

“O possível dentro do impossível”: sentidos atribuídos por professores/as universitários/as relacionados ao ensino remoto emergencial

“The possible within the impossible”: senses attributed by university
teachers related to emergency remote education

Maria Fernanda Diogo¹

RESUMO

O estudo objetivou compreender os sentidos atribuídos ao ensino remoto emergencial (ERE) por professores/as universitários/as. A coleta de dados utilizou questionários online aplicados a época em que as instituições de ensino superior debatiam a implementação ou viviam as primeiras experiências do ERE. Utilizando núcleos de significação, a análise buscou apreender o movimento dos/as docentes com relação ao objeto de estudo, aproximando-se das zonas de sentido presentes nos relatos e revelando suas determinações. Foi possível perceber que, naquele momento, os/as professores/as ainda não tinham internalizado formas de ensinar e avaliar as aprendizagens no novo formato e, em sua maioria, atribuíram o sentido de desconforto à experiência, indicando redução ou ausência de uma ou mais condições para que a docência e a aprendizagem fossem efetivas. O único sentido de bem-estar encontrado foi o de cuidar da saúde coletiva (sua e dos demais). O maior volume de respostas associou o ERE à perda de referências; ao despreparo pedagógico; à intensificação e sobrecarga de trabalho; às condições objetivas (sociais, tecnológicas ou de acesso) inapropriadas ou inexistentes, sobretudo para os/as estudantes; e às (im)possibilidades pedagógicas, descrevendo-o como um modelo intensificador de desigualdades, que poderia potencializar a precarização e a evasão no ensino superior,

ABSTRACT

The study aimed to understand the senses attributed to the emergency remote education (ERE) by university teachers. The data collection used online questionnaires applied at the time when higher education institutions were discussing the implementation or experiencing the first experiences of the ERE. Using meaning core, the analysis sought to apprehend the teachers' movement in relation to the object of study, approaching the zones of sense present in the reports and revealing their determinations. It was possible to see that, at that moment, the teachers had not yet internalized ways of teaching and assess learning in the new format and, for the most part, attributed the sense of discomfort to the experience, indicating a reduction or absence of one or more conditions for the teaching and learning to be effective. The only sense of well-being found was that of caring for the collective health (his and others'). The highest volume of answers associated the ERE with the loss of references; pedagogical unpreparedness; intensification and work overload; objective conditions (social, technological or access) that are inappropriate or non-existent, especially for students; and to pedagogical (im)possibilities, describing it as a model that intensifies inequalities, that could increase precariousness and dropout in higher education, but, on the other hand, considering it as the only possible alternative for maintaining ties with the students. A small

¹ Doutora em Psicologia. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5936-0823>. E-mail: maria.fernanda.diogo@ufsc.br.

mas, por outro lado, considerando-o a única alternativa possível para a manutenção de vínculos com os/as estudantes. Um número reduzido de docentes sugeriu o sentido de desafio e aprendizagem, associando o ERE à modernização da docência e ao aprendizado de novas habilidades.

number of teachers suggested the sense of challenge and learning, associating the ERE to the modernization of teaching and the learning of new abilities.

Palavras-chave: Educação Superior; Ensino Remoto Emergencial; Zonas de Sentido.

Keywords: Higher Education; Emergency Remote Education; Zones of Sense.

1 Introdução

Em março de 2020, a Portaria nº 343 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020) autorizou a substituição do ensino presencial por atividades remotas durante a emergência sanitária causada pela Covid-19. As instituições de ensino passaram, então, a adotar o ensino remoto emergencial (ERE) visando ao cumprimento do ano letivo. O ERE foi um meio de “[...] fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável durante uma emergência ou crise” (HODGES et al., 2020, s/p, tradução minha).

Este estudo objetivou compreender os sentidos atribuídos ao ERE por professores/as universitários/as. Dessa forma, com base na Psicologia Histórico-Cultural, utilizou sentido como sua principal categoria de análise.

Vigotski (2009) toma a *palavra com significado* como unidade de análise e descreve um duplo referencial semântico intrínseco aos processos de significação. O primeiro, o *significado*, é relativamente estável, formado por sistemas semióticos compartilhados, generalizados e fixados nas práticas sociais; o outro, o *sentido*, é mais dinâmico, inconstante, singularizado na experiência pessoal e social de cada sujeito e produzido nas tramas histórico-culturais em relação aos significados. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2009, p. 465). A compreensão dos sentidos busca revelar os eventos psicológicos que o sujeito *produz* diante do real como um “[...] acontecimento semântico particular, construído através de relações sociais, onde uma gama de

signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada” (BARROS *et al.*, 2009, p. 179).

À época da coleta de dados, o Brasil tinha um pouco mais de 100 dias de suspensão das aulas presenciais e a pandemia se agigantava, com 92.568 óbitos e 2.666.298 brasileiros/as infectados (G1, 2020a). Estudos que buscam reconhecer possíveis reverberações dessa crise sanitária precisam ponderar que famílias que viviam situações excludentes a sentiram mais intensamente, pois as desfiliações e vulnerabilidades sociais não se iniciaram *na pandemia*, mas a precederam.

O Brasil vive, nos últimos anos, um quadro de retrocessos político-sociais, cujo ponto culminante foi a aprovação, em 2016, da Emenda à Constituição nº 95 (BRASIL, 2016), que estabeleceu um regime fiscal de restrição orçamentária com duração de 20 anos. Vairão Junior e Alves (2017) apontam que a tentativa do Estado em controlar o endividamento público pela redução de despesas primárias afetou principalmente a Previdência Social, Encargos Especiais, Saúde, Educação, Assistência Social, Trabalho, Defesa Nacional, Judiciária, Agricultura e Administração. Para os autores, a parcela mais vulnerável da população – a que mais necessita desses setores – foi a mais prejudicada.

Na Educação, por exemplo, foi inviabilizada a 20ª meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), que previa a ampliação dos investimentos da União no setor público de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto até 2019 e 10% até 2024. Nesse cenário, o abandono e a evasão, assuntos já conhecidos no ensino público, intensificaram-se durante a suspensão das aulas presenciais por conta do desmonte das políticas públicas. Cunha, Silva e Silva (2020) apontam que o ERE não garantiu aprendizagens, a qualidade ou a igualdade do acesso à educação para todos/as os/as estudantes, resultando em propostas excludentes que aprofundaram desigualdades. Acrescenta-se a esse quadro a desvalorização da categoria docente – é ilustrativo lembrar as palavras que o Sr. Milton Ribeiro, Ministro da Educação de julho de 2020 a março de 2022,

preferiu em entrevista ao Jornal *O Estado de São Paulo*: “Ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa” (GRABOWSKI, 2020, s/p).

