



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS VICENTE MIRANDA SANTOS

**CAMALEÃO DIGITAL: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS**

**SÃO CRISTÓVÃO
2023**

MARCOS VICENTE MIRANDA SANTOS

CAMALEÃO DIGITAL: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

SÃO CRISTÓVÃO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237c Santos, Marcos Vicente Miranda
Camaleão digital : o ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas / Marcos Vicente Miranda Santos ; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2023.
107 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Educação - Estudo e ensino - Alagoas. 2. Tecnologia educacional. 3. Ensino via Web. 4. Ensino técnico. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020-. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. II. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient. III. Título.

CDU 378.018.43:004(813.5)

MARCOS VICENTE MIRANDA SANTOS

CAMALEÃO DIGITAL: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO INSTITUTO
FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS PIRANHAS

Dissertação de Mestrado submetida à banca
examinadora como parte dos requisitos necessários
para obtenção do título de Mestre em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe.

São Cristóvão, 28 de julho de 2023

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Universidade Federal de Sergipe / Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Simone de Lucena Ferreira
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo
Universidade Federal do Pará

DEDICATÓRIA

*À minha esposa, Lívia Albuquerque, que esteve comigo durante toda essa caminhada, me dando suporte e me suportando.
Aos meus pais, Nazaré e Vicente, pelo incentivo e torcida.
A Simba, Luma e Lampião que me atrapalharam o quanto puderam, com todo amor que tinham para dar.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Boa Sorte, que desde o primeiro momento, mesmo sem me conhecer, anteriormente, ao sair o resultado do mestrado, entrou em contato comigo, parabenizando-me e dando as boas-vindas. A todos os momentos em que me acolheu, em que me orientou, para além da dissertação. Nos momentos difíceis, quando precisei procurar uma terapeuta e tomar remédios contra a ansiedade. Ou nas inúmeras vezes em que quase desisti. Obrigado! Não sabia que tinha feito uma escolha tão boa. Mais uma vez, muito obrigado, Paulo!

AGRADECIMENTOS

Desde criança minha vontade era ser professor de geografia, mudei no último momento para história. Queria fazer pós-graduação em minha área. Tornei-me técnico em assuntos educacionais e migrei para educação. Depois de tantas dificuldades, seja no mestrado, seja no IFAL, ou na mudança para Piranhas, em meio a pandemia, tive muitas pessoas que me apoiam e orientaram nessa caminhada.

Às professoras do PPGED, Prof^ª. Dr^ª. Rosana Carla do Nascimento Givigi, Prof^ª. Dr^ª. Dinamara Garcia Feldens e Prof^ª. Dr^ª. Marilene Batista da Cruz Nascimento, pelos debates, pelos ensinamentos e pelas sugestões de leituras em torno do tema da minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Mario André de Freitas Farias pelas contribuições, críticas e sugestões realizadas na qualificação.

Ao Prof. Dr. Marcus de Souza Araújo pelas contribuições ao texto e pela disponibilidade de participar da banca de defesa.

À Prof^ª. Dr^ª. Simone de Lucena Ferreira que desde o processo seletivo foi muito acolhedora comigo. Durante a disciplina “cultura digital e formação docente”, um espaço inovador, e, principalmente, com suas contribuições para esta pesquisa.

A minha pré-orientadora, Ann Letícia Aragão Guarany, que me ajudou com o projeto para a seleção, sem ele, esta pesquisa não existiria.

A todas e todos os colegas do nosso grupo de pesquisa, o TECLA, pelas discussões e contribuições ao longo desses dois anos para com essa dissertação.

Aos estudantes do IFAL, que trazem alegrias e problemas quase todos os dias. E, por fim, aos docentes participantes desta pesquisa, que dedicaram alguns minutos de suas vidas para responder ao questionário.

