“o que deve ser priorizado sempre são as pessoas é o, é o humanizar, é intensificar a dedicação, dilatar o tempo em termos de pensar sempre qual é a pessoa, quais são as pessoas que estão envolvidas, como elas estão, eu acho que em momentos de crise, momentos de excepcionalidade, é sempre priorizar o ser humano” (SD92).</i></p> <p><i>“Eu acho que o que deve ser priorizado... numa situação como essa que a gente viveu, é o aspecto emocional do servidor, né, no nosso caso... porque nada é mais importante do que isso” (SD93).</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dizeres docentes articulam sentidos sobre o que deveria ser priorizado em situações de ensino remoto decorrentes de emergências, produzindo efeitos de sentido que deslocam a centralidade do ensino para o sujeito. Os enunciados emergem de posições-sujeito inscritas em formações discursivas que tensionam o modelo tecnocrático e conteudista da educação em favor de uma pedagogia marcada pela humanização, acolhimento e cuidado.

A primeira formação discursiva identificável mobiliza o eixo do acesso como condição de possibilidade para a efetivação do direito à educação. Enunciados como o de Tony Stark (SD86) se inscrevem em uma memória institucional de justiça social, atualizando sentidos de equidade e inclusão, ao defender que a prioridade em tempos de distanciamento físico deve ser garantir que todos/as os/as estudantes tenham condições materiais de participar do processo educacional. Esses sentidos se articulam às normativas IN 14 e IN 18 de 2020, que, embora tenham sido emitidas com atraso, também se filiam a essa formação discursiva da educação como direito social e dever do Estado.

Uma segunda formação discursiva atravessa os enunciados que tematizam a formação docente e discente para o uso das tecnologias. As falas de Atena e Isadora (SD87-88) remetem à inscrição de sujeitos em uma discursividade que questiona a improvisação do ERE, produzindo o efeito de sentido de que a ausência de preparação adequada produziu rupturas pedagógicas e insegurança. Aqui, o sujeito docente emerge como alguém deslocado de sua zona de saber, confrontado com uma nova materialidade que não domina e, portanto, precisa ser formado para atuar no digital.

Outro eixo regular nos dizeres analisados é a manutenção do vínculo com a instituição, como articulado por João, Silva e Helena (SD89-91). Essa formação discursiva aciona sentidos de pertencimento e continuidade, ancorando-se na ideia de que, mesmo diante da excepcionalidade, é preciso evitar a evasão e preservar os laços institucionais. Tais formulações se aproximam da Resolução 77/2020, que positivava essa manutenção como objetivo central do ERE. Contudo, Helena tensiona essa posição ao mobilizar a categoria da saúde mental, produzindo deslocamentos no discurso da continuidade a qualquer custo, ao inscrever a necessidade de cuidado com os sujeitos (docentes e discentes) no centro da prática educacional.

Por fim, emerge uma formação discursiva centrada na humanização do processo educativo, fortemente presente nas SDs de Catarina e Priscila (SD92-93). Esses enunciados operam um deslizamento de sentido ao deslocar a centralidade da prática docente do conteúdo para a relação interpessoal, o afeto, o acolhimento e a escuta. A concepção de educação enunciada aqui reinscreve o discurso pedagógico em uma memória que entende a escola como território de relações humanas e a docência como um fazer que vai além da transmissão de saberes, ou seja, uma prática situada, sensível, afetiva.

Essas vozes, portanto, se inscrevem em uma formação ideológica que se opõe ao discurso burocrático-tecnicista identificado na seção anterior (4.1.10), em que o foco recaía sobre o controle e a comprovação do trabalho. Aqui, o sujeito docente aparece como alguém que resiste a essa lógica de produtividade, afirmando a necessidade de dilatar o tempo, escutar,

acolher e cuidar, valores que, no discurso, aparecem como condição para qualquer política educacional em tempos de crise.

Em síntese, as SDs evidenciam uma rede discursiva marcada por tensões entre uma formação tecnocrática de ensino remoto, centrada na entrega e controle e formações discursivas contra-hegemônicas, que produzem deslocamentos em direção a sentidos de educação como vínculo, acolhimento e humanização, ressaltando a necessidade de pensar políticas educacionais ancoradas nas condições reais dos sujeitos.

4.1.12 Legado do ERE

A questão 10 do roteiro AREDA objetivava investigar um possível legado positivo deixado pela implementação do ERE no IFTM e que pode ser mobilizado tanto no retorno às atividades presenciais quanto em outras situações de enfrentamento de crise futuras.

Uma primeira representação sobre o legado do ERE refere-se à utilização de ferramentas tecnológicas, as quais podem servir tanto para futuros eventos que requeiram a implementação de aulas remotas quanto para a utilização no contexto de aulas presenciais:

*SD94 - CATARINA: Primeiro, foi, utilizar mais **ferramentas, né, da tecnologia**, conheci várias plataformas, né, utilizar, por exemplo, **podcast**, como ferramenta de construção coletiva, utilizar painéis criativos, também coletivos, atividades em grupo interativas, né. É, os formulários, também, os questionários online, porque possibilita trabalhar vídeo, música, materiais complementares, em geral [...].*

*SD95 – TONY STARK: Ah com certeza aí, né, o que dá para a gente levar para o de aprendizado aí, da pandemia, para ensino presencial, que eu vejo assim é a **utilização das ferramentas tecnológicas** aí, né.*

*SD96 – JOÃO: Bom, o que eu aprendi com o ensino remoto e que é possível, né, ser utilizado no ensino presencial são **as ferramentas**, eh, as tecnologias de informação e comunicação relacionadas ali com os ambientes virtuais, né, existem outras estratégias, **que podem ser utilizadas de forma a tornar as aulas mais interessantes**.*

*SD97 – ISADORA: Eu trouxe para o ensino presencial.... algumas, não ferramentas, mas algumas **facilidades para que o aluno disponibilizasse o trabalho dele, né, a entrega dos trabalhos**, né, que ele pode fazer manuscrito e colocar lá no classroom, isso evita da gente ficar carregando papel para baixo para cima, perder atividade, né, se o aluno realmente fez ele tem que colocar lá... isso facilitou, é uma ferramenta que eu utilizo bastante.*

Interessante perceber como as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) são discursivizadas ao longo dos depoimentos. Ao mesmo tempo em que há um discurso sobre a falta de capacitação para a utilização de ferramentas tecnológicas enquanto recursos que efetivamente contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem, quando instados a comentar sobre o que fica de legado do ERE são essas mesmas ferramentas as primeiras a serem mencionadas.

Para além dessa possibilidade de incorporar ferramentas tecnológicas enquanto recursos pedagógicos, seja no contexto de aulas remotas, seja durante as aulas presenciais, outra questão que foi mencionada como legado foi no sentido de repensar a própria dinâmica das aulas, no sentido de diminuir o tempo de exposição, bem como a quantidade de conteúdo a ser trabalhado em cada aula, de forma a possibilitar uma maior interação com os/as estudantes.

SD98 - CATARINA: [...] também aprendi que, é, a aula expositiva, é importante pensar no tempo de exposição de fala, né, trabalhar mais essa interação.

*SD99 – ATENA: Se existe algo que eu, aprendi, né, durante o ensino remoto hehe, foi que **jamais a gente deve dar uma aula de 2 horas**, para os alunos, eles sentado na frente daquela tela daquele computador... que é muito cansativo, é muito desgastante [...] e também eu acho que... **não ter aquela preciosidade de achar que tá no presencial e aplicar aquele excesso de atividades para os alunos**, porque eles, realmente eles não vão aprender ... nada.*

Outra questão que provocada pela implementação do ERE foi um movimento de os/as docentes repensarem sobre sua prática pedagógica e testarem diferentes metodologias, dada a necessidade da reconfiguração do tempo-espço da sala de aula. Nos dizeres dos/as participantes, esse processo fica como um legado da pandemia que foi levado para a sala de aula presencial, quando do fim do ERE.

*SD100 – HELENA: [...] eu tive que aprender no ensino remoto e hoje me ajuda muito é como usar os ambientes virtuais, como usar o class, como lidar com esses ambientes para poder agilizar a aula agilizar, a minha carga horária mesmo, eu tô, ela tá muito mais ágil, **eu tô repensando questões que eram para mim eram, eram coisas muito já estabelecidas**, sabe, tempo, **tempo para cada unidade**, para cada conteúdo programático que já tava estabelecido para mim e que eu tive que rever, eu **tive que fazer, que funcionaram melhor e que eu entendo que funciona melhor**, então o ensino remoto acabou provocando a necessidade de mudanças.*

*SD101 – SILVA: [...] o que foi aprendido, ah, durante o ensino remoto, utilizando essa técnica da **metodologia ativa, a ABP** - aprendizagem baseada em problemas, será levado sim para o ensino presencial.*

Outro aspecto mencionado, do ponto de vista de uma das participantes que atuava também enquanto coordenadora de curso foi que a implementação do ERE fez com que houvesse uma leitura mais apurada sobre a realidade das famílias dos/as estudantes da instituição.

*SD102 – ISADORA: Durante esse período de ensino remoto, **nós descobrimos, né, enquanto coordenação de ensino, por trás da falta de interesse do aluno, né, problema pessoal, problema econômico**, que a gente sabe que nesse período algumas famílias tiveram problemas sérios, né, tivemos, assim, alunos que pararam de estudar para um determinado período para poder auxiliar na renda de casa, então me ajudou bastante a ver o outro.*

Por fim, no depoimento de Priscila emerge um sentido de valorização ainda maior do contexto das aulas presenciais. Por outro lado, no que se refere às atividades administrativas (por exemplo as reuniões), há o entendimento de que mesmo com o fim do ERE, a continuidade das reuniões em formato remoto se configura como um legado positivo.

*SD103 – PRISCILA: Eu acho que... o que eu aprendi durante esse período, e que... assim, eu **valorizo mais agora no presencial é mesmo, é a possibilidade de... estar ali, ensinando, né, frente a frente**, assim. [...] Então não tentar ficar trazendo aquilo de novo, sendo que existe a possibilidade do presencial, né, **a não ser, como eu falei, para o caso das reuniões, que eu sou totalmente a favor de continuar remoto**, mas para o ensino eu acho que é mesmo valorizar o presente, né, o estar ali... porque a gente só percebe mesmo o valor, quando a gente não tem...*

No Quadro 13 trago uma síntese das representações sobre o legado do ERE que pode ser levado para o contexto presencial.

Quadro 13 – Legado do ERE que pode ser levado para o contexto presencial

Representações	Exemplos de formulações
O ERE trouxe um aprendizado sobre ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas tanto em aulas remotas quando do retorno ao presencial.	<i>“foi, utilizar mais ferramentas, né, da tecnologia, conheci várias plataformas, né, utilizar, por exemplo, podcast, como ferramenta de construção coletiva, utilizar painéis criativos, também coletivos, atividades em grupo interativas, né” (SD94).</i>

<p>O ERE trouxe um aprendizado sobre ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas tanto em aulas remotas quando do retorno ao presencial.</p>	<p><i>“com certeza aí, né, o que dá para a gente levar para o de aprendizado aí, da pandemia, para ensino presencial, que eu vejo assim é a utilização das ferramentas tecnológicas” (SD95).</i></p> <p><i>“as ferramentas, eh, as tecnologias de informação e comunicação relacionadas ali com os ambientes virtuais, né, existem outras estratégias, que podem ser utilizadas de forma a tornar as aulas mais interessantes” (SD96).</i></p> <p><i>“algumas facilidades para que o aluno disponibilizasse o trabalho dele, né, a entrega dos trabalhos” (SD97).</i></p>
<p>O ERE fez com que os/as docentes repensassem a dinâmica das aulas.</p>	<p><i>“aprendi que, é, a aula expositiva, é importante pensar no tempo de exposição de fala, né, trabalhar mais essa interação” (SD98).</i></p> <p><i>“jamais a gente deve dar uma aula de 2 horas, para os alunos, eles sentado na frente daquela tela daquele computador... que é muito cansativo, é muito desgastante [...] e também eu acho que... não ter aquela preciosidade de achar que tá no presencial e aplicar aquele excesso de atividades para os alunos” (SD99).</i></p> <p><i>“eu tô repensando questões que eram para mim eram, eram coisas muito já estabelecidas, sabe, tempo, tempo para cada unidade, para cada conteúdo programático que já tava estabelecido para mim e que eu tive que rever, eu tive que fazer, que funcionaram melhor e que eu entendo que funciona melhor, então o ensino remoto acabou provocando a necessidade de mudanças” (SD100).</i></p> <p><i>“o que foi aprendido, ah, durante o ensino remoto, utilizando essa técnica da metodologia ativa, a ABP - aprendizagem baseada em problemas, será levado sim para o ensino presencial” (SD 101).</i></p>
<p>A implementação do ERE possibilitou uma leitura mais aprofundada sobre a realidade das famílias atendidas pela instituição</p>	<p><i>“Durante esse período de ensino remoto, nós descobrimos, né, enquanto coordenação de ensino, por trás da falta de interesse do aluno, né, problema pessoal, problema econômico” (SD102).</i></p>

A implementação do ERE implicou numa valorização ainda maior do contexto presencial.	<i>“Eu acho que... o que eu aprendi durante esse período, e que... assim, eu valorizo mais agora no presencial é mesmo, é a possibilidade de... estar ali, ensinando, né, frente a frente, assim” (SD103).</i>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As SDs 94 a 103, apontam para uma memória discursiva sobre o legado do Ensino Remoto Emergencial (ERE), inscrevendo sentidos que remetem à ressignificação do fazer docente em meio a condições excepcionais.

A primeira formação discursiva que se evidencia é a da incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas pedagógicas. As SDs 94 a 97 atualizam sentidos de apropriação tecnológica como efeito do ERE, constituindo um interdiscurso que, contraditoriamente, antes o recusava por ausência de formação adequada. Nesse ponto, opera-se um deslizamento de sentido: o que inicialmente era falta, resistência ou imprevisto (durante o ERE), passa a ser (no retorno presencial) significante de inovação e facilitador do trabalho docente.

Outra regularidade discursiva observada é o deslocamento na imaginação da aula presencial, conforme as SDs 98 e 99. Através da interpelação provocada pelo ERE, emerge um discurso que questiona a centralidade da aula expositiva, apontando para a necessidade de reduzir o tempo de fala docente e aumentar a interação, produzindo um novo dizer sobre o tempo pedagógico e a organização dos conteúdos.

Nas SDs 100 e 101, há efeitos de sentido que remetem à reflexividade docente. O ERE é discursivizado como acontecimento que desestabiliza práticas naturalizadas, produzindo revisões na temporalidade, na metodologia (como a introdução da Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP), e no uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Essas formulações revelam um deslocamento na posição-sujeito do/a docente, que se vê impelido/a a reinterpretar sua prática.

Na SD102, emerge um dizer atravessado por formações ideológicas ligadas ao compromisso social da educação pública. A posição-sujeito da coordenadora enuncia que o ERE possibilitou a leitura mais complexa das condições materiais dos/as estudantes, deslocando a culpabilização individual para uma escuta mais sensível aos efeitos da desigualdade socioeconômica, um gesto de leitura que desestabiliza o imaginário meritocrático.

Por fim, a SD103 reinscreve o valor do ensino presencial como efeito da falta, provocada pelo distanciamento. Nesse dizer, o presencial retorna como lugar de autenticidade e presença

afetiva, enquanto o remoto é mantido apenas como solução pragmática para atividades administrativas — formulação que estabelece uma fronteira discursiva entre o “ensino-presença” e a “gestão-distância”.

Assim, o legado do ERE é significante flutuante que se estabiliza em diferentes formações discursivas: ora como inovação, ora como trauma, ora como instrumento de reflexão crítica sobre a docência. Em todas essas posições, o sujeito é afetado pela falha constitutiva da linguagem e pela opacidade da ideologia, revelando como o discurso educacional é sempre atravessado por disputas de sentido e pela historicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese de doutoramento, me propus a investigar quais discursos sobre educação balizaram a implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM entre os anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, e como esses discursos incidiram na atuação profissional dos/as professores/as e gestores/as envolvidos/as nesse processo.

Para atingir esse objetivo geral, fiz um mapeamento da legislação nacional que regulamentou a suspensão das atividades educacionais presenciais e sua substituição por atividades remotas. Em seguida, montei um *corpus* de análise composto a partir do mapeamento de documentos institucionais (Regulamentos e Instruções Normativas) que regulamentaram a implementação do ERE no IFTM e de depoimentos de gestores/as e professores/as do IFTM, que me possibilitaram contrastar as representações sobre educação presentes nos documentos institucionais e nos depoimentos dos/as participantes da pesquisa, a partir de gestos de leitura embasados numa interface entre a Análise do Discurso Franco-Brasileira e a Linguística Aplicada.

É importante destacar que essa implementação do ERE foi feita sob condições de produção bastante complicadas. Primeiramente, em virtude da pandemia de Covid-19, doença que infectou, no Brasil, entre 2020 e 2021, mais de 22 milhões de pessoas, levando a óbito um total de 619.056 pessoas até 31/12/2021²⁴. O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Como ainda era uma doença para a qual não havia um tratamento cientificamente eficaz e tampouco havia uma vacina que pudesse proteger a população da doença, a medida recomendada pelas autoridades sanitárias era o distanciamento físico, o uso de máscaras faciais e a correta higienização de mãos e superfícies.

Um agravante dessa situação era o fato de o Ministério da Saúde fazer recomendações do uso de máscaras faciais e distanciamento físico, ao mesmo tempo em que o chefe do executivo descredibilizava o uso de máscaras e promovia constantemente aglomerações entre os seus apoiadores, tendo inclusive feito pronunciamentos oficiais chamando a Covid-19 de “resfriadinho”. Enquanto isso, o número de casos foi aumentando exponencialmente, tendo chegado à infeliz cifra de mais de 6.000 óbitos por semana entre maio e agosto de 2020.

Tendo em vista a gravidade da situação da pandemia de Covid-19, foi empreendida uma verdadeira corrida para o desenvolvimento de vacinas que pudessem proteger a população, sendo que no final de 2020 já havia algumas vacinas estrangeiras aptas a serem inoculadas na

²⁴ Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html#. Acesso em: 03 ago. 2025.

população, porém o Governo Federal se recusou a comprar, por exemplo, em outubro de 2020 46 milhões de doses da CoronaVac, vacina desenvolvida pela farmacêutica chinesa Sinovac, devido a divergências políticas. Mesmo com o início da vacinação da população, em janeiro de 2021, o número de casos de Covid-19 ainda estava numa crescente, tendo chegado ao lamentável pico de mais de 21.000 mortes em uma única semana, em abril de 2021, mas felizmente o número de óbitos foi diminuindo à medida que a cobertura vacinal da população ia aumentando.