Foi nessa conjuntura político-sanitária, envolta em incertezas e precariedades, que a pesquisa foi proposta visando à compreensão de como o movimento de implementação de um novo formato de objetivação da docência foi significado pelos/as professores/as do ensino superior.

A seguir, o texto apresenta o método do estudo.

2 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa e exploratória. Os estudos qualitativos buscam aprofundar a compreensão das vivências, modos de pensar e agir dos sujeitos com relação ao tema pesquisado; já o formato exploratório visa à compreensão geral do objeto por meio de estudos aproximativos e é comumente usado para temáticas pouco exploradas ou quando a bibliografia disponível é escassa (MINAYO, 2008) – como no caso do presente estudo.

A coleta de dados utilizou questionários *online* distribuídos por meio da plataforma *Google Forms* no período entre 06 e 31 de julho de 2020, época em que as instituições de ensino superior (IES) estudavam formas de implementar o ERE ou vivenciavam suas primeiras experiências – 43% dos/as respondentes narraram que a(as) instituição(instituições) na(nas) qual(uais) eles/as trabalhavam ainda estava(m) analisando como faria(m) a adesão ao ERE e 57% já estavam realizando a docência no formato remoto – principalmente na iniciativa privada.

O convite para participarem do estudo foi divulgado em redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn*), *WhatsApp* e *e-mail*. Utilizou-se uma abordagem por conveniência, ou seja, responderam ao questionário aqueles/as que se interessaram pela temática. O questionário foi acessado e respondido por 322 professores/as, divididos nos diversos níveis educacionais². Para este artigo,

² Para acessar outras publicações sobre esta pesquisa, consultar Diogo et al. (2023) e Thiengo et al. (2020).

foram selecionadas as respostas dos/as professores/as que atuavam no ensino superior, resultando na análise de 137 questionários.

O questionário tinha propostas objetivas e discursivas. As questões objetivas buscavam caracterizar os/as respondentes e foram trabalhadas quantitativamente. O presente artigo analisou relatos feitos pelos/as professores/as em duas propostas discursivas: a primeira, de preenchimento obrigatório, solicitava que eles/as escrevessem suas reflexões e sensações relacionadas à manutenção das atividades pedagógicas remotas enquanto fosse necessária a suspensão das aulas presenciais. A outra, localizada ao final do questionário e de preenchimento facultativo, possuía caráter menos diretivo e solicitava que eles/as comentassem quaisquer aspectos não contemplados. Foi possível perceber que as manifestações nesses dois espaços se alinhavam e as respostas foram analisadas conjuntamente. É preciso acrescentar que os/as professores/as foram muito generosos/as na elaboração dos escritos, desenvolvendo comentários e reflexões pessoais aprofundadas associadas à compreensão que tinham sobre o ERE naquele momento histórico.

A análise utilizou os núcleos de significação, com inspiração em Aguiar e Ozella (2006, 2013), para apreender o *movimento* dos/as respondentes com relação ao objeto, com foco na compreensão dos aspectos cognitivos, afetivos e volitivos que o constituem. Nas palavras dos autores: “nossa tarefa é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

O processo se inicia com “leituras flutuantes” visando organizar os relatos em *pré-indicadores*, agrupando elementos de destaque ligados ao objeto do estudo. Em releituras, esses são aglutinados em *indicadores* por razão de sua similaridade, complementaridade ou contraposição. Por fim, os indicadores são dialeticamente articulados entre si, num movimento subordinado à teoria, resultando nos *núcleos de significação*. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “os núcleos devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os sujeitos, que os envolvam emocionalmente, que revelem as

suas determinações constitutivas”. Após a elaboração dos núcleos, é possível avançar do empírico para o interpretativo, procurando “[...] as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310), desvelando o movimento subjetivo relacionado às condições sociais e históricas.

Por fim, mas não menos importante, cabe mencionar a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos. Os/as professores/as leram o termo de consentimento livre e esclarecido e concordaram em participar do estudo, bem como foram seguidos princípios éticos do projeto à análise dos dados.

A seguir, o texto caracteriza os sujeitos e expõem os núcleos de significação.

3 Apresentação dos Sujeitos e dos Núcleos de Significação

Quanto ao gênero, 65% identificaram-se como mulheres e 35% como homens (havia uma terceira opção, outro, não assinalada pelo grupo aqui analisado). Quanto à idade, 6% tinham entre 27 e 32 anos, 16% entre 33 e 38 anos, 19% entre 39 e 43 anos, 14,5% entre 44 e 49 anos, 19% entre 50 e 55 anos e 25,5% mais de 55 anos. A maioria tinha mais de 11 anos de experiência docente (68,5%). Quanto à formação para a docência, 70% possuía licenciatura, 28,5% tinham bacharelado e 1,5% estava cursando a licenciatura. Quanto à atuação profissional, 85,5% ministravam aula em uma única IES, 11% em duas e 3,5% em três; 65% trabalhavam somente em instituições públicas, 22% somente em privadas, 9,5% em ambas (públicas e privadas), 1,5% em IES de economia mista e 2% em instituições mantidas por conselhos comunitários. Quanto à forma de contratação, 59% eram estatutários/as, 25% eram contratados/as via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), 8,5% assinalaram mais de uma forma de contratação, 5% eram admitidos/as em caráter temporário, 2% possuíam contrato de horista e 0,5% era aposentada em serviço voluntário. Quanto ao estado no qual os/as professores/as residiam, a maioria era de Santa Catarina (46,5%), seguido por Espírito Santo (14,5%), Rio Grande do Sul (7%), São Paulo (6%), Minas

Geraiis (5%), Paraná (5%), Bahia (3,5%), Mato Grosso (3%), Rio de Janeiro (3%), Distrito Federal (1,5%), Mato Grosso do Sul (1,5%), Paraíba (1,5%), Piauí (1,5%) e Maranhão (0,5%).

Foram desenvolvidos 4 núcleos de significação: *desafio e aprendizagem*; *perda das referências*; *condições objetivas*; e *(im)possibilidades pedagógicas*. Em sua apresentação, optou-se por articular trechos extraídos dos questionários de modo a formar um todo orgânico. Os relatos dos/as professores/as foram escritos em itálico e entre aspas duplas, seguidos da sua identificação numérica; omissões e inserções foram escritas entre colchetes.

O primeiro núcleo, menos representativo em termos quantitativos, agrupou exposições que apresentaram o sentido de *desafio e aprendizagem* relacionada ao ERE pela percepção que esse propiciou “*transformação e inovação*” (P76).