RESUMO

A pandemia de covid-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais na educação, ao mesmo tempo em que os docentes se viram envoltos em cenários diversos, evidenciados pelo abismo entre estudantes que possuíam condições estruturais básicas para enfrentar esse período de crise e outros que tinham na escola a oportunidade de realizar a primeira refeição do dia. No campus Piranhas do Instituto Federal de Alagoas não é diferente, pois acolhe desde estudantes das escolas públicas e privadas da cidade e municípios circunvizinhos até estudantes que realizaram todo o ensino fundamental na zona rural, seja nos cursos integrados ao ensino médio, seja na Educação de Jovens e Adultos, além dos discentes ingressantes no ensino superior. O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação, tendo por objetivo de analisar as políticas institucionais no contexto do Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas implementadas pelos professores do campus Piranhas durante o período da pandemia da covid-19. Assim, a princípio, este trabalho recorre a estudos que discutem: o ensino remoto emergencial, Arruda (2020; 2021) Hodges et al. (2020), Silva (2020); estudos que tratam sobre o digital e o pós-digital (BOA SORTE, 2020; CRAMER, 2014; CLAES THORE'N et al., 2019; SANTAELLA, 2016; STRIANO, 2019); discussões com documentos oficiais que regem o ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f; IFAL, 2020); verticalização nos Institutos Federais (SILVA; MELO, 2018; BONFANTE; SCHENKEL, 2020; OLIVEIRA; CRUZ 2017). Metodologicamente, esta pesquisa apresenta cunho qualitativo, caracterizado como Estudo de Caso (YIN, 2010), com procedimento de coleta de dados empíricos, tendo como fontes de informação, a bibliográfica e a documental. A coleta de dados foi feita por meio de questionários, analisados sob a perspectiva da pesquisa docente de Freeman (1998). Os participantes são os docentes responsáveis por ofertar disciplinas nos cursos integrados ao ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior durante o Ensino Remoto Emergencial. Constatei que os docentes enfrentaram muitas dificuldades durante a adaptação ao Ensino Remoto Emergencial, o que envolveu a aprendizagem durante o ensino, os problemas de saúde com a alteração da rotina e as estratégias de comunicação com os estudantes por meio dos recursos digitais e a distribuição de material impresso.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; IFAL; Tecnologias Digitais; Trabalho Docente; Verticalização.

ABSTRACT

The covid-19 pandemic accelerated the adoption of digital technologies in education, at the same time that teachers found themselves involved in different scenarios, evidenced by the gap between students who had basic structural conditions to face this period of crisis and others who had in school the opportunity to have the first meal of the day. The Piranhas campus of the Federal Institute of Alagoas is no different, as it welcomes students from public and private schools in the city and surrounding municipalities to students who completed their entire elementary education in the rural area, whether in courses integrated into high school, or in Youth and Adults, in addition to students entering higher education. The present study is part of the Technologies, Languages and Education research line, with the objective of analyzing institutional policies in the context of Emergency Remote Teaching at the Federal Institute of Alagoas implemented by teachers on the Piranhas campus during the period of the covid-19 pandemic. Thus, at first, this work uses studies that discuss: emergency remote teaching, Arruda (2020; 2021) Hodges et al. (2020), Silva (2020); studies dealing with digital and post-digital (BOA SORTE, 2020; CRAMER, 2014; CLAES THORE'N et al., 2019; SANTAELLA, 2016; STRIANO, 2019); discussions with official documents governing emergency remote teaching (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f; IFAL, 2020); verticalization in Federal Institutes (SILVA; MELO, 2018; BONFANTE; SCHENKEL, 2020; OLIVEIRA; CRUZ 2017). Methodologically, this research presents a qualitative nature, characterized as a Case Study (YIN, 2010), with a procedure for collecting empirical data, having bibliographical and documental sources as information. Data collection was performed using questionnaires, analyzed from the perspective of Freeman's teaching research (1998). Participants are the teachers responsible for offering disciplines in courses integrated into high school, youth and adult education and higher education during Emergency Remote Teaching. I found that the professors faced many difficulties while adapting to Emergency Remote Teaching, which involved learning during teaching, health problems with changing routines and communication strategies with students through digital resources and the distribution of printed material.

Keywords: Emergency Remote Teaching; IFAL; Digital Technologies; Teaching Work; Verticalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arcabouço Normativo-Institucional ERE-IFAL	18
Figura 2 - Planilha de acompanhamento de avaliação do ERE	45
Figura 3 - Rede Federal de Educação, Ciências e Tecnologias	47
Figura 4 - Campi do Instituto Federal de Alagoas	48
Figura 5 - Vista aérea do Campus Piranhas	49
Figura 6 - Perfil dos Participantes da Pesquisa	52
Figura 7 - Atuação Docente	53
Figura 8 - Formação dos Docentes	54
Figura 9 - Procedimento de Coleta de Dados	57
Figura 10 - Procedimentos Metodológicos	59
Figura 11 - Correlação entre objetivos e coleta de dados	60
Figura 12 - Ensino Remoto Emergencial - Site do IFAL	63
Figura 13 - Aba Professores do site do IFAL	65
Figura 14 - Apostilas e Livros sobre Metodologias Ativas	66
Figura 15 - Apoio Didático-Pedagógico	70
Figura 16 - Dificuldades enfrentadas na oferta do ERE	70
Figura 17 - Conscientização dos estudantes para usar as câmeras	80
Figura 18 - Acesso à internet	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta de cursos pelo Campus Piranhas	51
Quadro 2 – Participantes da pesquisa	51
Quadro 3 – Normativas sobre o Ensino Remoto Emergencial	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