Nesse sentido, é importante levarmos em consideração o panorama de crise sanitária que atingia as famílias da comunidade escolar, durante o período do ERE, na medida em que a pandemia afetou tanto a rotina acadêmica/profissional quanto todas as demais áreas da vida de servidores/as e estudantes.

Outra questão que compõe o grande complexo das condições de produção desta pesquisa refere-se ao contexto político em que estávamos inseridos, com um presidente que defendia um Estado mínimo, encampando privatizações e cortes de gastos em áreas como a Saúde e a Educação, além de fazer constantes ataques a uma suposta doutrinação ideológica em instituições públicas de ensino. Nesse contexto, houve situações em que o Ministério da Saúde recomendava o uso de máscaras e o distanciamento social, ao passo que o Ministério da Educação sinalizava para a urgência do retorno às atividades presenciais. Além disso, em que pese estarmos passando por um momento de grandes desafios na área da Educação, não houve uma coordenação efetiva por parte do Ministério da Educação para direcionar como seria feita a implementação do Ensino Remoto nas escolas brasileiras, além de, em 2020, o MEC ter utilizado apenas R\$ 32,5 bilhões, dos R\$ 48,2 bilhões que estavam disponíveis para a pasta, justo num momento em que as escolas públicas mais precisavam de investimento de forma a garantir o acesso à educação via dispositivos digitais.

Sem desconsiderar esse contexto conturbado em que estávamos inseridos, fazendo um batimento entre os documentos institucionais e os depoimentos dos/as servidores/as, foi possível perceber que a implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM está inscrita na contradição entre dois grandes discursos: o **discurso do controle** e o **discurso da garantia da educação para todos/as**.

A análise das normativas internas do IFTM sobre a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) revela a atuação de diferentes formações discursivas. Um dos principais eixos foi a ênfase no controle e na comprovação das atividades realizadas por estudantes e servidores/as, com a criação de documentos como planos de trabalho e registros de frequência, visando assegurar a continuidade das atividades escolares e garantir respaldo em possíveis

auditorias, o que reforça a leitura de que o ERE foi conduzido sob uma lógica de vigilância institucional, o que impactou negativamente o tempo e a energia dedicados ao planejamento pedagógico.

Por outro lado, houve uma forte presença do discurso de garantia do direito à educação. Isso se evidenciou em ações voltadas à inclusão de estudantes com necessidades específicas, à recuperação de conteúdos e frequências, ao empréstimo de equipamentos e à flexibilização de trancamentos e rematrículas, sempre buscando minimizar os impactos da desigualdade de acesso. Ademais, a criação do Núcleo de Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero (NEDSEG) nesse período reforça uma concepção de formação integral, que vai além da capacitação técnica.

As normativas também valorizaram dimensões formativas além do ensino, como pesquisa, extensão e atividades complementares, prevendo a oferta de ações em horários acessíveis aos/as estudantes. Levando em consideração as finalidades e características dos Institutos Federais, brevemente discutidas na seção 3.1, apesar de reconhecer as várias dificuldades enfrentadas durante o período de implementação do ERE, faço uma leitura de que a continuidade dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, mesmo que de forma adaptada, tal como foi apontado pelos/as participantes da pesquisa, configura-se como um movimento de suma importância no sentido de se promover uma formação integral dos/as estudantes. Apesar disso, é válido destacar que, dentre as diversas normativas publicadas durante o ERE, há uma ênfase muito grande em relação à dimensão do ensino e a dispositivos de registro/controle, mas pouco direcionamento no que se refere à pesquisa e à extensão.

Já em relação aos depoimentos dos participantes, no que se refere à utilização de TDIC como ferramentas pedagógicas, é possível notar uma grande heterogeneidade na percepção dos/as participantes da pesquisa sobre a utilização de tecnologias como ferramentas pedagógicas, na medida em que há depoimentos que se inscrevem numa discursividade de total aversão à incorporação de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, enquanto outros sinalizam essa incorporação como inevitável (apesar de subutilizada antes da pandemia), bem como há depoimentos que apontam para o fato de que já havia um processo de incorporação de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas no contexto presencial, antes do início da pandemia.

Em relação ao processo de implementação do ERE no IFTM, as representações mapeadas nos depoimentos trazem um efeito de sentido de preocupação com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, calcado numa relação dialógica, que foi prejudicado, sobretudo no início do processo, devido ao pouco tempo de discussão/planejamento entre a

suspensão das atividades presenciais e o início do ERE, somado ao fato de que não houve capacitação docente e discente e de que havia um excesso de preocupação com questões burocráticas. Apesar desses entraves, há uma leitura de que a implementação do ERE foi positiva para manter o vínculo entre os/as estudantes e a instituição de ensino.

No que tange ao planejamento anual, é possível fazer uma leitura de que houve impactos diferentes em relação ao ano de 2020 e 2021, uma vez que, no ano de 2020, o ano letivo já havia iniciado quando foi decretada a necessidade de distanciamento físico e suspensão das atividades presenciais. Já em 2021 foi possível fazer os planejamentos anuais já com a bagagem em relação ao que havia funcionado ou não no primeiro ano de ensino remoto. Nesse sentido, os/as participantes da pesquisa sinalizam que a necessidade de migração das atividades para o contexto remoto teve impactos diretos no planejamento e na dinâmica das aulas, tendo rebatimentos, por exemplo, em uma adaptação/redução dos conteúdos a serem trabalhados com as turmas, a forma de interação mediada por recursos tecnológicos, além da necessidade de repensar como trabalhar com as atividades de prática de laboratório em um contexto em que não havia a possibilidade de estar presencialmente no *campus*.

Compreendo essa necessidade de alteração do planejamento anual, bem como da dinâmica das aulas, prevista nas normativas do instituto e incorporadas pelos/as participantes da pesquisa, como um indicativo de que a implementação do ERE não foi feita numa perspectiva preocupada apenas em transmitir conteúdos para os/as estudantes, mas que levou em consideração a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem, dada a situação excepcional que estava sendo vivenciada.

Em relação aos maiores desafios enfrentados nesse processo, os depoimentos dos/as participantes sinalizam uma confusão entre o tempo-espço pessoal e o profissional, o que se conecta a três aspectos apontados pelos/as participantes: i) a grande quantidade de documentos burocráticos que precisavam ser preenchidos acabavam por ocupar grande parte do tempo semanal dos/as docentes e gestores/as da instituição; ii) como a frequência em cada aula era vinculada à entrega de alguma atividade, somado ao acesso dificultado/oscilante à internet, vivenciado por uma parcela dos/as estudantes da instituição, isso fez com que os/as docentes estivessem sempre num processo de retrabalho, lançando notas e frequências nas semanas anteriores; e iii) o próprio contexto sanitário que estava sendo vivenciado, em que os espaços de socialização ficaram por um bom tempo fechados, além das recomendações em relação ao distanciamento físico dificultava que os/as servidores/as pudessem fazer uma separação clara entre o tempo e o espaço da vida privada e da vida profissional.

Outro desafio apontado pelos/as docentes foi sobre a dificuldade em estabelecer uma relação efetiva com os/as estudantes no contexto das aulas remotas, mesmo em relação aos encontros síncronos, o que novamente aponta para uma perspectiva em relação à educação como um movimento de troca entre docentes e discentes, que estava sendo dificultada em virtude da mediação pelas telas.

Já em relação aos aspectos positivos da implementação do ERE, uma primeira representação refere-se à possibilidade de manutenção do vínculo entre a instituição e os/as estudantes, ou seja, apesar das dificuldades em relação à migração das aulas do contexto presencial para o ensino remoto, há o entendimento de que esse movimento foi positivo no sentido de viabilizar a continuidade do processo formativo dos/as estudantes.

Além disso, os/as participantes apontam como positivo o aprendizado sobre a utilização de novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. Sobre essa questão, é importante pontuar que ao mesmo tempo os/as participantes da pesquisa sinalizam como um dos problemas da implementação do ERE a ausência de capacitação, por parte da instituição, tanto de docentes quanto de discentes, para a utilização de ferramentas tecnológicas a serem utilizadas no ensino remoto, mas também apontam o aprendizado sobre a utilização das TDIC como instrumentos pedagógicos como um dos aspectos da atuação docente mais afetados positivamente, o que indica que teve que ser feito um movimento de experimentação e autocapacitação, por parte dos/as docentes, de forma a incorporar as ferramentas tecnológicas disponíveis no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes.

No que se refere aos aspectos da atuação docente afetados negativamente, os/as participantes apontam a dificuldade enfrentada para estabelecer um processo efetivamente dialógico entre docentes e discentes, bem como o estabelecimento de uma relação afetiva com os/as estudantes nesse contexto mediado pelas tecnologias, ou seja, novamente é possível fazer uma leitura de que os depoimentos dos/as participantes da pesquisa se inscrevem num discurso sobre a educação como um processo dialógico entre docentes e discentes, que foi prejudicado quando da migração para o contexto remoto.

Outra questão sinalizada pelos/as participantes foi em relação a um esgotamento decorrente da sobrecarga de trabalho durante esse período, em que havia a necessidade de capacitação para aprender a lidar com as tecnologias, gastava-se muito tempo com o preenchimento de relatórios, sem contar a falta de separação entre os momentos da vida pessoal e profissional.

No que se refere aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, a implementação do ERE teve rebatimentos bastante diversos nos/as diferentes participantes da pesquisa, sendo que

houve participantes que sinalizaram que a sobrecarga de trabalho e/ou a impossibilidade de utilização de laboratórios inviabilizou o desenvolvimento de projetos; já outros/as apontam que, durante o período do ensino remoto, foi possível fazer adaptações nos projetos para que ocorressem de forma virtual, bem como houve a sinalização de que o contexto remoto possibilitou o surgimento de projetos que não aconteciam no contexto presencial, tendo inclusive um alcance maior nas atividades de extensão.

Em relação ao que deve ser priorizado numa situação emergencial em que se imponha o distanciamento físico, tal como ocorreu no caso da pandemia de Covid-19, os depoimentos dos/as participantes sinalizam sobre a importância de se manter o vínculo entre os/as estudantes e a instituição, por meio da garantia do acesso de todos/as à educação, o que se inscreve num discurso sobre a educação como um direito. Essa perspectiva dialoga com as várias normativas que versavam sobre empréstimo de equipamentos aos/as estudantes, assistência estudantil, adaptações das aulas para estudantes com necessidades educacionais específicas, recuperação, trancamento de matrícula, dentre outros. Além disso, os/as participantes ressaltam necessidade de, num contexto excepcional como o que foi vivenciado, a instituição promover a capacitação de discentes e docentes antes da implementação do ERE, bem como promover ações visando garantir o bem-estar das pessoas envolvidas no processo.

Por fim, em relação às representações dos/as participantes sobre o legado do ERE que pode ser levado para o contexto presencial, foi sinalizado o aprendizado sobre ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas tanto em aulas remotas quanto no contexto presencial, apesar de muitos/as participantes apontarem para a ausência de capacitação docente no momento da implementação do ERE. Outro legado apontado foi referente a uma mudança de perspectiva sobre a própria dinâmica das aulas, no sentido de repensar tanto um redimensionamento em relação aos conteúdos quanto uma alteração no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas.

Espero que esta pesquisa possa colaborar com outras pesquisas na área dos Estudos Linguísticos, sobretudo aqueles que mobilizam os construtos teóricos da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada, ao evidenciar como o discurso educacional se constitui em meio a práticas sociais marcadas por contradições, resistências e disputas de sentidos. Ao articular a Análise do Discurso Franco-Brasileira com os desafios concretos enfrentados por sujeitos em contextos institucionais e de crise, esta tese buscou reafirmar o papel da linguagem como espaço de constituição de subjetividades, políticas de sentido e construção de realidades sociais.

Enquanto professor, a realização desta pesquisa me possibilitou aprofundar meus conhecimentos no que se refere a uma concepção de educação voltada para a formação integral

de estudantes, bem como possibilitou valorizar ainda mais as atividades de pesquisa, extensão, cultura e gestão, que se somam à dimensão do ensino. Além disso, investigar as concepções de educação que balizaram a implementação do ERE na instituição em que atuo me possibilitou compreender de forma mais apurada as diferentes instâncias que direcionam o funcionamento da instituição e cujo papel fica ainda mais evidenciado quando em tempos de excepcionalidade, uma vez que as Resoluções e Instruções Normativas têm rebatimento direto no funcionamento da instituição e podem facilitar ou dificultar um trabalho comprometido, a um só tempo, com aspectos pedagógicos e com o fator humano, que nunca pode ser deixado de lado.

Dessa forma, compreendo que esta pesquisa contribui para evidenciar como os discursos que atravessaram a implementação do ERE no IFTM, embora tensionados por lógicas de controle e vigilância institucional, também se pautaram por esforços no sentido de garantir o direito à educação em um cenário de profunda instabilidade sanitária, política e social. Os depoimentos dos/as docentes e gestores/as revelam uma percepção de que a educação vai além da simples transmissão de conteúdos: ela se constrói na relação, na escuta e na afetividade, dimensões fortemente impactadas durante o ERE, mas que se mantiveram como horizonte ético-pedagógico para muitos/as profissionais da instituição. Ao investigar essas concepções em meio a uma conjuntura marcada por adversidades, reafirmo a importância de que as práticas educativas estejam ancoradas em um compromisso com a formação integral dos/as estudantes e com a valorização dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Que os aprendizados construídos nesse período de exceção possam orientar, com criticidade e sensibilidade, futuras ações educacionais em contextos igualmente desafiadores ou, quem sabe, em tempos mais esperançosos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

ARAÚJO, L. C. D. **A transferência de trabalho no ensino remoto emergencial**: experiências subjetivas no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. (2023). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Seção 1, 19 ago. 2020a, p. 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 5/2020**. Brasília, 28 de abril de 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 9/2020**. Brasília, 08 de junho de 2020c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 11/2020**. Brasília, 07 de julho de 2020d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 15/2020**. Brasília, 6 de outubro de 2020e.

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. *In: Diário Oficial da União*. 1 abr. 2020f. Ed. 63-A, Seção 1: Extra, p. 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*. 17 mar. 2020g – Edição 53, seção 1- extra, p. 39.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*. 19 mar. 2020h – Edição 54-D, seção 1- extra, p.1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA Nº 356, DE 20 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus). *Diário Oficial da União*. 20 mar. 2020i - Edição - extra – B.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, 2020i. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 24 jul. 2023.

CAVALCANTI, J. R. Considerações sobre a constituição de corpus em Análise do Discurso. *In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, São Paulo, 44(3): p. 1087-1096, set.-dez. 2015.

CHAVES, T. Y. S. **Ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologias digitais: desafios da prática docente no século XXI**. (2022). Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, UFAM, Manaus, 2022.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? *In: Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan. abr. 2014.

CONSERVA, D. P. **Ampliando conhecimentos sobre a sala de aula invertida no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em ambientes remotos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande, 2021.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, 2009.

COSTA FILHO, R. B. **Atividades de produção de textos na esfera acadêmica: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande, 2022.

COSTA, F. A de F. D. **Desafios e estratégias de gestão para o ensino remoto emergencial no IFMG campus Ouro Preto: um estudo de caso.** (2023). Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IFMG campus Ouro Branco, Ouro Branco, 2023.

COSTA, P. C. R. da. **Uso da plataforma Moodle durante a pandemia de COVID-19: a perspectiva de professores de inglês.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro, 2023.

CRUZ, A. P. V. D. ***Tell me a story!***: jogo de cartas digitais para o desenvolvimento da comunicação oral em língua inglesa no Ensino Superior. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

CRUZ, M. A. de M. **Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado.** 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2021.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2018. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>

DOURADO, M. M. **Tempos de pandemia, tempos de desafios: um estudo sobre o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental I em Foz do Iguaçu-PR.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na análise do discurso. In: **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS.** v. 17, n. 35, 2003. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30023>.

FONSECA, A. dos S. **As percepções de docentes e discentes sobre a avaliação das aprendizagens no ensino remoto emergencial no curso técnico subsequente em manutenção e suporte em informática do IFS.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IFS, Aracajú, 2022.

FRANÇA. T. M. Memórias discursivas sobre a escola pública e a educação a distância em tempos de pandemia. In: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. de. P. (Orgs.) **Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19?** Uberlândia: EDUFU, 2024, p. 16-43.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 73 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c. 256p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUILBERT, T. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Trad. Guilherme Adorno et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, M. C. **Emoções no ensino remoto emergencial: reflexões sobre práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2022.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 17 jan. 2025.