Uma docente escreveu que “*a pandemia chegou para desafiar nossas certezas e nos exigir flexibilidade e renovação [...]. Será um grande desafio, mas também um grande aprendizado*” (P3). Um professor escreveu que tentava perceber o ERE “[...] *como um desafio que nos tira da zona de conforto*” (P86). O sentido de inovação apareceu noutra declaração: “[...] *já é tempo das escolas/universidades/professores se movimentarem, modernizar o espaço-tempo educacional, se reinventar, agregar dinâmica, autonomia, diversidade, atualidade, romper muros e fronteiras*” (P129). Segundo outra professora, era preciso “[...] *aprender novas habilidades no que tange ao uso de tecnologias de aprendizagem*” (P89). Preponderaram descrições sobre a falta de interação dos/as estudantes no ERE, contudo um docente afirmou exatamente o contrário: “*O isolamento social ajudou na interatividade da turma. Motivou a participação dos alunos*” (P54).

O segundo núcleo de significação agrupou respostas que traziam o sentido de *perda das referências da docência*. A supressão da vivência universitária foi relatada como “*sofrida*”: “*Sinto saudades da minha sala, que divido com mais dois colegas, dos corredores, de falar ‘bom dia’, de caminhar pelos espaços da universidade*” (P5). Outro professor descreveu que “*a falta de trocas de ideias com colegas [...]* é o que mais causa estranheza e

desconforto psicológico. [...] Há também a falta de contato com aqueles estudantes interessados no meu trabalho, [e eu] no trabalho deles, [o] que me deixa preocupado, como se [eles] ficassem à deriva” (P49).

O “*sentimento de trabalho solitário*” (P84) apareceu com diversas nuances, como no escrito desta professora: “*me sinto sozinha nesse processo e bastante cansada cognitivamente por ter de pensar tudo sem materialidade nenhuma*” (P9). O incômodo de não poder observar a reação dos/as estudantes durante os encontros síncronos foi mencionado por muitos/as docentes: “*A possibilidade da presença nos ajuda a ‘ler’ a sala de aula de outra forma, pelos gestos, pelos olhares, pelas expressões faciais e pela possibilidade imediata do diálogo*” (P71). Um docente mencionou que “[...] *a observação dos corpos/olhares em sala de aula é fundamental para perceber se os/as estudantes estão compreendendo o conteúdo*” (P8). Outro escreveu que “*a atividade presencial cria um conjunto muito maior de possibilidades; o contato, a percepção direta das condições do aluno; o debate de ideias e a participação efetiva dos alunos*” (P24).

A maioria dos relatos destacou que os/as estudantes pouco interagiam e acessavam os materiais, o que gerou o sentimento “[...] *de estar planejando aulas para ninguém*” (P88). Um professor descreveu que a aula síncrona gerava “[...] *agonia em falar para ‘ninguém’ sabendo que tem muita gente*” (P13). Uma docente disse que o ERE lhe trazia “*tristeza, frustração, sensação de farsa pedagógica. Não ensino direito e eles não aprendem adequadamente*” (P33).

O novo modelo gerou sobrecarga de trabalho e repercutiu na saúde física e mental dos/as docentes: “*a flexibilização acaba sobrecarregando muito os/as professores/as*” (P84). Uma professora descreveu sentir “*um cansaço enorme, a sensação de trabalhar dia e noite, não há muitos momentos de leveza e relaxamento que [antes da pandemia] se davam na volta para casa e nos horários [de trabalho] mais delimitados*” (P80). Outra docente narrou que “*todos estão desmotivados e exaustos, inclusive eu, que ao final das aulas [online] estou esgotada e, ainda assim, não estou satisfeita com o que tenho feito*” (P68). Outra descreveu que o ERE a estava afetando negativamente: “*Muitas vezes me disperso*

[nas aulas online], a atenção e concentração fica[m] afetada[s] mesmo eu me considerando uma pessoa que se concentra com facilidade” (P71).

Esta frase sintetiza o deslocamento das referências no ERE: “a sensação foi de perda total da identidade profissional. Nunca estudei o processo pedagógico mediado por tecnologias. Gosto muito do contato, do diálogo próximo ao interlocutor, me tornei profissional nessa lógica” (P129). A perda identitária gerou “uma profunda sensação de tristeza, incerteza e impotência. Me sinto em extinção (professor em sala de aula presencial)” (P16). A privação de referências alimentou “uma expectativa baixa, vou fazer o possível dentro do impossível” (P134).

O terceiro núcleo de significação agrupou narrativas que refletiam sobre as condições objetivas para a realização do ERE, ou falta delas. Muitos/as docentes revelaram-se preocupados com a situação dos/as discentes, principalmente quanto à conectividade com a internet e suas condições de vida. Um professor sintetizou uma preocupação emergente em vários relatos: “[...] muitos estudantes se encontram em condições desfavoráveis, sem ou com instrumentos digitais precários, sem ambiente familiar favorável, tendo que realizar cuidados a idosos, orientar filhos/as nos afazeres escolares e cuidados diários, serviços da casa, dividindo a mídia entre os membros da família” (P38). Um colega apontou que “houve a preocupação em disponibilizar conteúdos via digital, mas não houve em saber se alunos possuíam máquinas ou pacotes de dados” (P36).

O escrito de uma professora evidenciou a inexistência de soluções simples ou no curto prazo para melhorar a conectividade dos/as estudantes: “[...] me causa ansiedade saber que, no próximo semestre, os mesmos alunos terão problemas quanto ao acesso” (P108). Outra escreveu que o Estado devia providenciar internet para os/as estudantes, “[...] já que veio do Estado a imposição do ensino remoto sem consultar a população discente ou docente sobre [a] sua implementação” (P89).

No terceiro núcleo também foram agrupadas descrições que mencionavam as condições laborais dos próprios/as docentes, apontando adversidades de diversas ordens. Nos termos de uma professora: “sinto dificuldade para usar as ferramentas e, atualmente, não tenho encontrado tempo para explorar ou me capacitar para o uso dessas ferramentas em virtude da minha realidade pessoal

(filho pequeno sem escola, sem rede de suporte na cidade, com marido no teletrabalho)” (P122). Outra apontou a “[...] pressão sobre os professores em lidar com uma grande mudança de planejamento, [fui] forçada a aprender uma nova função em tempo recorde” (P55). Alguns/mas descreveram que tiveram que adquirir equipamentos para o trabalho *online*, como este professor: “acabei comprando cadeira, teclado, suporte e mesa para poder trabalhar. Fora o custo com consultas e idas a acupuntura e quiropraxista [para tratar de dores na coluna]” (P56). Uma professora desabafou: “estamos usando nossas casas, nossos equipamentos, nossa energia, nossos móveis etc. para garantir a manutenção das aulas e somos conduzidos a um processo de ‘agradecimento’ por ainda não termos perdido nossos empregos” (P108).