IFPB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **NOTA TÉCNICA 7/2020 - PRE/REITORIA/IFPB**. Orientações acerca da execução das Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) durante a Pandemia da COVID-19 – Resolução IFPB/CS nº 29/2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/documentos-normativos/nota-tecnica-pre-aenps.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 02, de 18 de março de 2020**. Uberaba, 2020a.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 03, de 19 de março de 2020**. Uberaba, 2020b.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 04, de 19 de março de 2020**. Uberaba, 2020c.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. Campus Ituiutaba. **Instrução Normativa 01/2020 IFTM – Campus Ituiutaba**. Ituiutaba, 2020d.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 05, de 31 de março de 2020**. Dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais decorrentes da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Uberaba, 2020e.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 06, de 1º de abril de 2020**. Altera a

Instrução Normativa nº 002, de 18 de março de 2020, que suspende por prazo indeterminado as atividades presenciais acadêmicas e administrativas, e dispõe sobre orientações gerais, medidas temporárias e cuidados básicos de prevenção e enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19). Uberaba, 2020f.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. Campus Ituiutaba. **Instrução Normativa 03/2020 IFTM – Campus Ituiutaba**. Altera a Instrução Normativa nº 001/2020 – IFTM campus Ituiutaba que dispõe sobre as diretrizes para condução de atividades não presenciais durante a suspensão das atividades letivas presenciais em razão do estado de pandemia causado pelo COVID-19. Ituiutaba, 2020g.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. Campus Ituiutaba. **Instrução Normativa 05/2020 IFTM – Campus Ituiutaba**. Altera a Instrução Normativa nº 001/2020 – IFTM campus Ituiutaba que dispõe sobre as diretrizes para condução de atividades não presenciais durante a suspensão das atividades letivas presenciais em razão do estado de pandemia causado pelo COVID-19. Ituiutaba, 2020h.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. PROEN. **Instrução Normativa PROEN nº 02, de 18 de maio de 2020**. Estabelece orientações para os estudos de recuperação e avaliação da aprendizagem a serem seguidas pelos *campi*, por ocasião das medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que ocasionou a suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba, 2020i.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 02, de 20 de maio de 2020**. Dispõe sobre a suspensão temporária das atividades acadêmicas remotas, aprova o calendário acadêmico para o término do primeiro semestre de 2020 e estabelece outras orientações no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2020j.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 07, de 29 de maio de 2020**. Dispõe sobre o pagamento de benefícios vinculados ao programa de assistência estudantil face à suspensão do calendário acadêmico em razão da COVID-19. Uberaba, 2020k.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 08, de 29 de junho de 2020**. Dispõe sobre a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais decorrentes da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do IFTM. Uberaba, 2020l.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. PROEN. **Instrução Normativa PROEN nº 03, de 08 de julho de 2020**. Estabelece normas para o desenvolvimento das Atividades Complementares (AC) e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a serem seguidas pelos *campi*, no período de suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas, por ocasião

das medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Uberaba, 2020m.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 09, de 08 de julho de 2020.** Estabelece orientações para atividades do Centro de Idiomas de todos os *campi* do IFTM, a serem realizadas no segundo semestre letivo de 2020, no período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia causada pelo COVID-19. Uberaba, 2020n.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 10, de 08 de julho de 2020.** Dispõe sobre orientações gerais, medidas temporárias e cuidados básicos de prevenção e enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19) nos casos específicos de atividades essenciais, estratégicas ou esporádicas que requerem a presença de servidores em suas unidades enquanto perdurar o estado de pandemia. Uberaba, 2020o.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 11, de 12 de agosto de 2020.** Instrução normativa sobre os direitos autorais e de imagem dos servidores de todos os *campi* participantes do ensino remoto, instituído em caráter excepcional durante a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19). Uberaba, 2020p.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. PROEN. **Instrução Normativa PROEN nº 04, de 12 de agosto de 2020.** Estabelece normas para o funcionamento das bibliotecas, a serem seguidas pelos servidores dos *campi* e usuários, no período de suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas, por ocasião das medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Uberaba, 2020q.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 77, de 20 de agosto de 2020.** Regulamento das atividades de ensino remoto dos cursos Técnicos de nível médio e de graduação, adotadas em razão da pandemia (Covid-19). Uberaba, 2020r.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. Campus Ituiutaba. **Instrução Normativa 08/2020 IFTM – Campus Ituiutaba.** Diretrizes para condução de atividades não presenciais durante a suspensão das atividades letivas presenciais em razão do estado de pandemia causado pelo COVID-19. Ituiutaba, 2020s.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 14, de 07 de outubro de 2020.** Normatiza o empréstimo de equipamentos de informática a estudantes do IFTM em situação de vulnerabilidade socioeconômica, propiciando condições para acesso e realização de atividades remotas decorrentes da pandemia Covid-19, fornecendo apoio à continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Uberaba, 2020t.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 15, de 14 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a possibilidade de equiparação de atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de projetos de ensino ao estágio obrigatório no período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais decorrentes da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do IFTM. Uberaba, 2020u.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 16, de 15 de outubro de 2020.** Altera a Instrução Normativa nº 009 DE 08 DE JULHO DE 2020 que estabelece orientações para atividades do Centro de Idiomas de todos os campi do IFTM, a serem realizadas no segundo semestre letivo de 2020, no período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia causada pelo COVID-19. Uberaba, 2020v.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 17, de 21 de outubro de 2020.** Estabelece normas complementares para a elaboração do relatório de atividade docente (RAD) e do plano individual de trabalho (PIT), previstos na Regulamentação da Atividade Docente, enquanto perdurar as medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Uberaba, 2020w.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 18, de 06 de novembro de 2020.** Estabelece diretrizes e estratégias para a garantia do direito de acesso ao ensino durante o excepcional período de ensino remoto e as normas complementares para o trancamento de matrícula em unidades curriculares no âmbito dos cursos de graduação e técnico de nível médio do IFTM, durante o período da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Uberaba, 2020x.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 20, de 1º de dezembro de 2020.** Protocolo de biossegurança para retorno às atividades semipresenciais e presenciais no âmbito do IFTM para o ano de 2021 - devido a pandemia causada pela Covid-19. Uberaba, 2020y.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 21, de 08 de dezembro de 2020.** Institui o protocolo de aplicação do exame de proficiência em língua estrangeira (PROLIF) em meio à pandemia ocasionada pela Covid-19. Uberaba, 2020z.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 22, de 21 de dezembro de 2020.** Estabelece diretrizes e estratégias para a garantia do direito de acesso ao ensino durante o excepcional período de ensino remoto e as normas complementares para o trancamento de matrícula em unidades curriculares no âmbito dos cursos de graduação e técnico de nível médio do IFTM, durante o período da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Uberaba, 2020aa.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 23, de 22 de dezembro de 2020.**

Estabelece orientações para os estudos de recuperação das atividades remotas a serem seguidas pelos *campi*, por ocasião das medidas de proteção e enfrentamento da emergência de saúde pública decorrentes da situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), que ocasionou a suspensão das atividades presenciais e a sua substituição por atividades remotas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba, 2020ab.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução Ad Referendum nº 62, de 21 de maio de 2021.**

Dispõe sobre o Regulamento das Atividades Didático-Pedagógicas dos Cursos Técnicos de Nível Médio e de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM em Tempos de Pandemia (COVID-19). Uberaba, 2021a.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 28, de 25 de junho de 2021.** Estabelece diretrizes para a guarda e distribuição dos livros para os alunos dos cursos do Centro de Idiomas (CENID) do IFTM. Uberaba, 2020b.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução IFTM nº 147, de 29 de junho de 2021.** Regulamento do Núcleo de Estudos de Diversidade de Sexualidade e Gênero - NEDSEG do IFTM. Uberaba, 2021c.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 32, de 18 de agosto de 2021.** Altera a Instrução Normativa nº 008, de 29 de junho de 2020 que dispõe sobre a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no período de suspensão de atividades acadêmicas presenciais decorrentes da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do IFTM. Uberaba, 2021d.

IFTM. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Instrução Normativa nº 34, de 1º de setembro de 2021.**

Estabelece o regime de trabalho remoto integral ou parcial no âmbito do IFTM a fim de tornar possível o retorno gradual. Uberaba, 2021e.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes.** 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. *et al.* **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

INDURSKY, F. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Michel Pêcheux e a análise de discurso:** uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 183-194.

JESUS, W. T. de. **Narrativas reflexivas:** a exposição da realidade de alguns estudantes durante o ensino remoto emergencial. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - PROFEPT, IFG, Anápolis, 2023.

LACERDA, L. V. C. **O domínio ortográfico de candidatos do ENEM e a influência do Ensino Remoto Emergencial: um estudo comparativo.** 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2024.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MACHADO, F. de F. **Tecnologias digitais e o ensino de inglês: olhares para a formação docente.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro, 2023.

MAIA, J. B. M. S. **Ensino de língua portuguesa, letramentos digitais e multimodalidade: convergências e desafios.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS, UFBA, Salvador, 2023.

MARQUES, C. F. **Estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos docentes no Ensino Remoto Emergencial (ERE) no curso técnico em mecânica do IF SUDESTE MG - Campus Juiz de Fora: o que permanecerá?** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IF Sudeste MG, Rio Pomba, 2023.

MATOS, B. R. A. **Aprendizagem autorregulada e ensino remoto emergencial: percepções de estudantes do campus Santo Antônio de Pádua do IFFluminense sobre os estudos durante a pandemia de Covid-19.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IF Fluminense, Campo dos Goytacazes, 2022.

MATTOS, L. N. **Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido no ensino médio integrado: tensões de mobilizações trazidas para o trabalho docente.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - PROFEPT, IF Sudeste MG, Rio Pomba, 2023.

MESSIAS, L. G. de M. **Análise do discurso do trabalho docente no contexto pós pandêmico da Covid 19: desafios nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia Centro.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IFTM, Uberaba, 2023.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 101-114.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. **O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a terceira idade mediado pelas tecnologias digitais**: parâmetros humanos e técnicos. 2023. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp Araraquara, Araraquara, 2023.

MOTA, A. M. R. **A contribuição da sala de aula invertida na disciplina de língua inglesa no ensino fundamental II no ensino remoto durante a pandemia da COVID 19**: um relato de experiência. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNITAU, Taubaté, 2022.

MOURA, F. J. de A. **Os efeitos da consciência fonológica no nível silábico em aulas remotas de inglês no ensino fundamental**: um estudo de caso numa escola do interior de Pernambuco. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, UFP, Recife, 2022.

NASCIMENTO, L. M. do. **Reflexões críticas sobre etarismo no ensino remoto de língua inglesa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2023.

OLIVEIRA, A. C. de. **"Ser professora de inglês" na pandemia da COVID19**: diálogos, valorações e identidades em um estudo de caso. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2023.

OLIVEIRA, K. C. de. **Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto**: professores de língua espanhola e a (auto)formação. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2023.

OLIVEIRA, S. R. de. **Projeto de letramento, argumentação e cidadania no contexto pandêmico**: ler, escrever e agir nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2023.

OLIVEIRA, V. M. de. **O impacto da pandemia do Covid-19 na vida pessoal e profissional de professores da educação profissional e tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IFPR, Curitiba, 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020a.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. <https://doi.org/10.7476/9788526814707>

ORLANDI, E. P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2020b.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, IFRN, 2010.

PAIVA, T. L. **Rolêzicho: um projeto de multiletramentos em contexto de fronteira no oeste do Paraná e a formação ampliada do professor de língua espanhola no período pandêmico**. 2022. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Centro de Educação, Letras e Saúde, Unioeste, Foz do Iguaçu, 2022.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADED, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pucinelli Orlandi [et al.]. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 7 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2001. <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. New York: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. **Issues in Applied Linguistics**, vol. 1, issue 1, 1990, UCLA, Department of Applied Linguistics, p. 8-28. <https://doi.org/10.5070/L411004991>

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84

PEREIRA, P. R. F. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, UFCG, Campina Grande-PB, 2022.

PEREIRA, S. de O. **Instrução por pares: uma proposta de engajamento dos estudantes da educação profissional e tecnológica no ensino remoto**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IFTM, Uberaba, 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa.** Brasília-DF, v.1, n.1, p. 2-11, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.36732/riep.v1i1.19>

RECHE, A. S. **As influências da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino de língua inglesa para adultos: um estudo de caso.** 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UTFPR, Pato Branco, 2022.

REICHERT, C. M. **Educar para um tempo novo via EaD e ensino híbrido: a tecnologia de comunicação digital oportunizando a experimentação em prol da aprendizagem.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Unioeste, Cascavel, 2021.

RIEDNER, V. **Aplicabilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino de línguas(gens) na prática docente.** 2023. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Unioeste, Cascavel, 2023.

ROCHA, A. R. **Estratégias de aprendizagem e afetividades: uma análise da experiência de alunos de Japonês no ensino remoto.** 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2023.

ROCHA, C. N. O. de. **Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal.** 2021. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2021.

RODRIGUES, L. P. de S. **Os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês: perspectivas a partir da interculturalidade crítica.** 2022. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2022.

SANTANA, T. S. T. de. **Crenças, emoções e ações de professores de espanhol em formação inicial após o ensino remoto emergencial.** 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2023.

SANTOS, E. P. J.; SILVA, F. F. **Análise do Discurso I.** São Cristóvão: CESAD/UFS, 2014. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/15313423102014Analise_do_Discurso_I_Aula_1.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

SANTOS, M. D. dos. **"Na verdade tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma": O impacto da pandemia de COVID-19 na prática avaliativa no contexto do ensino de línguas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unisinos, São Leopoldo, 2023.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto “20 anos do HISTEDBR”.** Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>. p. 1-38. Acesso em: 30 jul. 2024.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bliskein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a. p. 127-148.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. Signorini, I. (org.), **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. pp. 231-264.

SCHIEBER, I. M. R. **O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2022.

SCHMIDT, B. S. **Ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia de covid-19: representações de professoras sobre o seu trabalho e sua formação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Unisinos, São Leopoldo, 2022.

SILVA, M. S. de L. **Charges sobre o ensino remoto emergencial: uma leitura discursiva para o ensino fundamental**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFEPT, UEPB, Guarabira, 2023.

SOARES, L. R. **O ensino da língua inglesa e o trabalho remoto emergencial docente em tempo de pandemia: um estudo na perspectiva da complexidade**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2023.

SOUZA, B. M. de. **Tecnologia, educação e trabalho: percepções e desdobramentos oriundos do Ensino Remoto Emergencial - ERE no interior da Amazônia**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – PROFEPT, IFAM, Manaus, 2023.

ZILIO, T. **Histórias em quadrinhos: um estudo sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro AREDA

Este questionário foi preparado por Rogério de Castro Ângelo, doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, trabalhando sob a orientação da Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito. Ao concordar em respondê-lo, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área da Educação.

Algumas informações importantes:

- a) Não é necessária sua identificação.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia nem na sequência apresentada no questionário. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessado não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.
- f) Você pode voltar atrás em suas respostas, regravá-las quantas vezes quiser, sem se preocupar com repetições, contradições, mudanças de tons de voz etc. Esse formato livre de gravação objetiva a documentação de depoimentos orais espontâneos que, uma vez transcritos por nós com as devidas marcações de oralidade, possibilitará a observação das ressonâncias discursivas sobre um mesmo assunto.
- g) O tempo estimado para que você responda a todo o questionário é de aproximadamente 20 minutos.
- h) Quando terminar a gravação das suas respostas, você deverá salvar os arquivos de áudio e encaminhá-los via WhatsApp para <https://wa.me/5534988912013> ou então via e-mail para rogerioangelo@iftm.edu.br.

Muito obrigado por sua colaboração!

Rogério de Castro Ângelo

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

11. Diga um nome fictício e seu cargo e/ou função no IFTM, bem como há quanto tempo você trabalha na instituição.
12. Como era a sua relação com o uso de tecnologias antes da implementação do ensino remoto?
13. Qual sua avaliação sobre a implementação do ensino remoto no IFTM, durante a pandemia de Covid-19?
14. Como a implementação do ensino remoto impactou seu planejamento anual nos anos letivos 2020 e 2021?
15. Quais foram os maiores desafios enfrentados durante o período do ensino remoto emergencial?
16. Quais aspectos da sua atuação docente foram mais afetados, positiva e/ou negativamente, pela implementação do ensino remoto? Comente.
17. Em que medida a implementação do ensino remoto alterou seus projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão?
18. Quais aspectos das instruções normativas editadas pelo instituto tiveram maiores implicações no seu trabalho docente?
19. Para você, o que deve ser priorizado, no que se refere ao processo educacional, numa situação de necessidade de distanciamento físico, tal como a causada pela pandemia de Covid-19?
20. Existe algo que você aprendeu durante o período do ensino remoto e que você vai levar para o ensino presencial? Comente.

APÊNDICE B: Convenções de transcrição dos depoimentos AREDA²⁵

CATARINA	participante identificado/a pelo pseudônimo adotado
...	pausa
?	entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta
!	indica forte ênfase
,	descida leve sinalizando que mais fala virá
.	descida leve sinalizando final do enunciado
-	não é enunciado o final projetado da palavra
((...))	incompreensível
(butterfly)	“butterfly” <i>provavelmente</i> foi a palavra pronunciada
MAIÚSCULA	ênfase em sílabas, palavras ou frases
t-e-x-t-o	silabação letra a letra.
<i>English</i>	palavras em língua estrangeira
hehe	risos
ah, eh, éh, oh, ih, uh, ahã, mhm, ãn, mm, uhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

²⁵ As convenções de transcrição utilizadas nesse trabalho foram adaptadas de Guilherme de Castro (2008) e Nascimento (2020).

APÊNDICE C: Transcrição dos depoimentos

Participante 1 – CATARINA

1- Meu nome é Catarina, meu cargo é professora e eu atuo no Instituto Federal do Triângulo Mineiro como professora há 10 anos, desde 2013.

2- A minha relação com as tecnologias, antes do ensino remoto, ela já existia. Não de modo contínuo, mas eu já usava plataformas, eu usava o Moodle, para atividades online, principalmente atividades de avaliação, pra conseguir otimizar a carga horária em sala de aula, então eu aplicava as atividades avaliativas, online, para que estudantes pudessem fazer em casa, em horários vagos, para ter mais tempo em sala de aula para trabalhar conteúdos, principalmente. Esse era o uso que eu fazia, né, porque eu conseguia trabalhar com o Moodle e poder colocar vídeos, materiais complementares, para além de texto impresso né.

3 - A minha avaliação sobre o ensino remoto no IFTM, numa escala de 1 a 5, para mim ele foi 1, por quê? Não teve um intervalo para planejamento, para qualificação, foi tudo muito rápido e imediato e excessivamente, excessivamente com normativos mais formais, em termos de controle, de vigilância, do que efetivamente de experimentação pedagógica, de humanização do processo pedagógico dentro de um contexto de crise sanitária em que a própria educação se colocava mais como necessidade de um acolhimento emocional do que, é, exclusivamente, cumprir normativos. Então, eu avalio que faltou um plano pedagógico humanizado específico para a experimentação pedagógica e que pudesse ficar inclusive como um legado, né, para repensar estruturalmente a concepção educacional da instituição.

4- O meu planejamento sofreu influência direta no contexto do ensino remoto, com a pandemia, por quê? Porque a, a própria participação de estudantes e o tempo de aula... na tela, ele se mostrou mais dilatado, menos envolvimento, né, por parte de estudantes, então eu não poderia mais usar o mesmo tempo de aula presencial, de exposição de conteúdo, de modo linear, automático, né, sem interrupção da minha fala, numa aula remota, então os estudantes não tinham uma participação, é como se não tivesse uma corporeidade, era tudo mediado pela tela, então era necessário, foi, foi necessário com que eu mexesse no meu planejamento, utilizando de estratégias didáticas de envolvimento, como que trazer a manifestação, a presença dos corpos pra tela, então foi necessário usar tanto é, ferramenta tecnológica em termos de suporte de plataformas interativas, mas também é, mexer no conteúdo... ou seja, menos conteúdo, durante as aulas, e mais interação, né, então foi preciso inclusive trazer temas mais polêmicos, que motivassem a participação, é, de estudantes.

5- Em termos de desafios, o maior desafio para mim foi a relação com os normativos institucionais, que fizeram, uma transposição, né, uma naturalização que transferisse todo o formato do ensino presencial para o ensino remoto, sem a abertura de possibilidade de rever, de experimentar, de integrar, então isso dificultou muito, porque junto a essa transposição, criaram-se, é, dispositivos de vigilância: anexos, formulários, para serem preenchidos para

comprovar que a aula estava sendo ministrada, que o conteúdo estava sendo trabalhado. Então, o meu maior desafio foi conseguir atender exigências formais burocráticas... e, fazer cumprir essa transposição do mesmo formato, a mesma arquitetônica, logísticas de horário, com um, uma otimização no sentido de uma formação ampliada num momento em que todo mundo tava envolvido num processo de uma crise, que impactava emocionalmente. Então, como cumprir esse excesso de normativos, e essa transposição automática, sem desconsiderar que quem tava participando desse processo mediado por uma tela, já que era ensino remoto, é... são pessoas, que continuavam sendo humanas e não robôs atrás da tela? Esse foi meu maior desafio, além do cansaço, do próprio cansaço que, precisou ser, que que foi... atingido né, esse cansaço, ele foi caus-, foi resultado, de ter tido a necessidade de aprender imediatamente muito rápido o uso de novas tecnologias, de novas estratégias de, de ensino, e m- excessivas, muitas reuniões para tentar compreender, em termos de instituição, o que, qual seria o rumo né, qual seria o formato, é, dentro desse, do contexto da pandemi-, da pandemia. Então, o maior desafio acho que foi a transposição do presencial para o remoto e o excesso de normativos e a ausência de possibilidade de experimentação pedagógica.

6 - Eu acho que a minha atuação como docente, o que que, o que teve de maior aspecto prejudicial foi a ... dificuldade de humanização do processo formativo, porque quando você tá na tela, né, é como se existisse um distanciamento dessa ... dessa dupla ensino-aprendizagem, né, então, além das relações no próprio ambiente de trabalho, que também, para mim, foram afetados dentro de uma concepção humanizadora, né, de dar tempo para aquela confusão emocional que todo mundo vivia, é, conjugar, por exemplo, seria mais, era mais importante naquele momento trabalhar um itinerário formativo dentro da história da filosofia falando de filósofas e filósofos de outro tempo histórico ou conversar sobre a pandemia sobre as dificuldades emocionais que a gente tava vivendo, fazer essa conjugação - e que não estava sendo abordado nas reuniões institucionais né, nos normativos - como conciliar isso? Assim, então minha atuação ela foi afetada porque não dava mais para pensar a relação de aprendizagem distanciado do contexto que a gente tava né, então isso interferiu muito na minha atuação.

7 - O ensino remoto afetou os projetos, tanto de ensino, de pesquisa e extensão, na medida em que 1: na parte de ensino, eu inaugurei, eu comecei a atuar com projetos de ensino, por quê? Porque a instituição não tinha um programa, ainda, regulamentado e que incentivava a realização dos projetos de ensino, então foi durante a pandemia. E foi importante, interessante, porque acabou se tornando, durante a pandemia, um espaço de diálogo aberto em que, é, tanto as estudantes quanto as pessoas da comunidade externa participavam é... e falando tanto de conteúdo quanto do seu momento, durante a pandemia, né, então foi interessante, o projeto de ensino né. É, quanto aos projetos de pesquisa, ficaram um pouco prejudicados, muito decorrente do cansaço das estudantes e dos Estudantes, imersos num ensino remoto que aconteceu, na minha instituição, dentro de um contexto de transposição, manteve-se o mesmo formato do presencial, então isso sobrecarregou estudantes além de... da minha própria atuação que ficou sobrecarregada, né. Então, teve uma ... uma interferência, assim, em termos de tempos de pesquisa, de dedicação, muito tempo exposta à tela, tanto estudantes quanto eu mesma, né. Na extensão, a extensão também acaba que foi prejudicial, mas também conseguiu ter um alcance,

por exemplo, para além do espaço ... físico, territorial, né, a extensão conseguiu, enquanto projeto de extensão, foi possível manter diálogo com comunidade externa que não tem um contato específico regional ou local, também de outros estados, de outras cidades, né, então ... teve desafio, que, né, de, por um lado, que exigiu bastante, assim, uma readaptação, e por outro tiveram ganhos, assim, os projetos, né, e que eu acho que não se mantiveram em termos de, substanciais, assim, a pandemia o ensino remoto foram embora e essa ... é, esse ganho, assim, acabou que ainda não foi, colocado como uma prática contínua, né, a gente ainda tá num período pós-pandemia, ainda tentando compreender o que que é que fica desses desafios que possibilitou um aprendizado para nossa atuação, para minha atuação, e o que é que não dá, não cabe dentro dessa minha atuação, ainda não consigo assim, refletir, pensar sobre... e poder organizar em termos de estratégia mesmo de atuação.

8 As estratégias normativas da instituição que mais é, me impactaram, foi a criação de anexos, vários anexos, anexos diferentes, mas que giravam em torno de um mesmo objetivo, que era comprovar que a aula estava sendo ministrada. Então, eu acho que isso, é, foi muito prejudicial, porque era um sentido mais jurídico, né, que postulava um possível, uma possível necessidade comprovação, sem ter sido, é, demandado pelos próprios órgãos jurídicos, né, e que a gente tinha que comprovar... começou semanalmente, depois passou para mensal e, e depois foi passando para trimestral, foi se constatando a ineficiência, a ineficácia desses normativos que comprovavam, e o caráter excessivamente vigilante e como esses anexos estavam prejudicando no próprio, na própria aula, sobrecarregando, né, interferindo na qualidade de vida, a gente passou a ter que conjugar o que a gente já tinha de preparação de aula, mas também de preparação de ferramentas, a partir das tecnologias, e mais esse processo de comprovação é... do que tava sendo feito, né, e o monitoramento da participação de estudantes também. Então, esses normativos, assim, sobrecarregaram e sem ter tido uma função pedagógica, sem ter tido uma discussão. Então, o excesso de dispositivos de estratégias de vigilância, durante a pandemia, eles ofuscaram a possibilidade de experimentação pedagógica, de humanização do processo, né, de ensino-aprendizagem, eu acho que esse foi o, fo- foi o pior impacto, assim, a maior dificuldade dos normativos.

9- É, num processo excepcional, né, que a sociedade vivencia e que impacta direto na educação, eu acho que o que deve ser priorizado sempre são as pessoas é o, é o humanizar, é intensificar a dedicação, dilatar o tempo em termos de pensar sempre qual é a pessoa, quais são as pessoas que estão envolvidas, como elas estão, eu acho que em momentos de crise, momentos de excepcionalidade, é sempre priorizar o ser humano, né, e o processo de educação, ele é uma das uma das principais ... estratégias, um dos principais territórios criados pelo próprio ser humano que pensa as relações humanas, né, então eu acho que é o processo de humanização ser intensificado nos momentos de crise via instituição de ensino.

10- Eu tive, sim, muitos aprendizados, em ... no ensino remoto. Primeiro, foi, utilizar mais ferramentas, né, da tecnologia, conheci várias plataformas, né, utilizar, por exemplo, *podcast*, como ferramenta de construção coletiva, utilizar painéis criativos, também coletivos, atividades em grupo interativas, né. É, os formulários, também, os questionários *online*, porque possibilita trabalhar vídeo, música, materiais complementares, em geral. É, eu também aprendi que, é, aula

expositiva, é importante pensar no tempo de exposição de fala, né, trabalhar mais essa interação, isso foi muito importante, para mim. E, em termos de reflexão sobre educação, eu aprendi que nós temos um conservadorismo, é ... ainda muito presente no território educacional, uma dificuldade de entender que a educação também é processo de experimentação, de criação pedagógica, de metodologias, de didáticas, né, eu também aprendi, em termos de reflexão sobre o meu ambiente profissional, né, ainda, a gente ainda tem que se abrir muito para o que que é de fato um processo de educar.

Participante 2 – TONY STARK

1- Meu nome é Tony Stark, e eu sou professor de matemática no IFTM, desde outubro de 2017.

2- Quanto às tecnologias, eu vejo assim que eu sempre... usei, né, sempre tive em contato com diversos tipos de tecnologia, sempre utilizei no meu dia a dia, no entanto, é, com relação ao ensino, né, antes da, da pandemia aí, o que eu, é, o que eu posso dizer assim que eu acabei utilizando com relação a tecnologias foi trabalhar um pouco, é, o ensino de robótica, né, através de projetos de ensino, né, então... É, fazendo... propondo situações para os alunos aí poderem resolver né, focando nessa, nessa questão da resolução de problemas, né, utilizando a programação de um robô. Mas, é, basicamente foi isso. Com relação a, tipo, utilizar, por exemplo, diferentes plataformas pra facilitar o processo de ensino-aprendizagem, eu não tinha feito nenhum, nada desse tipo não.

3- Com relação, né, aí à implementação do ensino remoto no IFTM durante a pandemia, eu vejo que... não foi de todo ruim, né, a forma que foi implementado, eu acredito que, na sua maior parte, funcionou, mas, eu acho que, talvez tenha sido implementado com um pouco de pressa, né... eu acho que a gente poderia ter, tido um maior tempo de planejamento antes de realmente já implementar o ensino remoto, da forma que foi.

4- Com relação ao planejamento, né, das disciplinas que eu trabalhei durante aí, né, os anos letivos de 2020 2021, com relação ao conteúdo, eu não tive que fazer muitas alterações no conteúdo das disciplinas não. Talvez, talvez não, né, com certeza eu acabei, de certa forma, em alguns tópicos, não dando o aprofundamento que talvez eu daria dentro de sala de aula realmente né, no ensino presencial, uma vez que eu não podia que eu não consegui, não conseguia né, é, ter o retorno de que realmente os alunos estavam compreendendo aquela parte inicial para eu ter segurança em, por exemplo, aprofundar em determinado tema. Então que impactou que eu vejo, o que mais impactou nessa questão do conteúdo foi nesse sentido. Lógico, né, que outra o que impactou mais drasticamente foi justamente né o processo, enfim né como a metodologia da aula em questão, isso mudou completamente né... e eu acabei fazendo alguns testes durante né, esse período, no primeiro momento trabalhando com, materiais e aulas gravadas sempre com, ou seja, aulas assíncronas, né, aí depois eu vi que... tava faltando alguma coisa, eu acabei, no decorrer do processo, implementando aulas síncronas, também, com os alunos, mas não deixando de lado o momento assíncrono, então o que eu vejo de... que impactou mais, foi nesse sentido.

5- Que eu vejo como maiores desafios, enfrentados durante esse período, né, principalmente... o excesso de trabalho, uma vez, né, que, como a gente não sabia muito bem o que estava fazendo, necessitou-se de muitas reuniões, né, de muitos momentos pra, pra discutir, para tentar entender o que tava acontecendo, então acabou sendo um excesso de trabalho, um excesso de trabalho também para PREPARAR aulas, para essa nova metodologia, né, eu, por exemplo,

gravava, no primeiro momento, gravava muito as minhas aulas, então demandava muito tempo para fazer essas gravações, para planejar e, às vezes, acontecia um erro, tinha que gravar novamente... Esses vídeos, ainda tinha que editar, para poder casar certinho a voz com a imagem, ou para poder diminuir o tamanho do arquivo para poder facilitar pros alunos acessarem aquele vídeo, né, e aí também, nesse processo, acabou dificultando... acabei encontrando também como desafio a questão de conciliação, né, entre horário de trabalho e o horário de lazer, eu acab- estava acabando estando em horário de trabalho 24 horas por dia porque tava o tempo todo atendendo aluno, respondendo, é, e-mail, participando de reunião, a qualquer momento, né, então, eu acho que... dentro do trabalho, teve essas dificuldades. Com relação ao ensino, como principal desafio dele é a questão de não, a gente não ter realmente um retorno do aluno, porque estando em sala de aula a gente consegue, perceber, a gente consegue ver, fazer leitura daquele aluno e verificar se realmente ele tá aprendendo ou não, quais são realmente as dificuldades dele, certo, e no ensino remoto, é, isso ficava mascarado, né, porque ... ele tinha várias formas de, né, estar participando, de, respondendo as atividades, né, e a gente não tinha como dizer que, apesar dele estar acertando aquela atividade, respondendo ela correta, que realmente ele tinha, o conhecimento, né, tinha adquirido o conhecimento necessário para fazer... Vejo dessa forma.

6- Aspectos, né, positivos ou negativos, né, que... influenciaram aí afetou a atuação docente. Negativamente eu acho que principalmente o que eu já falei da questão anterior né, com relação ao excesso de trabalho, a gente não tem como muito separar, né, o que que é o horário de serviço o horário de lazer, eu aponto isso como os aspectos mais negativos aí da atuação docente. Positivamente, né, eu acredito que as diferentes ferramentas que a gente acabou utilizando durante esse ensino remoto né... ferramentas que já existiam, que já estavam disponíveis, mas por conta da gente às vezes não ter visualizado aquela necessidade, a gente não procurou conhecer ela, não procurou usá-las, né, e após esse momento, né, eu vejo que algumas ferramentas são muito bacanas e que podem serem utilizadas, né, concomitantemente aí ao ensino presencial realmente né como eu passei a utilizar né Por exemplo botar aqui né o Google classroom, eu continuo utilizando ele, mesmo no ensino presencial, para estar postando atividade para os alunos, para estar recebendo atividade dos alunos, porque eu achei que lá eu consigo ter um controle maior disso ... fica mais fácil esse recebimento e envio para eles, né, o próprio, as próprias plataformas aí, como por exemplo o Google Meet, né, para a gente poder fazer uma reunião, de forma remota, ajuda bastante eu posso atender um aluno fora do horário que ... às vezes ele não pode necessariamente naquele horário presencialmente, mas eu consigo agendar um horário com ele para poder fazer um atendimento, para fazer um um ... não só um atendimento de conteúdo, mas por exemplo, né, uma orientação para um projeto de iniciação científica... Então eu acho que isso é ... uma questão positiva.

7- Com o ensino remoto, aí, na verdade, praticamente parou os meus projetos de ensino, né, eu tinha, nos anos anteriores, trabalhado pro- projetos de ensino na área de robótica, né. E, até era novo para mim, também, essa questão da robótica, é algo que eu gostava mas não conhecia tanto, eu estava os primeiros passos ainda, caminhando e tentando passar isso para os alunos também, né, na forma de projeto de ensino, e eu precisava do presencial, eu precisava do presencial para poder construir os robôs para poder programar com eles então, é, parou-se os projetos, nesse... nesse momento, depois eu, eu vi que existia algumas plataformas que era possível a gente, né, emular aquelas situações, emular construção do robô, emular a programação do robô para poder fazer isso de forma remota, mas até por falta de tempo, eu acabei não, não conseguindo ir por esse lado, né, para poder manter o projeto durante a pandemia. Complementando ainda, né, a resposta, é que na verdade eu já né eu numerei, né, aí, nas questões anteriores, que eu vejo assim como principal foi a questão do tempo, né, porque,

como eu disse, eu não consegui ter o tempo para poder estudar essa outra metodologia para trabalhar robótica de forma remota, por conta das, das demandas que a gente teve durante esse ensino remoto né, então, eu vejo que, beleza, a gente conseguiu de certa forma sanar essa parte dessa parte do ensino, né, com essas aulas remotas, mas, a gente demandou de muito tempo, de muito estudo, por ser algo novo, por ser algo que a gente não conhecia... E aí outras atividades terão que se-, tiveram que ser deixado de lado, como aí no caso do projeto de ensino, pesquisa e extensão, pelo menos no meu caso.

8- Com certeza, aí, né, é, os aspectos das instruções normativas que mais implicaram o meu trabalho docente foram a questão dos relatórios, né. Quando a gente começou o trabalho, o número de relatórios que a gente tinha que fazer era, era muito grande, a gente praticamente tinha que né viver para fazer relatório. Depois, com o tempo, eles viram que tava meio exagerado, e foram reduzindo, né, a quantidade de relatórios, ou pelo menos o tempo né, de envio desses relatórios, mas no início a gente tinha que fazer muito relatório. Eu acho que esse é um principal aspecto aí.

9- Numa situação como essa que a gente viveu aí, da covid-19, eu acredito que, nesse processo educacional, o que deve ser priorizado é a garantia de que todos os alunos terão condições iguais de ter acesso à educação. Essa teria que ser a primeira coisa a ser priorizada, todos os alunos vão ter condições de ter acesso a essa forma de educação que a gente está propondo. Se não tiver, já tem que ser repensado, né, já tem que ter, tem que ser de outra forma. Isso eu vejo como o que tem que ser priorizado num momento como esse.

10- Ah com certeza aí, né, o que dá para a gente levar para o de aprendizado aí, da pandemia, para ensino presencial, que eu vejo assim é a utilização das ferramentas tecnológicas aí, né. A gente tem muita coisa à disposição que a gente às vezes desconhece e que não usa por, por comodidade né, por... por receio, por não conhecer, né, e eu já trouxe algumas dessas ferramentas para o meu, para o ensino presencial, para o meu dia a dia, e eu tô sempre agora pesquisando novas ferramentas para que eu possa, que eu possa de alguma forma agregar, né, que eu possa somar a esse ensino presencial. É bem nesse sentido.

Participante 3 - ATENA

1- Olá, meu nome é Atena, eu sou professora do IFTM campus Ituiutaba há 12 anos.

2- No caso das tecnologias digitais, eu sempre utilizei o *Datashow*, né, para exibir os *slides* que foram confeccionados em *PowerPoint* e ... assim, embora eu conhecesse alguns recursos diferentes, como por exemplo laboratório- laboratórios virtuais, eu nunca utilizei nenhum deles em sala de aula.

3- Assim... é um pouco complicado falar sobre esse tema, né, porque... eu acho que a nossa instituição, ela foi um pouco precipitada na decisão tomada, lá no início da pandemia, né, porque não houve discussão, é... sobre a implementação do ensino remoto, não houve nenhuma proposta de planejamento, né, uma vez que nós tivemos que aprender a lidar com esse excepcional, né... durante a pandemia, em questão de uma semana, duas semanas, né. Eu acho que naquele começo, ninguém, assim, ela não se preocupou com o... o psicológico da comunidade acadêmica, né, professores, é... alunos, uma vez que tudo era incerto naquele tempo né. É, e aí, né, parece que foi um- uma decisão somente de uma parte, né, que... eu não concordei, pessoalmente, naquela época, mas ... é, a gente teve que trabalhar, né. E, assim, na minha opinião, a gente poderia ter utilizado outras estratégias para, é, prosseguir na adaptação,

na época, naquele cenário, né. Como, por exemplo a gente, a instituição, ela poderia ter ofertado curso de capacitação para os professores, né, para que a gente estivesse mais bem preparado para enfrentar esse desafio. Porque eu tenho certeza que muitos colegas, assim como eu, não tinha NOÇÃO, né, de como alinhar, né, tais tecnologias às nossas aulas, né, de maneira que a gente pudesse aproveitar melhor, essas tecnologias. E um outro fator também, que eu acho que, poderia ter sido utilizado, era que a instituição pudesse ter oferecido canais de discussão para, tanto para fazer avaliação, né, e discutir estratégias de ensino, tanto para os alunos quanto para, é, os professores, né. Eu acho que faltou muito essa parte dessa discussão... avaliar qual era melhor estratégia para a gente abordar ou adotar com os nossos alunos.