O quarto núcleo de significação agrupou a maior quantidade de respostas e buscou revelar as *(im)possibilidades pedagógicas* relacionadas ao ERE. Muitos/as destacaram que a adoção do modelo remoto, em alternativa ao ensino presencial, era uma forma de não expor os/as professores/as, estudantes e funcionários/as ao contágio do coronavírus. Um docente escreveu: “o momento agora é de preservar vidas. O ensino remoto não é perfeito, traz problemas, mas isso é contornável ou mesmo recuperável. Mas a vida de professores e alunos não” (P107). Outra comentou que aquele período exigia “[...] o cuidado consigo e com o outro, evitando o deslocamento no transporte público e as aglomerações na sala de aula, onde a distância interpessoal recomendada não poderá ser mantida” (P89).

De diferentes formas, vários/as docentes atribuíram ao ERE o sentido de “*paliativo acadêmico*” (P89) e que essa era “a possibilidade que nos resta” (P2). Foi selecionado um escrito que retratou esse tipo de sentimento: “neste momento, mesmo tendo inúmeras ressalvas, não consigo pensar em outra alternativa” (P70). Um docente escreveu que as universidades deveriam “[...] buscar todos os caminhos possíveis para que o processo ensino-aprendizagem não pare em função da pandemia” (P128). Para uma colega, “não podemos nos sentir paralisados” (P47).

O sentido de manutenção dos vínculos acadêmicos aflorou em muitos relatos, como o que segue: “se não mantivermos algum contato acadêmico com nossos alunos agora, imagino que haverá grande desistência” (P89). Outra

professora destacou “[...] a importância de manter um convívio social e manter as mentes ativas” (P55). Uma docente citou ser preciso “acolher” os/as estudantes: “Garantir a saúde mental é também garantir acesso a[os] estudos e aprendizados” (P87). Outra mencionou que seria necessário “[...] diminuir a exigência quanto a[o] conteúdo nesse momento e valorizar mais a saúde das pessoas, [...] a saúde mental (de professores, estudantes e famílias)” (P11). Para além dos vínculos acadêmicos, uma docente pontuou a função social da universidade pública e a necessidade de retomada do ano letivo. Para ela era “[...] inconcebível uma universidade pública, paga com impostos do cidadão, perder o ano letivo” (P131).

A adesão ao ERE foi relatada imersa numa ambivalência de sentimentos. Um professor escreveu que a modalidade era “[...] insuficiente, intensificadora de desigualdades, mas que se torna a única via possível para mitigar os impactos da ausência de estímulos epistemológicos durante o período de isolamento” (P116). Uma docente mencionou um paradoxo em função da desigualdade social brasileira: “o ensino remoto é contraditório: demandado por alguns estudantes, mas temido por aqueles que têm condições precárias (materiais ou sociais)” (P136). Outra descreveu um “sentimento de impotência, pois ao mesmo tempo que sei que o ensino remoto não é ideal, também sinto que o prejuízo para os alunos não terem contato com a universidade nesse longo período de pandemia é ainda pior” (P130).

Neste núcleo, foram agrupados relatos que realçaram prejuízos formativos causados pelo ERE, pois “[...] se perde o vínculo com a turma, a aprendizagem do debate, de ouvir o contraditório, entender as posições do outro, questionar as próprias certezas, mudar a forma de entender a questão” (P73). Uma docente explicou que “[...] o ato de ensinar precisa de troca. Não sinto que essa troca aconteça de maneira efetiva de forma remota” (P132). Outro ressaltou a “perda do caráter da aula enquanto um acontecimento singular intensivo” (P44). Já uma professora descreveu que “o processo de ensino e aprendizagem é também afetivo e físico, o que é limitado na forma digital, que acaba exigindo mais foco e abstração” (P53).

A questão dos/as estudantes estarem compreendendo os conteúdos foi uma inquietação recorrente, como neste excerto: *“tenho a sensação que boa parte dos alunos não acompanha as aulas no ensino remoto”* (P67). Uma docente enfatizou a *“[...] grande dificuldade de parte dos alunos cursarem disciplinas, participarem sistematicamente das aulas, em função das condições adversas”* (P73). Além disso, *“nas aulas online [...] há muito menos participação e interação dos estudantes”* (P55). Em função disso, uma colega desabafou: *“falar e não reconhecer se o que falo faz sentido para os meus interlocutores é algo que me aflige”* (P2).

Alguns/mas professores/as sentiram dificuldades ampliadas no ERE em função das disciplinas que ministravam, como evidencia este trecho: *“sou professora de Língua de Sinais Brasileira, minhas aulas são práticas e é necessário haver exercícios em sala de aula para que haja uma melhor aprendizagem”* (P115). Outro professor escreveu: *“O corpo fala, a interação face a face é necessária para o desenvolvimento de algumas competências”* (P85).

Este núcleo também agrupou relatos sobre a *“[...] precarização e evasão no Ensino Superior”* (P137). Um professor escreveu: *“tenho a impressão que esse processo [ERE] está desqualificando ainda mais a presença e a participação como parte da relação social que se estabelece na relação pedagógica presencial”* (P25). Uma colega mencionou que o ERE facilitaria *“[...] a implantação de um grande negócio na Educação que expressa sua face mercadoria de forma cada vez mais evidente”* (P16). Outro temia *“[...] a difusão acrítica e sem controle do ensino à distância (inclusive com professores substituídos por autômatos) [que] já é motivo de demissões em massa no setor privado, além de ser objetivo de governos de orientação econômica neoliberal e [de] baixo apreço pela Educação”* (P133). Nesse sentido, uma professora aludiu que o ERE poderia *“[...] legitimar aulas remotas como substitutas das aulas presenciais”* (P102). Outro escreveu que diante da *“[...] desigualdade social gritante do Brasil, [...] [o ERE] só faz aumentar a exclusão e as desigualdades sociais”* (P38). Uma professora foi contundente: *“tenho uma sensação de fracasso e desespero pelo que significa ceder ao ensino remoto e abrir as portas para o capital oligopolista. Será a morte do pensamento crítico no ensino*

superior” (P37). Outra colega escreveu temer “*a precarização do ensino superior [que] pode ser incrementada a partir do ‘sucesso’ do ensino remoto*” (P136).

O quarto núcleo agrupou, ainda, um pequeno grupo de respostas que buscou tecer *outras alternativas*. Defendendo o cancelamento do ano letivo, uma docente sugeriu “[...] *atividades para mediar a compreensão política, econômica e social do atual momento*” (P48). Apoiando essa proposição, outra escreveu que “*essa corrida contra o relógio para dar conta de um conteúdo [...] é perda de tempo, desumano, exaustivo e se transforma em um novo estressor relacionado ao trabalho. Formar logo pra que? Não perder conteúdo por que? Cancelemos 2020 e preservemos a vida em todas as suas dimensões*” (P122). Um colega propôs que as atividades *online* se objetivassem em “[...] *práticas consultivas, orientação de pesquisas, grupos de estudos e eventuais disciplinas optativas de modo a tornar o período enriquecedor para alunos e professores, porém preservando atividades curriculares, disciplinas obrigatórias e demais disciplinas optativas no âmbito do ensino presencial*” (P133).