4- Em 2020, para mim foi realmente muito difícil, porque eu trabalhava com unidades curriculares que dependiam de laboratórios para que fossem realizadas as aulas práticas e... naquele ano eu não via com bons olhos o fato de eu, simplesmente disponibilizar uma vídeo aula, né, ou gravar um experimento aqui na minha casa... e disponibilizar para os alunos. Eu acho que, eu achava, hoje eu não sei se eu acho também, que os alunos né, aquela videoaula ali, é, disponibilizada para os alunos, eu acho que não, eles não iam atingir as habilidades e as competências mínimas necessárias para conclusão do curso técnico, né. E no ano de 2021 para mim não foi diferente, eu continuei pensando do mesmo jeito... porém, com relação aos alunos do terceiro ano eu acabei que concordei em utilizar algumas aulas experimentais, né, que, é... são disponibilizadas no YouTube, para que eles não ficassem mais prejudicados do que eles já estavam, uma vez que eles precisavam concluir o terceiro ano.

5- Para mim, o maior desafio, né, sem dúvidas, foi conciliar as aulas com o ambiente familiar... foi muito difícil conciliar a casa, filhos que também estavam no ensino remoto, né... foi muito complicado. E um outro ponto desafiador para mim foi de que... eu percebi por várias vezes que a maioria dos alunos eles mal assistiam as aulas, né, que às vezes eu disponibilizavam aula do, do YouTube, ou, às vezes, era uma aula que eu mesmo gravei, né, e... a gente percebia que os alunos é, eles entravam na sala e... não assistiam a aula, né, ou tava lá, só ligava o computador, você estava, entrava na sala de aula e ficava conectado, mas praticamente de corpo presente, né, então eram poucos os alunos que realmente assistiam as nossas aulas, né, então isso aí, para mim, também foi muito complicado.

6- De positivo, por incrível que pareça eu acho que foi perceber que, de repente, eu consegui me ver trabalhando em casa, porque antes eu fazia a maior parte das minhas atividades acadêmicas na escola, e acho que eu não estou recordando assim de mais pontos positivos, não sei, não tô, não tô lembrada. De pontos negativos, eu acho que também eu tenho um ponto somente a comentar, que foi o fato, né, de que eu tive muita dificuldade para lidar, com aquele momento, com aquela coisa, do ensino remoto, tanto é que isso me afetou muito emocionalmente e fisicamente. Então, para mim, foi, eu tive dificuldade, né, de lidar, com toda essa questão do ensino remoto, né, de me ver obrigada a sentar na frente de um computador e praticamente conversar com a máquina, né, a gente não conversava com o aluno, naquela coisa daquele distanciamento, né, então eu acho que isso, para mim, foi o ponto negativo.

7- Os meus projetos, de pesquisa, em 2020, eles ficaram praticamente parados, porque ... devido ao distanciamento, né, o isolamento, não tinha como a gente se deslocar até a instituição, uma vez que eu para toda a parte de execução dos meus projetos de pesquisa dependiam de laboratórios, então não tinha como, né, era uma coisa que tava, já, para além, né, da nossa capacidade. Então eu não consegui desenvolver praticamente nada, é, devido a esse distanciamento. Aí, em 2021, eu fiz algumas alterações nos meus projetos de forma que os

alunos, eles conseguiram desenvolver a parte experimental da pesquisa em casa, né, então aí já melhorou um pouco, não tava 100%, mas era o que a gente tinha para aquele momento.

8- Para mim o que mais pegou, na questão das instruções normativas, foi o excesso, né, de burocracia, que a gente tinha que preencher, que a gente tinha que fazer, aquela questão de que tinha que comprovar a frequência dos alunos com atividades aplicadas em todas as aulas, é, tomou muito tempo da gente, a gente tinha que preencher muito formulário, preparar bastante atividade, né, e era um monte de anexo, a gente tinha que ficar fazendo toda semana, e aí a gente perdia muito tempo preenchendo mais formulários do que preparando e gravando as aulas, né... Então, essa questão aí do, da parte das atividades burocráticas é que foi um item bem complicador.

9- Eu acho que se a gente passar por outro momento desse, eu espero que não, mas se caso isso venha acontecer, eu acho que, antes de tomar qualquer decisão, daquele tempo de duas semanas, para a gente ter que nos adaptar de forma meio que obrigatória, seria uma capacitação dos professores, né, para que a gente pudesse, ou que a gente possa estar trabalhando com as tecnologias a nosso favor, né, eu acho que também outra coisa seria rever, a forma como foi colocado o ensino remoto, porque a gente praticamente transcreveu, né, a gente veio, pegou o presencial... e falou que adequou ali no ensino remoto, e na verdade a gente tava dando uma aula presencial, só que... distante, né, a gente apenas fez uma adaptação do presencial para o remoto e que... na minha opinião, eu acho que não houve um processo de ensino-aprendizagem, foi apenas uma transferência de conhecimento, para os alunos, né, e, que nem eu já falei antes, que na maioria das vezes o aluno ele tinha pouco interesse em aprender.

10- Se existe algo que eu, aprendi, né, durante o ensino remoto hehe, foi que jamais a gente deve dar uma aula de 2 horas, para os alunos, eles sentado na frente daquela tela daquele computador... que é muito cansativo, é muito desgastante, ficar ali na frente... e também eu acho que... não ter aquela preciosidade de achar que tá no presencial e aplicar aquele excesso de atividades para os alunos, porque eles, realmente eles não vão aprender ... nada, absolutamente nada, né, uma aula ali gravada, ou aquela aula que você tá ali na frente do computador, a gente... acho que absorve somente os 20 primeiros minutos ali de aula, depois fica cansativo, você acaba perdendo a concentração, né, e por consequência a gente não aprende nada. Acho que essas aí são as duas lições que eu vou levar para o resto da minha vida, com relação ao ensino remoto.

Participante 4 - JOÃO

1- Eu sou o João, eu sou ... professor EBTB no IFTM há 13 anos, e atualmente ocupo uma função, de diretor de extensão e cultura e assistência estudantil.

2- Apesar de ter uma facilidade com o uso de... tecnologias, o início da pandemia, nos trouxe desafios e transformar o formato das aulas, né, regulares, tradicionais, em sala de aula, para o ambiente virtual, foi um pouco dificultoso, principalmente na forma de alcance dos estudantes. Não no uso de tecnologias de *PowerPoint*, de vídeoconferências, de gravações de aulas... isso não foi um problema, eu acho que, no meu ver, a maior dificuldade se deu pela forma de atrair os estudantes, deixar... deixá-los envolvidos nas aulas e executar as atividades disponibilizadas ali nos ambientes virtuais.

3 A implantação do ensino remoto no IFTM foi algo muito rápido, né, e eu acredito que poderíamos ter tido um pouco, desacelerado um pouco, inicialmente, né. Entendo que a preocupação na época, era que os alunos não se perdessem, né, devido à ausência de aulas ou de atividades, escolares, acadêmicas, então a gente preferiu que fosse algo, mais rápido, mas eu

imagino e esperava, que tivéssemos aí um treinamento melhor, uma capacitação, de pelo menos três semanas, mais ou menos, duas ou três semanas, para que pudéssemos nos adequar melhor e ter melhores estratégias para poder desenvolver as atividades de ensino remoto.

4- Bom, em termos de planejamento, eu tentei manter como era feito... as aulas tradicionais, né. Contudo, nos dois anos eu não consegui finalizar o conteúdo como era de praxe, né, é... os conteúdos ficaram um pouco a desejar em termos de... faltou, no final, do ano letivo e do semestre letivo também, porque eu lecionou aulas tudo no curso integrado, né, de ensino técnico, quanto no curso em cursos superiores, em ambos eu não consegui finalizar os conteúdos. Talvez tenha sido, eu tenho errado a mão lá nas dosagens ali, por tentar permitir que o estudante tivesse mais oportunidades, para não transformar as aulas é... regulares todas em remoto, né, então, em atividades, em videoaulas, né, Então eu preferi que... nem foi preferência, foi mesmo... é... inexperiência, e aí não consegui dosar ao ponto de concluir todo o conteúdo a ser ministrado.

5- O maior desafio que eu encontrei, que eu visualizei, foi a forma de reter os estudantes, né, prender a atenção dos estudantes, porque são... Na maior parte das vezes, eles não têm, é, o hábito de estudar e não tem AUTONOMIA, para poder desenvolver as atividades de ensino, então, acho que eu tive essa, o- o maior desafio para mim foi esse, esse aspecto de reter os alunos atentos às aulas, às aulas ao vivo, né, ou mesmo que eles executassem as atividades que eram postadas dos ambientes virtuais, que fizessem as devoluções depois. Mesmo com vídeos mais curtos, né, de aulas mais curtas, é, não tive, muito sucesso na execução dessas aulas. E ainda, somando à questão anterior, a questão número 6... a questão, desculpa, a questão número 5, eu acho que transformar as atividades, né, programadas para serem executadas presencialmente, para o remoto, também foi um desafio, né, saber qual que é a quantidade, né, qual o volume ali, de atividades, como saber ... dosar, eu acho que seria essa... o melhor verbo a ser utilizado aqui. Como dosar a quantidade de atividades, fazer a seleção, né, de alguns conteúdos para serem avaliados e outros não? Eu também sinto um pouco de dificuldade, e aí para mim foi um desafio muito grande saber montar e organizar esses materiais didáticos, aí, relacionado a exercícios e trabalhos.

6- Em termos dos aspectos docentes que mais foram afetados, bom, positivamente eu enxergo que foi, eh... a questão de tentar improvisar, né, criar mecanismo, criar alternativas, eh, para poder ofertar o ensino, né para que os estudantes não ficassem, com uma lacuna, que não faltasse ali a oportunidade para eles continuarem os estudos. Então, acho que seria esse aspecto de criatividade, seria o aspecto de... criar alternativas, estratégias, para poder **manter VIVO, ali, a oferta da educação**, eu acho que isso eu vejo como positivo. E como um aspecto negativo, obviamente, teve o aspecto psicológico, acho que todos nós ficamos muito abalados, e acho que o aspecto psicológico acaba também é, contribui de forma negativa, né, com... a atuação docente, e isso eu senti principalmente no início, assim, que era algo, né, muito mais psicológico. E ao longo dos dois anos, 2020-21, é a questão de... atrair os alunos para as aulas, né, com conteúdo que fosse interessante, com aulas que fossem, é... aulas mais atrativas, mais, é, que despertasse o interesse, né, dos estudantes, então acho que isso para mim, acho que, foi um aspecto mais difícil, assim, de, negativamente, às vezes, me sentir um pouco impotente, de não dar conta de, de gerar ali, a atenção dos estudantes, nas aulas, porque sumiam, né, eles não faziam algumas atividades, então acho que um aspecto negativo é me sentir, às vezes até frustrado, né, de não dar conta de..., de gerar algo que fosse, para eles, é interessante, positivo.

7- Bom, é em termos dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, né, o que afetou... eu sempre, é, desenvolvi atividades de pesquisa e como sou, um docente... da área técnica, os meus projetos

de pesquisa sempre tiveram atividades práticas, né, desenvolvidas em laboratório, e com a pandemia, a gente não pôde, executar, então transformamos os projetos em revisão bibliográfica, e aí acho que fica muito a desejar, porque os estudantes esperam, né, um procedimento prático, uma visualização... entendimentos que vão além do livro, né, que a leitura de capítulos de livros, leitura de artigos científicos, então eu imagino que a prática das atividades de laboratório ficaram comprometidas e acabaram influenciando de maneira negativa. Em contrapartida, no ano de 2021 eu fiz a proposta de um projeto de ensino, que tinha... o caráter de discussão, de assuntos técnicos, em língua inglesa e esse, em contrapartida, eu já tive resultado satisfatórios, foi porque como a gente também não podia ter encontros presenciais, mas a atividade era um projeto de ensino ali, então ele foi mais válido, né, então eram leituras, eram discussões de assuntos técnicos, leituras de artigos, recortes pontuais, né, de livros, de capítulos de livros, e aí permitiu ter esse avanço, da criação desse projeto de ensino que eu já tinha o interesse ofertar uma disciplina em língua inglesa, então a gente colocou um projetinho que pudesse ter essas discussões, então os estudantes, eles faziam leituras, prévias, e fazíamos discussões para poder entender o contexto, né, de alguns artigos, e contribuiu também com a formação acadêmica deles, então teve o aspecto negativo e também positivo, né, nesse momento, foi possível a execução de um projeto de ensino, de uma maneira remota.

8- Bom, em termos das instruções normativas, né, eu acho que o que ficou mais... que impactou, ou que gerou maiores implicações no meu trabalho docente, eram, eram as necessidades de comprovações de trabalho, né, eu acho, né, eu visualizava que não eram-, não se faziam necessárias, essas complicações, essas comprovações, de maneira... exagerada, porque houve uma sobrecarga de trabalho desnecessária, visto que, o mais importante era o ensino, e não ficar documentando, a todo tempo, né, como se as atividades não tivessem acontecendo. Então, essas instruções foram pontuais, porque eram basicamente da unidade em que eu trabalho, é, não de toda a instituição, exigir essa cobrança, né, de, documentar, documentar, documentar... E à época eu era também era coordenador de curso, e também gerava uma sobrecarga de trabalho, ao ponto de trabalhar três turnos, seguidamente, assim, manhã, tarde e noite, isso está inclusive documentado em processos, tem a hora, né, de inclusão de documentos assinatura de documentos, inclusive sábado, domingos e feriados, isso sempre aconteceu, então essa instrução normativa, né, essa... exigir, assim, comprovação a todo custo... para mim impactou muito meu trabalho, porque eu poderia ter perdido minha energia e meu tempo buscando estratégias melhores de ensino-aprendizagem, para os estudantes, e eu não tinha né chances disso.

9- Bom, considerando a pergunta 9, né, o que deve ser priorizado numa situação de distanciamento social, eu imagino que seja a manutenção do estudante na instituição, inicialmente... é, para que não perca esse vínculo, e que tenha também ali condições de estudar, né, que tenha, que seja ofertado para ele, né, condições de estudo, né, como empréstimo de equipamentos, como a permissão de fazer o empréstimo de livros, e também já sabendo que passamos por uma situação dessa, tem a disponibilização aí de... de uma biblioteca virtual, para que possam também ser instrumentos a ser utilizados pelos docentes, como forma de complementar o processo de ensino, e que para os estudantes possam fazer de uma maneira complementar, né, o que é apresentado nas videoaulas, ali, de uma maneira emergencial. Então, acho que priorizar o contato do estudante, inicialmente, e depois ali, instrumentos que permitam com o estudante possa manter o ensino, mesmo que não alcance, né, não, a gente não consiga alcançar ou finalizar todo o conteúdo previamente programado, estabelecido nas ementas e plano de ensino... mas, que esse elo entre a instituição de ensino e o estudante, ele não pode ser perdido, ou buscando fazer outras coisas que não o processo de aprendizagem. Então, imagino

que seria isso, seria essa manutenção... da presença da instituição na vida do estudante, das famílias do estudante.

10- Bom, o que eu aprendi com o ensino remoto e que é possível, né, se utilizado no ensino presencial são as ferramentas, eh, as tecnologias de informação e comunicação relacionadas ali com os ambientes virtuais, né, existem outras estratégias, que podem ser utilizadas de forma a tornar as aulas mais interessantes, então acho que seriam esses, esses aspectos, né, de utilizar mais de vídeo, para poder fazer ilustrações de, conteúdos técnicos, né, do que eu ministro, nas minhas aulas, e também, existe, preciso até conferir aqui qual é o nome correto de uma ferramenta, disponibilizada inclusive de forma gratuita, que permite, né, que sejam feitas aulas, utilizando essas estratégias, vou até conferir que o nome dela, para poder deixar aqui, deixar como exemplo na hora, para fazer a redação da, dessa entrevista... Bom, o *Jamboard* é um recurso, um quadro virtual, que permite a inclusão de fotos, dá para poder escrevendo e inclusive isso pode ser feito na sala de aula, né, sendo projetando, à medida que vão acontecer algumas atividades, como brainstorm por exemplo né então pode ser utilizado. Uma, uma outra ferramenta que também que eu já levei já, da pandemia, para sala de aula, foi a... criação de *podcast*, né, na verdade a discussão de temas, de textos previamente lidos pelos estudantes, e depois eles tinham que organizar em cima de áudios, né, então, com um programinha de áudio, editado por eles, ou uma forma de entrevista entre eles, teve vezes que eles fizeram entrevistas fictícias, outras vezes eles, foram atrás mesmo de profissionais, isso já aconteceu, durante a pandemia e já, depois, fora da pandemia, em aulas especiais, isso aconteceu... é, e uma coisa que aconteceu, que eu tenho colocado em prática, é a questão do *Google Drive*, né, que é a utilização da nuvem, para fazer armazenamento de arquivos, né... vídeos, compartilhamento, com os estudantes. Então, eu acho que, se fôssemos, se for para deixar um legado, seria um deles, seria o uso do *Jamboard*, o uso de *podcast*, então eu poderia trazer aqui também do *Google podcasts* que é uma ferramenta gratuita, é, e também o uso de... de compartilhamento de... de arquivos... é, vídeos e imagens, no *One Drive*, por exemplo, OU no *One Drive* ou no *Google Drive*, que é na nuvem... seriam essas, o que eu trouxe da pandemia para o ensino presencial.

Participante 5 - SILVA

1- Nome, Silva, tempo de atuação no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2 anos.

2- A minha relação com o uso de tecnologias antes do ensino remoto, muito boa, em função de atuar já, na área, da computação.

3- A minha avaliação quanto à implementação do ensino remoto no IFTM em relação à pandemia da Covid-19 é positiva. Positiva porque, se fazia a necessária a continuidade ou tentativa de continuar o processo de ensino-aprendizagem. A própria questão social faz com que a... o afastamento causado pelo isolamento, social, né, não permitia que os estudantes tivessem mais, um convívio, natural, digamos assim, foi extirpado, o natural... e o ensino remoto propiciou com que, as mentes dos estudantes pudessem ter uma sequência, né, voltada para uma atividade, e essa atividade é o ensino e aprendizagem.

4- Vamos por partes, o ano de 2020, eu continuei a ministrar as aulas, da forma tradicional, digamos assim, evidentemente nos moldes do ensino remoto. Já no ano de 2021, eu utilizei uma das técnicas da metodologia ativa, que foi o planejamento pela aprendizagem baseada em

problemas... e isso foi um impacto muito positivo, pelo aspecto de mudar a metodologia e aproximar mais os estudantes.

5- O primeiro grande desafio, que foi enfrentado durante o período do ensino remoto emergencial, foi realmente a... a situação da falta de atenção de alguns estudantes, causado por problemas sociais, como a perda de um ente querido, de uma pessoa próxima, ou o estado social, causado também pela falta de oportunidade de manter a sua renda financeira, para prover todo o custeio da sua família, né... um outro, que eu julgo também, é, muito importante, foi a questão da ausência dos estudantes, né, quando eu falo DOS é no sentido da frequência... nós tivemos aí uma média de 20 a 25% que não acompanhavam constantemente, então alguns estudantes, por problemas diversos, faltavam, e essa falta de continuidade, na sequência dos conteúdos ministrados nas unidades curriculares, foi um dos maiores desafios.

6- Em relação ao, aos aspectos de atuação docentes mais afetados, vamos para o lado, negativamente, a sobrecarga causada pelas atividades, síncronas, né, e além disso preparar as aulas com os sábados letivos, que não eram síncronos, né, teriam que preparar videoaulas, mais material, e isso deu uma sobrecarga maior em relação à nossa atuação. Pelo lado positivo, eu vejo como uma facilitação, é esse termo mesmo, a facilitação, para que houvesse essa continuidade do processo de ensino-aprendizagem, porque o isolamento social, fez com que as pessoas ficassem praticamente sem contato, sem conversas e, os estudantes, a maioria, utilizava-se somente das redes sociais para isso, e à medida que você tem uma aula, é, síncrona, por meio das tecnologias, seja, independente da... do recurso que você está utilizando, se é o *Google Meet*, se é o *YouTube*, etc. você tem essa oportunidade de uma interação maior e melhor com os estudantes.

7- A questão de implementação do ensino remoto que, impactou, alterou os projetos de ensino pesquisa e extensão... trabalho muito com a extensão também, mas, é, foi difícil realmente colocar um projeto de extensão no ano de 2021, 2020 eu iniciei no meio do ano, então não teve, mas um projeto de ensino foi colocado com uma interdisciplinaridade com mais outras duas disciplinas, é, facilitando e reduzindo até o quantitativo de provas ou de trabalhos a serem entregues, já que os alunos tiveram três disciplinas com uma nota final só, uma dedicação de quatro semanas, isso facilitou muito.

8- Em relação às instruções normativas ou IN, né, que foram editadas que tiveram maior implicações... no ano de 2020, por ser o ano de implementação, o anexo 1 era praticamente um espelho do plano de ensino mesmo, assim, é, um trabalho a mais que você fazia a cada semestre, já o anexo 3, que você relatava as infrequências, né, dos estudantes, os motivos dos estudantes, os motivos das não participações, exigiam o maior volume. Já no segundo ano, 2021, aboliram o anexo 1 e o anexo 3, passou a ser o anexo 2, de uma forma mais objetiva, então isso é diminuiu o tempo demandado para poder preencher.

9- Essa questão é muito... subjetiva, mas, ah... eu vejo que, essa questão, do que é priorizado, comparando com a situação de necessidade de distanciamento físico, né, é... manutenção do aluno, do estudante no processo educacional, porque, assim, ocupando a cabeça dele, por mais problemas, quem presenciou a perda, né, ou seja, a morte de um ente próximo, uma pessoa próxima, a gente tentava fazer com que ele permanecesse conosco, com a turma, para a vida que segue, né, a morte, nós sabemos que é uma situação muito delicada, que acha que estamos preparados, mas não, então a vida continua, a vida segue. Então, manter o estudante era o item mais prioritário e o NAPNE, ou núcleo de apoio pedagógico, atuou muito bem nesse sentido,

né, fazendo contato sempre com os responsáveis, para aqueles menores de 18 anos... isso foi fundamental.

10- Sim o que foi aprendido, ah, durante o ensino remoto, utilizando essa técnica da metodologia ativa, a ABP - aprendizagem baseada em problemas, será levado sim para o ensino presencial.

Participante 6 - ISADORA

1- Meu nome é Isadora Sou professora de ensino básico, técnico e tecnológico ... e no momento estou como coordenadora de um curso do Ensino Integrado.

2- Eu trabalhava, já, com algumas ferramentas, como PowerPoint, já sab-, já sabia utilizar, inclusive fazendo alguns efeitos no PowerPoint, trabalhava no Excel, mas, assim, bem básico mesmo, éh, as ferramentas do Office, né, então eu sabia usar, sei usar, mas não sei explorar todas as suas potencialidades.

3- Achei que a implementação foi muito rápida... não houve um planejamento estratégico, como... se todos os professores sabiam usar as ferramentas, quais ferramentas seriam utilizadas, como que os alunos poderiam utilizar essas ferramentas... e... o ensino remoto começou dia 19 de março, dia 18 nós paramos... quando foi na segunda-feira do outro dia a gente já tava dando aula online. A sorte é que eu sabia usar o Google Meet, que foi a ferramenta escolhida, mas nesse período, como professora, eu não tive muita dificuldade, porque eu já tinha muitas aulas prontas em PowerPoint, mas a dificuldade foi para que os alunos tivessem acesso a essas aulas.

4- Bom, no meu planejamento, não teve muitos impactos, porque... eu seguia o plano de ensino. Então, eu já havia, algumas aulas prontas, eu particularmente eu gostava de dar aulas online... porque, a gente, online, teria, em casa, acesso à internet, eu teria como passar vídeo, passar imagens, coisas que em sala de aula não me possibilitava isso. O meu problema maior foi conciliar alguns horários em casa, porque, nesse período de pandemia, eu tive a perda da minha mãe, e isso me deixou um pouco abalada, né, mas tivemos, assim, eu particularmente não tive muitas dificuldades... eu dou aulas práticas, algumas aulas práticas eu fazia na minha casa, mostrava para os alunos aulas demonstrativas, com os poucos recursos, né, que a gente tem em casa. E o que impactou foram as aulas práticas que eles deveriam colocar as mãos na massa, né, e alguns dos alunos, eles não tinham essa possibilidade de fazer em casa. Como coordenadora eu vi a dificuldade que alguns alunos tinham em acesso à internet, ambiente de estudo, mas em relação aos meus planos de ensino, né, eu não tive muitas dificuldades.

5- Os maiores desafios foram que eu tive que aprender trabalhar com o *classroom*, que, até então, eu não sabia. Nas primeiros semanas eu tive algumas dificuldades para tal. Como coordenadora do ensino médio eu tive que aprender a ... a lidar com essa nova ferramenta, para poder auxiliar alguns colegas, né. Isso também me causou um dano em tamanho de espaço de drive no meu computador particular, porque eu tive que criar, né, todas essas salas no meu, no meu drive, no meu computador... e também alguns alunos que não apareceram e eu tive que correr atrás por telefone. Alguns alunos me relataram que não tinham condições de ter internet e os professores procurando saber que aluno não aparecia em aula, então, assim, os meus desafios maiores foram na área da coordenação do curso e não como professora propriamente dito.

6- Positivamente que me auxiliou, né, a descobrir... coisas que até então acharia que não era capaz. Aprendi algumas coisas de informática, participei nesse período de bastante cursos online da minha área de atuação, tive oportunidade de, de conhecer e conversar com... com pessoas da área, né, da área das disciplinas que eu ministro, e também foi um desafio que eu gostei. Negativamente foi o lado do acúmulo de atividades, porque estando em casa você não só tem que fazer as suas aulas, corrigir as atividades, conciliar suas tarefas de casa com os horários de aula, muitas das vezes os horários de aula coincidiam com alguma atividade dentro da sua casa, porque você, a gente não mora sozinho, sempre tem... todas as pessoas estavam no mesmo ambiente de trabalho, inclusive os vizinhos, né, que muitas das vezes o barulho externo... éh, dificultava as aulas, então, assim... e pela... pelo problema também de doença né na família, de... de pessoas idosas e crianças. que você não poderia estar junto. tá próximo. Então, a saúde mental, nesse período, ficou um pouco abalada.

7- Como a implementação foi no início do ano, eu não havia feito a proposição de projetos... então, neste sentido, eu não me senti prejudicada, porque eu não estava com projeto em andamento... e se eu tivesse, creio eu que teria muitos problemas, visto que no final do ano, éh, você tem que fazer o relatório final das suas atividades, e como eu faria relatório final das atividades eu não as fiz. E ainda mais na minha área, que os projetos são dentro de laboratório, que você precisa necessariamente de equipamentos... isso prejudicaria bastante.

8- Bom, as instruções normativas em relação a comprovação da sua carga horária de trabalho... foram criados vários anexos que deveriam ser preenchidos, alunos com acesso à internet, aluno sem acesso... Então, assim, além de você estar preocupado em montar aulas boas, interessantes... que trouxesse o aluno para você, tinha também um excesso de burocracia, ao meu ver desnecessária, que você tinha que fazer... “n” anexos, anexo de aluno frequente, anexo de aluno que não tem acesso, anexo ... que foi muito repetitivo, e desnecessário... e agora, no final, a gente viu que não serviu para nada. Então, assim, criou-se uma carga horária excessiva de burocracia, de reuniões, que que não foram resolvidos... e que depois que passou a gente viu que foi extremamente desnecessário.

9- Agora que passou a pandemia, né, a gente já teve... um ou outro aprendizado, mas no período, né, as prioridades... Primeiro é o professor, né, Será que o professor estava preparado para o uso dessas ferramentas digitais? Né, e a gente viu que muitos dos nossos colegas, inclusive, eu mesma, não tava preparada para explorar, da melhor maneira possível, todas essas ferramentas... e priorizar o aluno. Bom, no primeiro momento, qual que foi a priorização? Foi descobrir aqueles alunos que não tinham acesso à internet... muitos deles não tinha nem sequer um telefone celular para poder assistir as aulas, fazer as suas atividades, colocar suas atividades lá no *classroom* para que o professor corrigisse. Então, nesse período de distanciamento, as famílias ficaram dentro de casa... os problemas se encontraram, os espaços estavam pequenos... né, um telefone, um computador, uma rede de internet. Muitas das vezes a preocupação com aluno, de entregar atividade... porque a gente sabe que tem professores que se... que são assim. muito reticentes em relação à nota, né, e ficou muito preocupado com isso e não com bem-estar, com uma maneira do aluno entregar, desenvolver. Eu tenho essa visão como professora, né, uma visão humanística do outro, do aluno, porque que ele não conseguiu. Então, eu priorizei aquele que foi mais importante. Durante as minhas disciplinas, eu priorizei também, para com os meus alunos, durante as minhas disciplinas, conversar, saber como eles estavam, conversar com alguns pais, né, abrir as câmeras. A gente sabe que muitos deles tinham dificuldade de abrir câmeras por isso, né. Então, no primeiro momento, eu acho que era o bem-estar deles que deveria ser priorizado, inclusive do professor. Como coordenadora, eu tive que correr atrás de aluno, porque que não tava em sala, e na... na sala do *classroom*, porque que não tava presente

online, muita das vezes eu tive que pagar, por crédito no celular de aluno para que ele pudesse fazer uma atividade e entregar nota, porque o professor não iria entender... Isso me deixou bastante preocupada.

10- Eu trouxe para o ensino presencial.... algumas, não ferramentas, mas algumas facilidades para que o aluno disponibilizasse o trabalho dele, né, a entrega dos trabalhos, né, que ele pode fazer manuscrito e colocar lá no *classroom*, isso evita da gente ficar carregando papel para baixo para cima, perder atividade, né, se o aluno realmente fez ele tem que colocar lá... isso facilitou, é uma ferramenta que eu utilizo bastante, né. Algum material que eu discuto em sala de aula, caso o aluno não tenha feito o registro em caderno, ele faltou naquele dia, ele pode utilizar a ferramenta do *classroom*, a gente tem também a ferramenta do Virtual, aí, do Instituto, mas ele não disponibiliza todos os recursos que o *classroom* permite. E uma ferramenta que ajudou bastante nesse período foi o uso do WhatsApp, porque artigos que, muita das vezes, a gente não consegue trabalhar em sala de aula, né, eu coloco lá, o material disponível para eles verem, lerem, assistirem. E uma ferramenta que ajudou bastante nesse período foi o uso do WhatsApp, porque o aluno, ele tá com telefone na mão e ele consegue, né, ler as atividades, ele consegue ver os vídeos que a gente coloca, né, então, assim, é uma ferramenta que, que eu utilizei.... aprendi, eu acho que a gente não volta mais... e muita das vezes, alguns conteúdos muito teóricos, eles podem sim ser dados vieram remotamente, né... O aluno, quando ele aprende a fazer suas leituras, a utilizar de maneira correta, eu não vejo problema algum dele utilizar essas ferramentas, né, esse ensino remoto me fez ver isso, né, que a presença do professor na sala de aula, ele é tão importante também ensino remoto, né, E que muitas das vezes, no ensino remoto, pelas facilidades que a gente tem em casa, a gente não pode utilizar em sala de aula... e a gente tenta conciliar sabe, atividades presenciais, atividades em sala, e também atividades utilizando o ensino remoto... as ferramentas né que eles podem fazer os vídeos, os *videomaker*, então, assim, eu sinto necessidade que todos os cursos de Ensino Médio deveriam ter uma disciplina básica do uso dessas ferramentas, porque são coisas que a gente agora faz parte do nosso dia a dia, né... E, muita das vezes, o aluno ele consegue falar, até mostrar, né, essas atividades, porque presencialmente, né, então é uma coisa que eu gostei de usar, eu gostei de fazer... não me sinto culpada hora nenhuma de não tava de presença de presença, de corpo e alma, na sala de aula... mas, essa ferramenta me ajudou bastante, para eu descobrir, que a gente pode sim, aprender, que a gente pode sim interagir, via remoto. E, em sala de aula, né, quando eu estou presente com eles, lógico que o assunto é bom, lógico que a leitura corporal é excelente... Então, é uma coisa que eu gostei de trabalhar, eu acho que vou tentar aprimorar esses conhecimentos, né, porque é uma geração diferente, é uma geração que consegue fazer algumas coisas ao mesmo tempo, né... e, assim, também, uma coisa que me auxiliou bastante nesse período remoto é ver a outra pessoa, é sentir o outro, as dificuldades. Durante esse período de ensino remoto, nós descobrimos, né, enquanto coordenação de ensino, por trás da falta de interesse do aluno, né, problema pessoal, problema econômico, que a gente sabe que nesse período algumas famílias tiveram problemas sérios, né, tivemos, assim, alunos que pararam de estudar para um determinado período para poder auxiliar na renda de casa, então me ajudou bastante a ver o outro.

Participante 7 - PRISCILA

1- Meu nome fictício é Priscila, eu sou docente efetiva no IFTM e eu trabalho na Instituição desde 2014... Então já são, 8 anos, no IFTM.

2- Eh, a minha relação com o uso de tecnologias... eh, antes, né, do ensino remoto... nunca foi uma boa relação. Eu confesso que eu sou totalmente avessa ao uso de tecnologias, tenho uma

certa versão até, né. Eu me pergunto, assim, se isso é uma... consequência da, da minha geração de ter nascido em uma época em que não havia tecnologia, né, eh, mas ao mesmo tempo eu vejo pessoas da minha idade, ou até mais velhas que eu, que se identificam muito com a tecnologia, fazem uso delas, todo tempo. Eu uso tecnologia... e usava antes, dentro do limite do necessário, diria até do obrigatório, né, se eu não for obrigada a usar alguma coisa, eu faço manual, né, por exemplo: o meu diário eu tenho um diário manual, né, uma lista impressa, para eu registrar, para depois eu passar para o virtual... eu não faço nada diretamente, sabe, usando a tecnologia nunca fiz acho muito mais seguro eu ter eu sou muito organizada assim, né, com essa questão, eu gosto de ter algo PALPÁVEL... então, assim eu me questiono se é só por causa dessa, de ser de uma geração anterior, mas acredito que não, é uma coisa muito pessoal, também eu sempre gostei muito de livro físico, eu não consigo ler algum livro, um conto, que seja, no computador, me incomoda... O simples fato de ter que entrar e sabe, navegar, eu não gosto. Então, eu prefiro tudo que é físico. Eu prefiro para trabalhar, na aula, um livro, uma folha, eu prefiro mil vezes do que usar um recurso sempre foi assim e eu tenho uma justificativa, talvez, para isso que vai além dessa questão da idade, da geração. Os melhores professores que eu tive na minha vida... eram todos avessos a isso, e já existia tecnologia... grande parte deles, assim, né, no mestrado, por exemplo, e não usavam... era aquela aula em que você ficava assim atenta e admirada com o conhecimento da pessoa, com a cultura da pessoa, com o que ela sabia daquele assunto... ela te prendia com um simples fato de estar ali falando e contando coisas que estão além dos livros, né. O meu orientador, ele sempre falava assim: faça uma matéria com o professor cuja aula você não vai encontrar no livro, eu achava isso muito interessante, sabe, então, assim, ele queria dizer que aquela pessoa que te prendia, né, não aquilo já esperado, óbvio, como acontece hoje, assim... com os recursos tecnológicos, em que você coloca aquele *data show*, os *slides* maravilhosos, cheio de recursos que mudam sozinhos, que tem luz, que tem efeito, eu acho isso pavoroso, eu vou ser muito sincera, tenho pavor disso... eu tenho pavor. Então, eu tô tentando talvez justificar o injustificável, né, porque a tecnologia é um caminho sem volta... eu sei disso, você ficar fora, se você não acompanha. Então, dentro do, do necessário, eu procuro acompanhar, né, então, eu vou participar de uma comissão em que tem que usar o computador... é tudo ali, então tá, eu participo, eu preciso, eu faço parte da comissão, eu me esforço para aprender, eu aprendo, mas dizer que eu gosto de usar a tecnologia, não. Eu prefiro usar o papel, o livro... Eu sempre fui muito ligada ao papel, talvez porque venha antes, da minha formação, além da formação em letras, né, não... não só antes, mas além dessa formação que a gente já usa a LITERATURA tá muito ligada ao papel, ao impresso, né, a biblioteca. Eu sou da época da biblioteca, de frequentar a biblioteca, né, e hoje os alunos não frequentam biblioteca, tá tudo na internet, assim, né, e antes de entrar para área de letras eu era da área de artes, então eu sempre fui muito ligada a material palpável: textura, papel, eu sou apaixonada com papel, né, eu faço trabalhos com papel, também, o meu outro lado assim... além da professora de, de linguagens... E, então isso também justifica um pouco, assim, né, esse meu contato com o material físico, porque eu sempre gostei. E essa questão dos professores, dos bons professores, eu sempre achei, e nesse ponto eu concordo, admito que eu sou conservadora, sabe, eu sou muito tradicional, sou muito apegada àquela forma... antiga, de dar aula, porque eu gosto disso, eu realmente gosto... Não é uma questão assim, ah, de comodismo, só, porque você não... não é, eu gosto de uma aula em que a pessoa fica falando e eu fico ouvindo, eu não tenho paciência com *data show*, com slides, eu sempre acho... e eu sei que eu sou radical nesse ponto, eu poderia não ser assim, né, 8 ou 80, mas eu tenho essa... esse pré-conceito, eu tenho, eu admito que eu tenho, de que... o uso exacerbado, assim, exagerado, essa PREOCUPAÇÃO, com o recurso, é sempre uma forma de esconder algo, a falta de algo, sabe... de estar camuflando alguma coisa que não, que não tem ali... então eu tô, a aula sempre guiada, tem que ter sempre um slide para eu seguir, porque senão eu me perco... e se o aparelho não funciona, a aula não deu certo, porque precisa funcionar. Então, eu acho que o conhecimento,