Por fim, o núcleo das *(im)possibilidades pedagógicas* relacionadas ao ERE acolheu um relato que mencionou atenção e cautela aos possíveis efeitos que esse modelo poderia trazer: “[...] *é preciso saber usar e compreender as consequências diversas das tecnologias e mídias nas vidas dos seres humanos, pois há questões cognitivas ainda pouco exploradas, bem como questões que afetam o corpo físico e a saúde além daquilo que hoje se entende na ergonomia*” (P42).

Na sequência, buscou-se analisar os sentidos atribuídos por docentes universitários/as com relação ao ERE naquele momento histórico.

4 Análise internúcleos

Este tópico procurou sintetizar os elementos mais relevantes dos núcleos de significação, aproximando-os das zonas de sentido (VIGOTSKI, 2009) presentes nas manifestações dos sujeitos da pesquisa. Para alcançar esse objetivo, a análise considerou a dialética entre os significados e os sentidos, estabelecendo-os como a “unidade contraditória do simbólico e do emocional” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Os significados, produções históricas e sociais,

foram tomados como o ponto de partida da análise e, por meio do processo de interpretação, essa se deslocou para as zonas mais instáveis e fluidas, ou seja, para as zonas de sentido.

A coleta de dados, como já mencionado, ocorreu no momento em que as IES efetivavam reuniões visando ao planejamento do novo formato ou ensaiavam seus primeiros passos – dos/as professores/as que responderam ao questionário, um grupo um pouco mais volumoso já havia retomado as funções de ensino (57%). Dados do Ministério da Educação³ apontam que, naquele período, 20 IES Federais haviam aderido ao ERE e 19 mantinham suas atividades suspensas; concernente às IES privadas, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior revela que 78% já tinham aderido ao ERE desde março de 2020 (G1, 2020b).

Num sentido macro, a análise do movimento rumo ao ERE evidenciou que, naquele momento, os/as professores/as ainda não haviam internalizado formas de ensinar e avaliar a aprendizagem no novo formato e, usando termos variados, muitos/as atribuíram o sentido de *desconforto* à experiência. O único sentido de bem-estar presente nos escritos foi o de *cuidar de si e do outro*, pois alguns/mas docentes descreveram que era preciso *preservar vidas* e a interação *online* lhes fornecia essa possibilidade.

Ainda no aspecto macroestrutural, uma das questões analisadas solicitava que os/as docentes descrevessem as sensações por eles/as atribuídas às atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas IES. Uma miríade de sensações e sentimentos⁴ emergiu nos relatos. As sensações predominantes foram: cansaço cognitivo e mental, esgotamento, desânimo, angústia, ansiedade e preocupação. Os principais sentimentos relatados foram: *de isolamento*, na menção de um trabalho solitário, associado à perda da identidade profissional, do

³ Considerando o período entre 06 e 31 de julho de 2020. Dados extraídos do site: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYzIxYTYxOTU0ZGM3OC00MWQ4LThtZTgtZDE5YTUzN2UwMTRlIiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDNmZiJ9>.

⁴ Com base em Cezar e Juca-Vasconcelos (2016), o artigo considerou sensação um fenômeno perceptual, uma impressão causada nos órgãos receptores por meio de estímulos. Os sentimentos, segundo os autores, são fenômenos mais complexos, possuem uma avaliação pessoal e envolvem a compreensão e a integração da situação.

sentido da docência e das interações (com os pares e estudantes); *depressivos*, na descrição de agonia, insegurança, tristeza, impotência, temor etc.; *de inaptidão* causado pelo despreparo pedagógico, o que gerou frustração, fracasso e insatisfação pessoal; *de segurança* por cuidar da saúde coletiva (sua e dos demais); e *de desafio* e aprendizado relacionado ao novo formato.

Vigotski (2009) descreve que as sensações e os sentimentos integram e modulam os sentidos, pois esses são afetivamente carregados. Para Toassa (2020, p. 180), sentidos são “híbrido[s] de afeto, intelecto e vontade operando no mundo”, interconectando elementos sociais, históricos e culturais. Ora, nas sensações e sentimentos relacionados ao ERE predominaram aspectos negativos, reforçando o sentido de *mal-estar* atribuído ao novo formato – o maior volume de respostas indicou redução ou ausência de uma ou mais condições para que a docência e a aprendizagem se efetivassem a contento.

Esmiunçando as análises na interconexão entre os núcleos de significação, pode-se mencionar que um número pouco representativo de docentes sugeriu o sentido de *desafio e aprendizagem*, associando o ERE à inovação, reinvenção, modernização da docência e ao aprendizado de novas habilidades por parte dos agentes envolvidos. Já o sentido de *perda das referências* da docência – mais abundante – se objetivou em relatos que denominaram *perturbadora* a falta de contato com os/as colegas e estudantes e na vivência de um trabalho *solitário*. Muitos/as compararam os formatos remoto e presencial e, de forma quase unânime, citaram a superioridade do segundo. A aula presencial representava a *lógica* na qual esses/as professores/as tinham se constituído enquanto profissionais e o ERE provocou um colapso de contextos. Muitos/as afirmaram que a impossibilidade de observar os corpos, olhares e gestos dos/as estudantes os/as privou de uma poderosa ferramenta de avaliação da ação pedagógica. Além disso, segundo a maioria dos/as docentes, a participação dos/as estudantes diminuiu e isso gerou o sentimento de *planejar aulas para ninguém* e alimentar uma *farsa pedagógica*.

As atividades desenvolvidas no ERE não se centram na relação entre os sujeitos implicados nos processos de ensino e aprendizagem e podem gerar

solidões interativas, conforme Wolton (2007). Para essa autora, estar multiconectado não garante eficiência comunicacional e pode incitar uma conversação meramente técnica pois “todas as competências que se têm diante da técnica não induzem em nada uma competência nas relações humanas” (WOLTON, 2007, p. 101). Dussel (2011) acrescenta que o acesso individual à *internet* (cada qual usando o seu computador ou celular) forja para os/as estudantes uma “economia da atenção” típica desse espaço e dificulta que o/a docente monitore as aprendizagens. Para a autora, “é difícil sustentar um ensino frontal, simultâneo e homogêneo em um contexto de tecnologias que propõem uma fragmentação da atenção e percursos mais individualizados para cada usuário” (DUSSEL, 2011, p. 17, tradução minha).