a fala, o quadro, o pincel, isso ninguém, assim, não tem erro, sabe. E eu posso até dar um exemplo meu, que eu gosto de dar esse exemplo para os alunos quando eles estão muito preocupados com isso, eu falo: Gente, o mais importante é você saber, porque a sua fala, o que você aprendeu, você não vai perder, não vai depender da energia, não vai depender de qualquer outra coisa... um aparelho, né, um objeto, é você com você. Então, quando eu fiz um concurso... é, e eu gosto muito dessa história, assim, para mim, eu guardo ela comigo, né, de algo que você pensa que é negativo, né, bom, eu tô indo contra a corrente, eu não tô usando tecnologia... mas eu, eu sou fiel... eu sou muito fiel, e eu posso mudar, e eu espero que eu mude um dia realmente acompanhe melhor a tecnologia, até porque eu tenho uma filha, que eu vou ter que acompanhar, né, eu preciso disso, eu vou ter que mudar, essa minha mentalidade, mas esse exemplo que eu ainda carrego comigo é o seguinte: um concurso que eu fiz na UnB, eu passei nesse concurso, eu fui aprovada para professora efetiva e nesse concurso na prova didática eu optei por não usar tecnologia, não usar nada, slide, né, e outros candidatos usavam, inclusive a que tinha se apresentado antes de mim e deu problema na hora, eu lembro que ela comentou comigo depois que não ligou, que não... enfim, e eu dei uma aula simplesmente falando. E com uma folha, uma cópia de um xerox de textos assim... e no final, eu entendi que eu estava meio fora, né, de não estar usando, me senti mal com aquilo mas eu acreditei que eu tava fazendo, eu tava sendo eu ali, então eu não poderia usar a tecnologia porque não seria EU dando aula e eu falei no final, né. Olha, eu peço desculpas à banca, eu optei por não usar recurso tecnológico, nada... sei que foi uma aula, talvez, mais simples, né, assim, apenas eu falando, e um papel, então... eu peço desculpas, mas realmente não seria eu se eu tivesse usando outras ferramentas. E eu me lembro que a presidente da banca se levantou e falou assim: Olha, você não tem que se desculpar, nós é que te agradecemos por isso, por você não ter usado nada disso, porque a gente pôde ver como é REALMENTE a sua aula. Então, eu vi que eu agradei a banca, uma coisa que eu achei que era NEGATIVA, e fui achando que mesmo, que poderia me prejudicar aquilo, optei por não fazer... e foi muito positivo, tanto que eu fui aprovada... E, então, assim, é, mas eu entendo que é algo que não tem como eu... ir contra, assim, é uma, uma coisa que vai ser cada vez mais, não, não tem volta, então ou você se adapta, ou você realmente fica para trás, né... é isso.

3- A minha avaliação sobre a implementação do ensino remoto, no IFTM... eh, é a pior possível. Se por um lado, assim, o Instituto... reagiu rápido, e iniciou logo no início mesmo, né, essa transição para o ensino remoto, a forma como o meu campus agiu... eu vejo de uma de forma, assim, extremamente negativa, e eu tenho certeza que meus colegas também, porque dentre todos os campi, eu acredito, conversando depois com colegas de outros lugares e ouvindo comentários assim, que o nosso campus foi o que mais exigiu, que mais sacrificou o servidores, com uma PRESSÃO muito grande, um trabalho extremamente exaustivo, um ambiente hostil, sabe, de cobrança... de... ameaça mesmo, de que aquilo ia ser fiscalizado e até auditoria, então tinha que fazer registro de aluno por aluno, dia por dia, de cada atividade, o que cada um perdeu... você tinha que fazer a previsão, o planejamento, com datas e considerando feriados, tudo perfeitamente, do que ia acontecer e depois de ter passado a aula você tinha que fazer outro relatório, com todo mundo que faltou, por que faltou, todo o conteúdo que perdeu, e outro relatório, que a gente amava anexos, né, constando os alunos que não estavam participando, por que não estavam participando, e ter estratégias de encontrar esse aluno, para encontrar o aluno, sendo que eu nem sabia porque que o aluno não ia nem onde esse aluno estava. Então, essa ideia de poucas pessoas que fez com que todos nós ficássemos doentes, porque todo mundo adoeceu com isso, era uma coisa monstruosa quantidade de documentos que eles exigiam da gente. E eu falo isso com emoção quando eu toco nesse assunto, porque eu guardo uma mágoa, parece que é um rancor, assim, uma revolta de termos se submetido esse tipo de trabalho DESNECESSÁRIO, porque não é que eu acho que não deveríamos ter feito o documento...

NÃO, podia, assim, ter o documento, como vinha das instâncias superiores, aquela documentação, mas tinha algo local que estava errado... a exigência local é que tava exagerada. Nós tínhamos o Virtual para fazer registro, e isso não foi considerado. Não havia discussão sobre isso, não era considerado opinião dos outros com relação a isso, havia mil e uma justificativas para que aquilo não ia ser uma prova. Então você tinha que colocar seu material no *classroom*, você tinha que colocar seu material no Virtual, você tinha que mandar uma infinidade de anexos... e a pedagogia olhava um por um, e se tivesse uma data errada, um aluno faltando, eles devolviam aquilo mil vezes, para você corrigir... isso de todas as turmas e todos os alunos... então, sem exagero e guardadas as devidas proporções, eu considero que um escravo, um trabalho escravo intelectual, mental, a que nós fomos submetidos, porque eu nunca vi, nunca ouvi falar de uma exigência tão grande, né, nesse grau de exagero, que foi a cobrança desses tais anexos, né, que vão ficar para história e que nunca, como disse uma colega minha coordenadora, nunca ninguém vai ver, ninguém vai ler isso, nunca. Então a ideia que a gente tem, realmente, que foi um trabalho desnecessário, absolutamente desnecessário, local, a forma como foi o local, a exigência daquele... daquele nível foi local... e o tempo que que nós poderíamos ter gastado aprendendo a manusear aquelas ferramentas, porque a maioria não sabia como lidar com aquilo, porque foi uma coisa assim, de um dia para o outro você já tinha que fazer tudo aquilo e mais aquele monte de documentos... Então, era assim, milhares de e-mails chegando todo dia sobre como dar aulas remotas, em que plataforma e mais uma infinidade cobrando documentos e correção de documentos e esse tempo que você tinha que ter para preparar a aula, para aprender a mexer com a ferramenta, para poder ter um mínimo de contato saudável com os alunos... você tinha que fazer anexos, então a palavra que marcou a história do ensino remoto, de uma forma extremamente negativa, na minha visão, e eu tenho certeza que na maioria... e, cujos idealizadores nós sabemos quem foram é anexos a palavra-chave, né, que vai ficar marcada é anexos, um documento que não precisava ter sido elaborado da forma como foi. Então, as aulas ficaram com, pelo menos as minhas, né, muito a quem do que poderiam ter ficado, né. Se eu já tinha dificuldade com essa questão da tecnologia, com aquela quantidade de documento eu não tinha tempo nem de aprender direito, então eu fiz da forma mais simples, né, considero que foi uma forma simples, tinha os meus encontros remotos com os alunos, mas tinha muito material também em PDF que eu deixava, tinha áudios que eu deixava, que às vezes eu chamava de áudio explicativo, ou às vezes eu chamava até de Podcast, né, que tava usando muito essa palavra, embora não fosse nada profissional, algo extremamente amador, assim... Então foi um momento de muita aprendizagem, de uma nova forma de dar aula à força, né, forçada e repentina, misturada com um ambiente hostil, de muita exigência, meio ditatorial, assim, eu diria até... sem direito a, a questionamentos, a nada disso, é lei e pronto, a opção que você tem é de fazer ou fazer, embora a gente saiba que alguns colegas não fizeram e não aconteceu nada, né, eu acho que ninguém seria exonerado por não fazer aqueles anexos, aquele trabalho absurdo, que não tinha menor sentido. Então, outra coisa que também aconteceu e que não tinha como você reagir... e você nem podia, né, você tinha que aceitar isso, é que de repente 300 alunos tinham seu WhatsApp e mandavam mensagens durante o dia, durante a noite, de madrugada... muitos sem nem identificação nenhuma. Então todo mundo tinha o trabalho, era sábado, era domingo, era qualquer hora, chegava o documento para você fazer orientação sobre documento e você não podia perder as mensagens, senão você ficava sem saber como fazer depois... Foi uma coisa horrível, horrível, um ambiente hostil, uma sobrecarga de trabalho, sem precedentes, né... Um momento, eu particularmente no momento difícil, familiar, de doença, até de muita coisa misturada e eu fui colocada assim diante de uma situação em que não me deram chance de... de opinar, de... sabe, me deram muito mais aula do que eu poderia suportar. Então, eram reuniões extremamente angustiantes, horríveis, em que você se sentia, sentia pressionado sabe, num ambiente muito desgastante. Então eu não tenho assim o que eu tenho de positivo para falar que sobrou do ensino remoto, eu acho, foi o fato de as

reuniões terem se tornado remotas, porque eu acho que o Instituto tinha, no nosso campus, um excesso de reuniões presenciais... uma tarde inteira para discutir um monte de coisa e sair sem solução nenhuma, né, sem resolver as questões. Então nós aprendemos na marra, né, à força, a fazer essas reuniões remotas, e ela sim, hoje eu acho são muito úteis... Nesse ponto eu sou totalmente a favor da tecnologia, então, que as reuniões sejam eternamente remotas, né, reuniões com a direção de ensino, para discutir questões pedagógicas, quanto mais remotas melhor, porque agiliza o tempo, otimiza o tempo, né, o tempo que a gente gastava para ter uma reunião hoje a gente faz cinco reuniões, se necessário. Então, por um lado teve... dizem que tudo, tudo que é ruim tem um lado positivo, eu vejo no ensino remoto esse lado positivo das reuniões serem remotas a otimização do tempo e até a questão mesmo de um certo distanciamento de algumas questões assim, sabe... que antes eram muito excessivas, eu acho, é... um contato às vezes muito excessivo, excessivo, assim, então teve esse ponto positivo, mas focado na questão das reuniões desses encontros. Mas, o resto, foi todo negativo, né, a gente aprende com os erros. Hoje se o aluno quiser falar comigo eu peço para ele não me mandar um WhatsApp, para ele falar comigo lá na aula presencial, né, porque foi tão traumatizante aquilo de você receber mensagens de madrugada de alunos sem nem identificação para você explicar a matéria, te cobrando coisas... e aquela pressão em cima de você de que você tinha que dar conta de todos os alunos, você tinha que sair procurando, você tinha que achar e você tinha que saber como fazer ele participar das aulas, sem saber nem onde ele tava, numa fazenda, em outro estado... e a culpa era sua, você tinha que dar conta daquele aluno... se ele não tava participando você tinha que dar satisfação e você tinha que saber a estratégia como fazer ele participar. Então, eh, o que sobrou foram as reuniões remotas, que eu acho que são muito positivas.

4- É, como o ensino remoto impactou o planejamento anual, eu acho que impactou assim de forma... total, sabe, o conteúdo foi alterado, você teve que reprogramar, né, simplificar, pelo menos no meu caso, simplificar o conteúdo, não dava para trabalhar tudo que você pensava em trabalhar, as atividades tiveram que ser repensadas, como avaliar. Avaliação, por exemplo, se tornou um problema, assim, porque não tinha, você não tinha controle mais, um aluno passava para o outro, sabe, eu trabalhei muito pouco com formulário, assim, era mais avaliações que ficavam ali, inclusive era isso era pedido, né, que você não, que você desse uma semana para fazer, mas acabava que ficava aberta a avaliação para fazer o ano inteiro, o aluno podia fazer a qualquer momento, né, a maioria era desse jeito. Então, perdeu até o sentido, né, assim, dessas avaliações, e todo mundo... acho que se preocupava mais, de, eu tive essa impressão, assim, de se consolar, né, às vezes, do que passar conhecimento. Às vezes a gente se via ali, um consolando o outro, né, conversando sobre as dificuldades, às vezes, eu fazia isso com os alunos nas aulas, né, e os alunos tinham necessidade de, de falar também, às vezes parece que viam a aula como uma terapia, assim, então impactou em todos os sentidos, né... O tempo, a gente tinha menos tempo para preparar as aulas, né, porque você tava focado em documento, em anexo, como eu já falei anteriormente, né, parecia que tinha mudado de fuso horário, sabe, era uma coisa muito estranha, assim, o tempo mudou, os horários, não tinha horário mais, você tinha horário de aula à tarde, de manhã o aluno te procurava, à noite, de madrugada, qualquer hora, fim de semana, não tinha mais aquele controle de um horário fixo, né que você tem ali organizado, na sua na sua agenda, então isso tudo se perdeu... impactou total.

5- Os maiores desafios enfrentados durante o período, eu acho que... coincide, assim, um pouco, com tudo que eu falei nas questões anteriores, mas, assim, de forma mais resumida, os desafios maiores foram primeiro aprender a usar a ferramentas de ensino remoto, né, o *classroom*, o *meet*, que a maioria não sabia usar. Então, foi uma coisa meio assustadora, assim, depois não ter tempo de preparar a aula, né, com a qualidade que que a gente esperava, porque você tinha uma infinidade anexos para fazer e o documento era mais importante do que a aula, naquele

momento, o que era cobrado era documento e documento, aceitar também, por falta de opção, né, que centenas de pessoas, de uma hora para outra, invadissem assim, o seu celular... e você não tinha mais controle sobre nada. Então, você tinha que aceitar essa... porque é uma invasão de privacidade, né, você ficar recebendo a todo momento telefones, mensagens, de pessoas para quem você não passou o seu contato, e você tinha que aceitar isso e tinha que responder... e muitas vezes ficar assim, teve dias que eu ficava o dia todo ligando para aluno, procurando aluno, onde que ele tava, porque ele não ia, isso era uma função que foi passada para nós, que o professor tinha que fazer isso... Ligar para os alunos, você tinha que achar o seu aluno e você tinha que saber porque que ele não tá indo, você tinha que dar conta de fazer ele ir frequentar as aulas... foi um grande desafio isso, né, a gente não tinha tempo de descanso. Outro desafio assim, né, você perdeu aquele fim de semana, né, o seu feriado, a sua noite para dormir, então, de repente, não tinha mais... era tudo, tudo fazia parte das 40 horas de trabalho, a dedicação exclusiva ela se tornou realmente literalmente exclusiva, você não tinha tempo para mais nada, então a qualquer momento chegava tanto mensagem de aluno quanto “orientações”, né, tipo do que você deveria fazer, o programa foi alterado, né, os seus planejamentos tiveram que ser alterados e as avaliações também perderam aquele sentido, né, de avaliar o conhecimento individual, assim não tinha mais... era tudo meio coletivo. Então, eu acho que esses foram os maiores desafios, né, e você lidar com uma carga de trabalho, assim, que estava além do que eu acho que seria razoável, sabe, humano, né... muita falta de empatia, também, eu acho das instâncias, né, superiores, com relação aos docentes, assim, do que eles estavam passando. Não houve uma empatia, não houve uma preocupação com a saúde mental do professor, nenhuma... eu não me senti acolhida, na minha dificuldade, no emocional, em nenhum momento, assim, era cobrança em cima de cobrança, em nenhum momento essa preocupação com a sua situação, como você está... isso foi um desafio, você sobreviver a isso, foi um grande desafio, você com medo da doença, preso em casa, mas você sendo tratado de uma forma contrária a tudo que deveria ser, assim, né, esse acolhimento, assim, de um trabalho menos sacrificante, mais acolhedor, pela situação que a gente tava vivendo, não havia. Então juntou tudo, né foi um desafio sobreviver ao vírus e a essa a essas condições de trabalho que nos foram impostas, sobretudo, como eu falei, ali, localmente, né, assim.

6- No aspecto da minha atuação mais afetada, eu acho que foi eh, o emocional mesmo, o aspecto emocional. Eu acho que isso era meio geral, assim, porque essa questão ela tava acima do trabalho, sabe, docente. Então, você, eu percebi isso na aula, muitas vezes os alunos queriam contar coisas deles, falar com eles, aconteceu em várias ocasiões, assim, de os alunos saírem da sala, porque a aula tinha terminado, eu ia fechar a aula e um aluno pedir para falar comigo no final, assim, como se fosse uma dúvida, alguma coisa, e não... ele queria contar conversar um pouco sabe meio fazer uma sessão de terapia ali com você porque tava carente porque precisava de uma palavra de ânimo então era muito difícil porque você tinha que... sobreviver ao medo, à doença, né, ao vírus, medo de pegar doenças, que estava trancada por isso, e sobreviver a essa sobrecarga de trabalho que a gente tava tendo, a tudo que foi imposto né, que a gente fizesse... e ao mesmo tempo você tinha que estar ali, dando força para os alunos, né, muitas vezes eles queriam essa palavra de ânimo... muitos terminando ali, no terceiro ano, né, muito desanimados, porque foi tudo por água abaixo né, os planos deles, assim, a educação... o estudo que eles tinham pensado não correspondeu ao que eles esperavam. Então, você tinha que estar ali, ainda ajudando o emocional dos alunos, sendo que o seu tava péssimo, né, então, eu acho que o aspecto mais afetado foi o emocional mesmo, ele estava em primeiro lugar, ele se sobressaía nas aulas né, eu acho... a gente sempre falava da pandemia na aula, não tinha como não falar do que a gente tava vivendo, né, era uma coisa muito, muito estranha... assim, muito inédita mesmo, né, que a gente nunca tinha vivido, porque você tinha que viver essas duas realidades ao mesmo tempo, né.