Além disso, os/as docentes narraram preocupação com as *condições objetivas* dos/as estudantes para cursar as disciplinas no ERE. Eles/as sabiam que muitos/as não tinham condições sociais favoráveis, recursos tecnológicos e acesso à *internet*. Foi descrito que o Estado era responsável por propiciar condições, mas também foi mencionada *ansiedade* em saber que essa não seria uma questão de fácil solução diante do cenário político-econômico daquele período.

A conexão digital já era um problema antes da pandemia para os/as estudantes das classes desfavorecidas e/ou residentes nas áreas rurais. Em 2018, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revelou que cerca de 25% da população com 10 anos de idade ou mais não acessou a *internet* naquele período (AGÊNCIA ESTADO, 2020). Em relação aos/as graduandos/as, Castioni et al. (2021, p. 413) afirmam que o problema do acesso era “reduzido e localizado”, atingindo “[...] cerca de 2% do universo de estudantes de cursos superiores”. Segundo os autores, o problema seria resolvido “mediante fornecimento dos equipamentos necessários”.

Cabe lembrar, contudo, que durante a suspensão das aulas presenciais não foram gerados investimentos estatais para ampliar a conectividade de estudantes e docentes, pelo contrário, ocorreram restrições. O Ministério da Educação fechou

2020 com a menor dotação orçamentária desde 2011 e não foram realizados programas emergenciais consistentes de apoio às escolas e IES (GRABOWSKI, 2021). Assim, o ERE acabou deixando “[...] para trás justamente os estudantes das frações mais exploradas e expropriadas que ingressaram *via cota racial* ou de *escola pública* e que são merecedores das melhores esperanças de ampliar a democracia no país” (LEHER, 2020, p. 1, grifos meus).

As condições laborais docentes também foram mencionadas nas respostas ao questionário: os/as professores/as narraram não ter os conhecimentos tecnológicos necessários para ensinar no formato remoto; percalços na conciliação do trabalho acadêmico com o cuidado dos/as filhos/as; falta de equipamentos adequados; e, principalmente, a intensificação do trabalho. Ficou evidente nos relatos que o ERE promoveu o crescimento do *trabalho ubíquo*, ou seja, o formato digital favoreceu a simultaneidade, a onipresença e a destituição das fronteiras entre o público e o privado e entre o trabalho e o não trabalho (LARA, 2020). Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.18) apontam que esse modelo acentuou a “responsabilização dos professores [, o que] tende[u] a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho, aumentando a exaustão docente”.

Na tentativa de compensar a ausência presencial e incentivar a participação estudantil, os/as professores/as descreveram a utilização de várias estratégias: encontros síncronos virtuais; aulas gravadas, textos e materiais de apoio dispostos nos ambientes virtuais de aprendizagem; videoconferências para sanar as dúvidas dos/as graduandos/as etc. Para Hodges et al. (2020, s/p, tradução minha), muitos/as docentes sentiram a transição para o ERE como estressante, pois a pressa na sua implantação secundarizou o preparo técnico, fazendo-os/as “improvisar soluções rápidas em circunstâncias abaixo do ideal”. O afã na implementação do ERE resultou em práticas não alinhadas à uma educação digital de qualidade e dificultou, inclusive, a qualificação do corpo docente – é interessante notar que nos relatos colhidos neste estudo *não foram citados* cursos preparatórios ou quaisquer outras medidas de apoio advindas das IES – particulares ou públicas.

Sem sombra de dúvida, o núcleo de significação mais expressivo foi o que agrupou os sentidos ligados às *(im)possibilidades pedagógicas*. Cabe lembrar que parcela considerável dos/as respondentes (70%) possuía licenciatura – dessa forma, as discussões de teor pedagógico faziam parte do arcabouço de saberes desses/as docentes, tornando-os/as potencialmente mais críticos/as em relação ao ERE.

Algumas manifestações revelaram sentidos ambivalentes, descrevendo a modalidade como *intensificadora de desigualdades*, mas, ao mesmo tempo, *a única saída* para aquele momento, pois um longo período de afastamento acadêmico foi considerado mais danoso. A necessidade de manter os *vínculos* dos/as estudantes com as IES e com o conhecimento acadêmico emergiu com diferentes nuances, contudo muitos/as docentes relataram *prejuízos formativos*, pois, segundo eles/as, o ato de ensinar precisa de *troca*, de *debate*, de ouvir o *contraditório* e tudo isso, por diversas razões, estava obstaculizado no formato remoto.

Muitos/as docentes manifestaram preocupação com o baixo envolvimento dos/as estudantes nas propostas pedagógicas e revelaram não ter certeza se eles/as estavam compreendendo os conteúdos. Possivelmente essa foi a razão pela qual alguns/mas professores/as disseram privilegiar o *acolhimento* dos/as discentes, cuidando da sua *saúde mental*, secundarizando o programa das disciplinas. De modo geral, as respostas denotaram uma *baixa expectativa* relacionada ao ERE e, somado ao pífio domínio das técnicas de ensino remoto, possivelmente isso implicou em algumas simplificações. Tal movimento foi analisado por Pichetti (2020). Para a autora, o/a professor/a passou a “acompanhar as aprendizagens” no ERE e isso operou uma “[...] redução das metas ou expectativas formativas (redução dos conteúdos, da carga de leitura e, sobretudo, da possibilidade de profundidade no trato com o conhecimento)” (PICHETTI, 2020, s/p).

Além disso, uma quantidade expressiva de docentes temia que o ERE causasse – durante sua efetivação e, também, como consequência futura – a *precarização* e a *evasão* no ensino. Eles/as descreveram que esse formato poderia contribuir para a *desqualificação* e *reconfiguração* da docência e legitimar o modelo remoto como *substituto* do presencial. Para alguns/as, essa vivência

pedagógica virtual poderia *abrir as portas* para o capital privado na esfera pública e seu sucesso aprofundaria a precarização do trabalho docente no ensino superior e, também, o próprio ensino.

Indo ao encontro dessas colocações, vários/as pesquisadores/as se colocaram como críticos/as da forma como o ERE foi realizado. À época da sua implantação, Soares (2020) afirmava que esse formato não ficaria restrito ao período pandêmico, pois havia forte pressão do capitalismo informacional para a inovação sistema público educacional. Fieira, Evangelista e Flores (2020, p. 27) advertiam que o debate tinha ares de “fetichismo tecnológico”, pois os meios de comunicação vendiam a ideia que o ERE “salvaria” a educação durante a suspensão das aulas presenciais. Pichetti (2020) denunciava que o formato híbrido já vinha sendo divulgado como o modelo a ser seguido pelas IES desde antes da pandemia. A autora alertava que o ERE subordinava a formação à certificação e era capaz de gestar “[...] as bases, objetivas e subjetivas, para uma implementação sistemática e permanente da *lógica* remota de organização da atividade pedagógica nas universidades públicas” (PICHETTI, 2020, s/p, grifo da autora).