7- Em que medida implementação do ensino remoto alterou os projetos... Eu acho que alterou tudo, eh, eu acho que não tinha espaço, não tinha espaço nem tempo, né, eh, para a gente desenvolver projetos, não sei se houve projetos, assim, eu realmente não me lembro de colegas, se fizeram um projetos, naquele momento, porque era muito trabalho, sabe, era anexo, anexo, anexo... Acho que ninguém tinha cabeça para fazer outras coisas... não havia monitoria, eu acho que até houve um projeto de uma monitoria em formato diferente, assim, um aluno, meio geral, esse monitor para tipo, auxiliar, né, no ensino remoto, se não me engano houve alguma coisa nesse sentido, não sei se funcionou também, não me lembro, mas eu... eu particularmente não teria cabeça assim, nenhuma, para fazer projeto naquele momento, com aquela situação que a gente estava vivendo, sabe, já havia trabalho em excesso, né, eu mal tinha tempo para comer... o anexo dominava todo o resto da extra-classe, assim, sabe, do tempo, então, eu acho que não tinha condição de trabalhar com projetos não e eu não sei sinceramente se houve uma certa quantidade de projetos de pesquisa de extensão né, de ensino, assim, eu não me lembro.

8 - No aspecto das instruções normativas que tiveram maiores implicações no trabalho, eu acho que foi... foram os aspectos, o aspecto burocrático, né... no sentido de registrar algo que já tem um sistema de registro oficial, com o Virtual, com Disco virtual... e você é levada a criar uma outra forma de registro muito mais trabalhosa, mais burocrática, repetitiva, né, e o tempo dedicado a isso, a essa burocracia, prejudicou todo o resto. Então, eu acho que o aspecto principal das instruções normativas... eh, foram essas questões de burocracia. E outra coisa, também... que tiveram mais implicações no trabalho, acho foi a questão do comitê de crise, que fazia parte também dessas instruções, né, o comitê de crise local. Eu tenho alguns, alguns questionamentos a fazer sobre esse comitê de crise e principalmente quando retornamos para o presencial... e eu vivi uma situação de fazer uma solicitação com relatório médico e tudo... e esse comitê avaliar e não, e não ser deferido meu pedido... e um comitê em que não havia nenhuma pessoa da área da saúde, avaliando um relatório médico, com CID, doenças, então eu achei muito muito questionável, sabe, a formação desse comitê, a forma como foi ele foi constituído, de acordo com esses documentos... eh, pessoas despreparadas para avaliar questões de saúde avaliavam questões de saúde... estavam, e a palavra delas estavam acima das palavras de um médico especialista, eh, que emitiu um documento, que é um relatório médico. Então, eu achei de extrema falta de assim, de, sabe, foi muito mal elaborada essa questão do comitê de crise, na minha opinião, foi uma falha desses documentos, aí. Então, esse aspecto da burocracia dos documentos de registro e a formação desse comitê, como as doenças eram vistas e classificadas ali dentro e como as pessoas que formavam parte do comitê eram escolhidas, eu achei muito antiético... eu diria, assim, a forma como eles avaliavam as questões pessoais de doenças pessoas que não tinham conhecimento de doença, pelo menos na situação em que eu vivi, eu tenho conhecimento para falar sobre isso porque foi real e eu vivi isso.

9- Eu acho que o que deve ser priorizado... numa situação como essa que a gente viveu, é o aspecto emocional do servidor, né, no nosso caso... porque nada é mais importante do que isso. Como eu falei, essa, essa questão emocional do, de todo aquele sofrimento, da pandemia, ela, ela se sobressaia nas aulas, sabe, ela era mais importante do que o conhecimento em si, as pessoas estavam carentes de afeto, de acolhimento, de palavras de ânimo, né, de coragem, então, esse aspecto, numa situação dessas, para mim, ficou muito claro, é o que deve ser priorizado... não um trabalho excessivo, como esse ao qual nós fomos forçados. Eu falo forçado porque foi um trabalho forçado mesmo, né, era a quantidade é que fazia diferença que é que era importante... não era a qualidade nem a sua saúde mental, isso não foi priorizar no momento nenhum, né. Se a saúde mental tivesse sido priorizada... se tivesse havido empatia né, por parte dos gestores, eh, muito servidores perderam entes queridos, né, seja por pela Covid, ou por

outra razão... naquele momento, e eu fui uma dessas pessoas. Se eu tivesse havido empatia por parte dos gestores, esse momento não... esse momento tão difícil poderia ter sido mais leve, sabe, nós poderíamos ter passado por esses dois anos e depois no retorno ao presencial aí durante um tempo também, de uma forma muito mais tranquila, se as coisas tivessem sido colocadas, assim, se a prioridade tivesse sido focada para o lugar certo, né... que era a saúde mental, em primeiro lugar. Então, muitas vezes a gente preocupava com aluno, só com aluno, era cobrada de cuidar dos alunos e resgatar os alunos, mas NÓS estávamos precisando também de uma acolhimento... e não houve. Então, o aspecto principal, e que não foi levado em conta no nosso local de trabalho, foi a nossa saúde mental saúde mental docente.

10- Eu acho que... o que eu aprendi durante esse período, e que... assim, eu valorizo mais agora no presencial é mesmo, é a possibilidade de... estar ali, ensinando, né, frente a frente, assim. Tanto que, como eu já falei, quando o aluno me pergunta, né, se precisar falar comigo, alguma coisa, eu sempre falo assim: Me procure, né, presencialmente, após a aula, e tal, para evitar esse essas... passar tudo para o WhatsApp, como a gente fazia, né. Não sei se é porque ficou aquela coisa... meio, traumática, assim, da época remota... mas é valorizar mesmo, eu aprendi a valorizar... eu acho que todo mundo, né, mas essa questão do, de aproveitar o presencial se você está ali, se é permitido você está ali... que você aproveite o máximo daquilo, de poder esclarecer uma dúvida, de entender um conteúdo, porque não remoto isso era muito limitado. Então não tentar ficar trazendo aquilo de novo, sendo que existe a possibilidade do presencial, né, a não ser, como eu falei, para o caso das reuniões, que eu sou totalmente a favor de continuar remoto, mas para o ensino eu acho que é mesmo valorizar o presente, né, o estar ali... porque a gente só percebe mesmo o valor, quando a gente não tem... Foi o que aconteceu no ensino remoto.

Participante 8 - HELENA

1- Helena, professora de História. Trabalho no instituto federal desde 2013, portanto 9 anos.

2- Como professora de história, as minhas aulas sempre foram muito pautadas... pela explanação dialógica... e, para facilitar, para amparar essa metodologia, eu sempre gostei de utilizar as tecnologias disponíveis na época. Porque como eu sou uma professora já de certa idade, então eu peguei diferentes, eh, épocas tecnológicas. Na época das transparências, eu usei transparência... fazia transparência, às vezes, muitas vezes na mão, sabe, fazia os desenhos à mão, fazer os textos, os tópicos à mão, para colocar na transparência. Quando surgiu o *Datashow*, eu me filiei rapidamente ao partido *datashow*, então *datashow* sempre foi um aliado tecnológico das minhas aulas. A Internet sempre foi muito importante para mim, desde que ela surgiu, tanto na elaboração dos meus planejamentos, tanto no meu estudo, na minha preparação para as aulas, quanto como forma de facilitar a pesquisa... dos estudantes/ das estudantes, então assim eu não nunca fui uma pessoa avessa às tecnologias, mas também nunca fui aquela à frente, sabe, eu sempre tive que esperar que alguém me ajudasse... que, que alguém às vezes fizesse para mim, contratava alguém para fazer algumas coisas para mim, buscava na internet algo que já tava mais ou menos pronto e que eu podia adaptar... então, eu sempre gostei de tecnologia, mas nunca fui uma aficionada e nem nunca fui uma à frente na utilização de tecnologias... Eu acho que é isso, mais ou menos isso.

3- Na verdade eu tenho... sentimentos contraditórios, quanto a esse tema. Eu sei que nós fizemos... enquanto instituição, enquanto Instituto, fizemos o possível naquele momento. Sei que nós, nós nos saímos melhor do que a grande maioria das demais instituições de ensino, mas

eu sei também que naquele momento, aquele momento causou muita angústia nas duas pontas da corrente, sabe, dos dois lados, tanto discente quanto docente, ou seja, era preciso fazer... e nós fizemos, era preciso fazer e foi feito, mas eu... eu ainda eu ainda penso que é necessário mais um tempo para a gente fazer uma avaliação mais acertada sobre o que representou... o que foi a nossa atuação, o que foi a... como que foi, como que se deu a implementação, não como se deu, mas como a implementação que nós conseguimos fazer naquele momento, como que ela vai repercutir. Eu acho que nós ainda não temos essa resposta, eu não consigo ainda avaliar a nossa atuação, a nossa implementação, de fato, naquele momento.

4- Nossa, 2020 foi um caos. Eu realmente, eu não sabia como poderia fazer dar certo, como manter o mínimo de qualidade das minhas aulas, eu não sabia como gravar, como postar as aulas... sendo assim eu não, eu não sabia como deveria planejar estratégias, sabe, quais conteúdos programáticos que eu deveria manter, como que eu ia avaliar... em 2020 eu fiz um planejamento meio no escuro, assim, sem saber o que ia e o que não ia dar certo, mas eu fiz meio que só mesmo documental só pró-forma, porque eu fui tateando, eu fui descobrindo como fazer... em 2020, então, eu posso afirmar que 2020 não foi nada planejado. Já em 2021 a situação para mim foi bem diferente, foi bem outra, assim, somos animais adaptáveis, né, o meu planejamento em 2021 já levou em conta os erros e os acertos de 2020, eu já sabia como me virar melhor com os diferentes, com as diferentes possibilidades de preparar minhas aulas, como que, como que eu podia acessar melhor os ambientes virtuais, como me virar melhor... então, isso já me deu uma certa segurança para planejar também, então eu me organizei e planejei melhor o ano de 2021. Ele foi, para mim, na minha perspectiva, muito mais tranquilo, o planejamento e também daqui da, da parte da minha análise, ele também foi muito mais eficiente, porque eu pude planejar sabendo o que tinha falhado muito e o que tinha melhores condições de dar certo em 2021. Então, a minha, o meu planejamento e a minha atuação em 2021 foram muito mais satisfatórias para o meu ponto de vista, do meu ponto de vista.

5- Nossa... eu senti que tudo foi um desafio tão grande, que eu não sei nem mensurar qual foi o maior. Descobrir como usar as diferentes ferramentas tecnológicas de preparação de aula, eu apanhei muito, sabe, para conseguir usar, por exemplo, o Canva... eu sabia usar o PowerPoint, eu sabia fazer as os *slides* para preparação das minhas aulas, mas usar o Canva, eu tive que assistir muito tutorial de como como elaborar, como gravar aulas no Canva, como postar essas aulas com o mínimo de qualidade, como usar o Google Meet, como projetar, sabe, a... projetar a aula na tela, tinha que chamar alguém para me ajudar, um estudante, uma estudante, que pudesse fazer isso né então a gente serviu, a gente serviu bastante de piada para essa galera, durante os primeiros tempos das aulas remotas... e até hoje também, né, muitas vezes a gente ainda não consegue acompanhar a evolução da tecnologia. Por exemplo, eu não sabia como, e até hoje eu ainda não sei muito bem, como dividir a tela para projetar a aula e acompanhar o chat, então eu ficava só lá, projetando a aula, e não acompanhava o chat... e outra, outro desafio que eu achei enorme foi como avaliar bem durante o ensino remoto... como fazer as minhas avaliações, e eu reconheço que até hoje eu não consigo fazer isso bem, eu ainda não consegui superar esse desafio, mas eu acredito de verdade que o maior desafio que eu tive foi a falta de contato mesmo, sabe, eu acredito muito no afeto como instrumento de ensino-aprendizagem, eu penso que a relação de afeto de amizade de confiança que a gente estabelece com os estudantes com os estudantes é fundamental nesse processo ensino-aprendizagem e o ensino remoto tornou, tornou essa relação, tornou estabelecimento desse afeto muito difícil, não impossível, mas difícil, porque a gente perdeu o contato interpessoal durante as aulas remotas e esse contato ele é muitas vezes uma base para o estabelecimento dessa relação de afeto, de amizade, de confiança as aulas remotas, elas são frias, elas são distantes, isso eu entendo que

me prejudicou muito... porque prejudicou muito a qualidade das minhas aulas, prejudicou muito o ensino-aprendizagem dos meus estudantes das minhas estudantes.

6- Negativamente, foi como como eu citei na resposta anterior, o distanciamento, né, interpessoal. O ambiente virtual, ele é essencialmente frio e distante, o que dificulta o estabelecimento dessa, dessa ponte que eu acho tão fundamental... entre quem ensina e quem aprende, que é confiança e o afeto. Eu penso que mesmo com todas as dificuldades eu consegui mesmo que assim, de maneira incipiente, e ainda um pouco claudicante, meio capenga, retomar essa relação no ensino remoto, essa relação de afeto mesmo, não de forma efetiva, mas eu consegui criar, criar condições para estabelecer, de certa forma, essa relação, mas foi muito difícil. Agora positivamente, sem dúvida nenhuma, foi o aprendizado, né, de como utilizar essas novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem. Essa, esses tombos que a gente levou ao longo do ensino remoto acabou provocando a necessidade, né, de buscar, de buscar conhecimento, de buscar formas e maneiras de organizar a aula de uma forma melhor, mais eficiente, mais efetiva e, é claro, isso serviu para o ensino remoto e isso serve hoje para o ensino presencial. Então, esses aprendizados lá do período remoto hoje eles são utilizados efetivamente na produção da minha aula e isso eu considero positivo.

7- O ensino remoto alterou completamente todos os projetos que eu pensei e que eu poderia ter pensado. O ano de 2019, no ano de 2019, eu tinha um projeto de pesquisa que a intenção era que ele continuasse em 2020, não consegui, ele foi suspenso. Então, o ano de 2020 e o ano de 2021 foram anos que eu não consegui implementar projeto de ensino, nem projeto de pesquisa, ah, o que eu consegui fazer de forma bastante malfeita, digamos assim, foi um projeto de extensão junto com a UFU, porque na verdade o projeto era da UFU, eu apenas contribuía com o projeto, mas eu não fiquei feliz, eu não consegui fazer. Realmente eu não, eu não tinha condição de implementar projetos ao longo do período de ensino remoto. Esse é um problema bastante grave que eu detecto na minha atuação ao longo desses dois anos.

8- Bom, sem dúvida nenhuma, dos aspectos da instrução normativa, aquele que, aquele que mais impactou no meu trabalho docente foi a sobrecarga de trabalho burocrático... sem dúvida, porque além da sobrecarga de trabalho é relativo à minha atuação efetiva como professora, ou seja, eu tive que aprender novas metodologias, eu tive que aprender como pensar meu trabalho de maneira remota, coisa que eu ainda não tinha precisado fazer, e agora eu tive que fazer... então isso já era, já gerou uma sobrecarga, e junto com essa sobrecarga tem todo o trabalho burocrático que foi massacrante... isso é o aspecto mais relevante e negativo em relação às instruções normativas.

9- Novamente aqui, nessa questão, eu tenho uma certa dificuldade de... estabelecer um, um julgamento, sabe. Eu penso que muitas questões deveriam ser levadas em consideração e algumas priorizadas. A manutenção do ensino, a manutenção dessa relação da instituição docente-discente, então manter essa relação é muito importante, mas a que custo? Nós tivemos questões de saúde mental, de desgaste mental, todos os, todas as pontas, todos os elos dessa corrente que são, que foram muito, muito importantes de serem consideradas. Então, priorizar o que? Eu realmente, eu tenho eu tenho dificuldade em pensar ainda sobre essa questão, eu sinto que nós estamos ainda muito próximos de tudo que aconteceu, eu acho que eu tive pouco distanciamento para poder fazer uma análise e um julgamento e ter uma conclusão que eu considere, que eu considero digna sabe, eu acho que ainda qualquer conclusão que eu fosse levada a tomar agora ela ainda estaria muito contaminada, contaminada pela, pela proximidade, contaminada pela, pelas dificuldades, contaminada por tudo que vivemos durante a pandemia,

então eu me sinto bastante... eu tenho bastante dificuldade, hoje, de estabelecer o que deveria ser priorizado, sabe. Eu não acho que nós erramos, eu acho que nós podíamos ter feito diferente... nós fizemos o melhor, eu realmente acho que nós fizemos o melhor que poderíamos ter feito. Como devemos ter feito, eu preciso de um tempo ainda para fazer esse julgamento.

10- Sim, existe. Eu tive que aprender a lidar com tecnologias que eu não conhecia, com gravação de aula, edição, não vou nem falar edição, porque edição eu não, não, eu não me aventurei, mas gravar aulas gravar aulas que sejam menores, condensar minha ideia, fazer, me apresentar mesmo, de forma virtual, eu não, não me via fazendo isso, não achava possível, sempre achei estranho aparecer ali, dando aula para uma, sabe, para um computador, gravar essa aula, então isso tudo eu tive que aprender no ensino remoto e hoje me ajuda muito é como usar os ambientes virtuais, como usar o *class*, como lidar com esses ambientes para poder agilizar a aula agilizar, a minha carga horária mesmo, eu tô, ela tá muito mais ágil, eu tô repensando questões que eram para mim eram, eram coisas muito já estabelecidas, sabe, tempo, tempo para cada unidade, para cada conteúdo programático que já tava estabelecido para mim e que eu tive que rever, eu tive que fazer, que funcionaram melhor e que eu entendo que funciona melhor, então o ensino remoto acabou provocando a necessidade de mudanças, mudanças que muitas delas eram, eram necessárias e que foram sendo, foram sendo deixadas, porque a gente vai se acomodando, a gente se acomoda, aquilo que a gente testou, aquilo que nos deixa confortáveis, isso no remoto me deixou desconfortável e eu tive que então me adaptar, aprender a ficar confortável em uma nova plataforma, de uma nova maneira, e isso foi... foi importante, e está sendo hoje utilizado por mim nas aulas presenciais.