Leher (2020) advertia que a maioria das plataformas usadas pelas redes de ensino eram geridas pela *Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google*. Segundo o autor, essas 5 corporações têm estratégias claras para a edificação de um mercado mundial e o ERE tornou-se um facilitador desse processo. Williamson, Eynon e Potter (2020) descreveram que, em 2020, foi formada uma parceria internacional destinada a mobilizar recursos e implementar inovações visando à ampliação da educação *online* – a *Global Education Coalition*. Essa associação, vinculada à UNESCO, aliou empresas de tecnologia, como *Google, Microsoft, Facebook* e *Zoom*, com organizações financeiras internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, abrindo brechas para as plataformas privadas estenderem seus domínios a territórios antes inatingíveis. Análise assemelhada de Farage, Costa e Silva (2021) expõe que o ERE potencialmente aprofundaria um projeto de mercantilização educacional do capital no Brasil. Analisando tanto o documento de apresentação da coalizão proposta pela UNESCO como outro, proposto pelo Banco Mundial, no mesmo ano, os autores apontam que as referências à universalização

das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos dois documentos transcendiam ao período pandêmico e deveriam “[...] permanecer no pós-pandemia como uma estratégia de mitigar as desigualdades de acesso à educação, por exemplo, em países como o Brasil” (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021, p. 231).

Em função da abertura das IES à plataformização e ao capital privado, uma professora escreveu temer a *morte do pensamento crítico*. Não se deve estabelecer uma relação linear entre esses pontos, contudo Cesarino (2022, p. 64/5) alude que, nas arquiteturas cibernéticas das plataformas e na lógica que orienta a indústria tecnológica, “o usuário humano não é o agente, mas o ambiente para a agência de sistemas não humanos”. Esse fundamento contrasta com o que os/as professores/as estavam acostumados/as e limitam o controle cognitivo sobre o processo pedagógico. Cesarino (2022, p. 46) alerta, ainda, que as mídias⁵ são centrais na contemporaneidade e, “como não existe relação não mediada com o real, quem controla essas mediações controla o próprio acesso das pessoas ao real”.

Buscando alternativas ao ERE, um pequeno grupo de docentes sugeriu, nas respostas ao questionário, o cancelamento do ano letivo e a realização de ações extracurriculares para a manutenção dos vínculos entre as IES e os/as graduandos/as, tais como pesquisas, grupos de estudo, debates, disciplinas optativas ou encontros visando mediar sua *compreensão política, econômica e social*. Uma professora ousou questionar: *formar logo pra que?* Certamente essa é uma pergunta desprovida de coerência para o sistema capitalista, pois as proposições desse pequeno grupo refletiam uma outra lógica, desafiando o *status quo* produtivista que regula a academia e a vida em geral.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa buscou compreender os sentidos produzidos por docentes sobre o ERE. Um trecho do relato de uma professora deu origem ao título do artigo: “o possível dentro do impossível”. Os antônimos “possível” e “impossível” contidos no fragmento representam os sentidos contraditórios, as ambiguidades e

⁵ A autora estuda os sistemas digitais pela via cibernética e esse trecho se refere às mídias de modo geral, não especificamente às mídias educativas.

os limites que o ERE impôs aos/às professores/as universitários/as, bem como o sentido de mal-estar que muitos/as atribuíram àquela experiência que eclipsou o contexto no qual eles/as haviam se forjado profissionais, fazendo com que não conseguissem identificar pressupostos simbólicos e materiais considerados necessários a uma educação de qualidade no ERE.

Ora, os sentidos são produzidos em relação aos significados histórica e culturalmente situados, revelando posições subjetivas correlacionadas às sociais e históricas. À época da coleta de dados, ainda não tinham sido formados significados compartilhados – sustentados pelos grupos de referência dos/as docentes e/ou por autores/as reconhecidos/as no campo da educação – de como ensinar naquele contexto de exceção. A suspensão das aulas presenciais foi disruptiva e trouxe inseguranças pedagógicas. Além disso, a célere implementação do modelo remoto impediu que as IES investissem na qualificação do corpo docente. Levando em conta esses aspectos, não causa estranhamento que os/as docentes relatassem com sofrimento e intensas saudades as perdas nas referências da docência como a conheciam até então. As palavras finais deste texto buscarão refletir dois aspectos de destaque nos núcleos de significação: o pedagógico e o político.

Quanto ao pedagógico, um dos principais sentidos atribuídos ao ERE remeteu à ausência de uma ou mais condições para que o ensino e a aprendizagem fossem efetivos: os/as professores não tinham se apropriado tecnológica e didaticamente do formato; a virtualidade impediu interações e visualizações significadas como imprescindíveis para a ação pedagógica; havia sobrecarga e acúmulo de afazeres de diversas ordens para todos/as os/as envolvidos/as; havia a constatação da falta de condições objetivas para muitos/as estudantes acompanharem as aulas naquele formato, fossem essas sociais, tecnológicas ou de acesso; havia a percepção da baixa participação nas atividades virtuais, o que gerava incertezas quanto ao efetivo aprendizado dos conteúdos.

Quanto ao político, embora muitos/as docentes reproduzissem o discurso propalado pela mídia de que o ERE era a única saída possível naquele momento, esse também foi percebido como uma modalidade intensificadora de desigualdades e que poderia causar a precarização e a evasão no ensino superior

– tanto durante o afastamento das atividades presenciais como, também, no pós-pandemia, pelo aumento do engajamento na lógica remota de organização da ação pedagógica. Isso poderia contribuir para a entrada do capital informacional privado no ensino superior, retirando das mãos dos principais agentes envolvidos no ato educativo – docentes e discentes – o protagonismo desse processo.

Para fechar este texto, é interessante regatar a resposta de uma professora que alertava serem pouco exploradas *as consequências das tecnologias e mídias* para as pessoas. Cesarino (2022) menciona os estudos de Edward Lorenz, nos anos 1970, cuja teoria ficou conhecida como “efeito borboleta”. Lorenz aponta que, em sistemas muito complexos, pequenas mudanças nos valores iniciais (*inputs*) geram alterações imprevisíveis e é impossível calcular com exatidão o comportamento que o sistema vai tomar. Ora, a educação é um sistema altamente complexo e carrega em seu bojo as contradições e as possibilidades da sociedade onde está inserida. A pandemia de SARS-CoV-2, agente causador da Covid-19, foi o “bater das asas de uma borboleta” que causou modificações inimagináveis em todas as esferas da sociabilidade humana. Certamente o ERE foi uma delas e, agora que as aulas presenciais foram retomadas nas IES, é preciso que estudos busquem compreender os aspectos pedagógicos, políticos e tantos outros que envolveram a sua adoção e quais foram as suas ressonâncias. Precisamos entender o legado deixado por esse período de ensino não presencial para, de forma coletiva, nos engajarmos em lutas que garantam uma educação superior de qualidade para os/as nossos/as jovens.

“Lo posible dentro de lo imposible”:
significados atribuidos por docentes universitarios relacionados con la
enseñanza remota de emergencia

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comprender los significados atribuidos a la enseñanza a distancia de emergencia (EDE) por profesores universitarios. La recolección de datos utilizó cuestionarios en línea aplicados en un momento en que las instituciones de educación superior estaban debatiendo la implementación o viviendo las primeras experiencias de EDE. Utilizando núcleos de significado, el análisis buscó captar el movimiento de los docentes en relación al objeto de estudio, acercándose a las zonas de significado presentes en los relatos y revelando sus determinaciones. Se pudo notar que, en ese momento, los docentes aún no habían internalizado las formas de enseñar y evaluar el aprendizaje en el nuevo formato y, en su mayoría, atribuían una sensación de malestar a la experiencia, indicando una reducción o ausencia de uno o más condiciones para

que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos. La única sensación de bienestar encontrada fue cuidar de la salud colectiva (la suya y la de los demás). El mayor volumen de respuestas asociaron el EDE a la pérdida de referencias; falta de preparación pedagógica; la intensificación y sobrecarga de trabajo; condiciones objetivas (sociales, tecnológicas o de acceso) inadecuadas o inexistentes, especialmente para los estudiantes; y (im)posibilidades pedagógicas, describiéndolo como un modelo que intensifica las desigualdades, lo que podría aumentar la precariedad y la evasión en la educación superior, pero, por otro lado, considerándolo el único posible alternativa para mantener los vínculos con los estudiantes. Un pequeño número de docentes sugirieron una sensación de desafío y aprendizaje, asociando los EDE con la modernización de la enseñanza y el aprendizaje de nuevas habilidades.

Palabras clave: Educación universitaria; Enseñanza Remota de Emergencia; Zonas sensoriales.

6 Referências

AGÊNCIA ESTADO. Internet chega a 4 em cada 5 lares, diz IBGE; excluídos digitais somam 45,960 mi. *Agência Estado* [online], São Paulo, 29 abr.2020. Disponível em: <https://liberal.com.br/brasil-e-mundo/economia/internet-chega-a-4-em-cada-5-lares-diz-ibge-excluidos-digitais-somam-45960-mi-1193223/>. Acesso em: 23 ago.2022.

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKqq4zjP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06.abr.2023.

BARROS, J. P.; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. de F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 174- 181, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>.

BRASIL. *Emenda à Constituição n° 95*, de 16 de dezembro de 2016. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=2D0DEC1319C87EBDC30BA86B239F9925.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016. Acesso em: 23 ago.2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Ministério da Educação; Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 26 jun.2023.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. A. de; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 399-419, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>.

CESARINO, L. *O mundo do avesso: verdade e política na era digital*. São Paulo: Ubu, 2022.

CEZAR, A. T.; JUCA-VASCONCELOS, H. P. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. *IGT rede*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 04-14, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a02.pdf>. Acesso em 25 jun.2023.

CUNHA, L. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-36, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em 17 jan. 2022.

DIOGO, M. F.; ASSIS, N. de; BIANCHETTI, L.; THIENGO, L. C.; ALVES, K. T. Sentidos produzidos por professoras da educação básica nas atividades remotas. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247>.

DUSSEL, I. VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. *Anais*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2011. Disponível em: <https://blogs.upm.es/biblioetsidiupm/wp-content/uploads/sites/162/2018/01/Libro-Aprender-y-enseñar-en-la-era-digital.pdf>. Acesso em 28 jun.2023.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S. da; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 226-257, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43757>.

FIEIRA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Um “presente de grego” para a educação pública brasileira. *Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia* [online], 27 abr.2020. Disponível em: <https://exnepe.org/2020/05/04/um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>. Acesso em 28 jun.2023.

G1. *Brasil passa de 92 mil mortes por Covid-19* [online]. 31 jul.2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/31/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-31-de-julho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em 28 jun.2023.

G1. *Na pandemia, 22% das faculdades particulares pausaram atividades e não adotaram o ensino remoto, diz pesquisa* [online]. 07 mai.2020b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/07/na-pandemia-22percent-das-faculdades-particulares-pausaram-atividades-e-nao-adotaram-o-ensino-remoto-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 25 jun.2023.

GRABOWSKI, G. A boiada está passando na Educação. *Extra Classe* [online], Porto Alegre, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2021/04/a-boiada-esta-passando-na-educacao/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GRABOWSKI, G. Ministro da Educação insulta professores. *Extra Classe* [online], Porto Alegre, 5 out.2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>. Acesso em: 23 ago.2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *Educause Review* [online], 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 05 out. 2022.

LARA, R. C. A docência ubíqua como chave interpretativa para o ensino remoto. XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul. *Anais*. Blumenau: ANPED SUL, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6186TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2022.

LEHER, R. *Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil*. Carta Maior [online], 02 jun.2020. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1289967/mod_resource/content/1/Universidades%20públicas%2C%20aulas%20remotas%20e%20os%20desafios%20da%20ameaça%20neofascista%20no%20Brasil%20%28Roberto%20Leher%29.pdf. Acesso em:28 jun.2023.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 22 dez.2022.

PICHETTI, C. A metamorfose da excepcionalidade. *Universidade à Esquerda* [online], 24 nov.2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/a-metamorfose-da-excepcionalidade-por-carolina-pichetti-nascimento/>. Acesso em: 10. dez.2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>.

SOARES, S. B. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: Coronavírus, educação e a luta de classes no Brasil. SOARES, S. B. (Org.). *Brasil: Terra Sem Amos*, 2020. p. 05-14.

THIENGO, L. C.; DIOGO, M. F.; BIANCHETTI, L., ALVES; K. T.; ASSIS, N. de. Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. *Educação*, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644464258>.

TOASSA, G. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 40, n. 111, p.176-184, Mai-Ago, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC.225902>.

VAIRÃO JUNIOR, N. S., ALVES, F. J dos S. A Emenda Constitucional nº 95 e seus efeitos. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, Rio de Janeiro, 22 (2), 54-75, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12979/3236>.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução P. Bezerra. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, London, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>.

WOLTON, D. *Internet, e depois?* Uma teoria crítica das novas mídias. 2. ed. Tradução I. Crosseti. Porto Alegre: Sulina. 2007.

Recebido em julho de 2023.
Aprovado em setembro de 2023.