COVID-19 - Coronavirus Disease 2019

EaD - Educação a Distância

ESPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IES - Instituições de Ensino Superior

IF - Institutos Federais

IFAL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SIGRH - Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TECLA - Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada

TI - Tecnologia da Informação

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O BRILHO DO ESQUELETO DO CAMALEÃO	26
2.1 Tecnologias, Educação e Cibercultura	26
2.2 Políticas Educacionais e Trabalho Docente nos Institutos Federais	29
2.3 A Pandemia da Covid-19 e seus reflexos na Educação	32
2.4 Diferenças entre Ensino Remoto Emergencial, Educação a Distância e Educação On-Line	36
2.5 Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas	42
3 O CAMINHO TRAÇADO PELO PREDADOR	47
3.1 Método da pesquisa	47
3.2 Contexto da pesquisa	48
3.3 Participantes	51
3.4 Procedimentos de coleta de dados	56
3.5 Procedimentos de análise dos dados	60
4 A CONQUISTA DO CAMALEÃO	63
4.1 Camaleão ou Iguana?	64
4.2 Pelos Olhos do Camaleão	69
4.2.1 Aprendizagem durante o processo de ensino	70
4.2.2 Influência da rotina durante o ERE na saúde mental dos docentes	73
4.2.3 Redescobrimdo o SIGAA	77
4.3 Colorindo como um Camaleão	79
4.3.1 Interação com estudantes	79
4.3.2 Internet e Smartphone	82
4.3.3 Whatsapp	87
4.3.4 Distribuição de material impresso	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6 REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	103
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA	105
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO	106

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira e mundial romperam, definitivamente, a barreira do tempo e do espaço. Não por iniciativa própria, mas por imposição sanitária da pandemia do novo coronavírus. Precisou-se de celeridade. Isso não quer dizer que foi um processo fácil, tampouco simples, mas de busca acelerada de conhecimentos sobre as tecnologias digitais vinculadas à prática pedagógica.

O termo pandemia não diz respeito à gravidade da doença, mas, sim, à sua distribuição geográfica. Essa não é a primeira vez que a humanidade é obrigada a enfrentar os seus males. Ainda no século XXI, aglomerações foram evitadas, algumas escolas chegaram a ser fechadas, instituições de ensino superior tiveram suas férias ampliadas. Foi, no início deste século, que a gripe H1N1¹, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia de Influenza A, afetou parte da população mundial. Mas não há termos de comparação ao que viveu o Brasil e o mundo no ano de 2009, em relação aos intermináveis contágios de Covid-19². Naquele ano, o meu curso de História, na Universidade Federal de Sergipe, assim como em diversas universidades do norte e nordeste, não chegou a ser afetado, como em outras instituições das regiões sul e sudeste, nas quais foram registrados quase 90% dos casos da gripe Influenza no país.

Já com a pandemia da Covid-19, creches, escolas, universidades, entre outras instituições de ensino, foram fechadas, enquanto leis, normas e instruções eram expedidas pelo Ministério da Saúde, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais órgãos competentes. Ao mesmo tempo, professores viram-se obrigados a redesenhar o seu fazer pedagógico, por meio de um modelo de ensino não-presencial, como única alternativa para manter o funcionamento da educação brasileira. Assim, como os docentes que se adaptam às mais diversas conjunturas educacionais, os camaleões habitam diferentes ambientes, como montanhas, florestas pluviais, savanas e, às vezes, desertos e estepes. Estão distribuídos entre os continentes africano, asiático e o sul da Europa. A

¹ O H1N1 é um tipo de vírus que também pode ser chamado de influenza H1N1, gripe H1N1, influenza A e de vírus H1N1. Essa é a variação de vírus da gripe responsável por causar a gripe suína <https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/h1n1>.

² A doença do coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A maioria das pessoas infectadas com o vírus apresenta doença respiratória leve a moderada e se recupera sem precisar de tratamento especial. No entanto, alguns ficarão gravemente doentes e exigirão atenção médica. Os idosos e aqueles com condições médicas subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas ou câncer, são mais propensos a desenvolver doenças graves. Qualquer pessoa pode ficar doente com COVID-19 e ficar gravemente doente ou morrer em qualquer idade. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1 (tradução minha).

presença de altos índices de queratina em sua pele é responsável pela sua resistência a esses diversos cenários. Por essas e outras similitudes que apresentarei no decorrer desta pesquisa, escolhi o camaleão como metáfora que figura o título desta dissertação.

O ano de 2020 ficou marcado como o ano da pandemia, pelo menos no Brasil. Ou melhor, o primeiro ano dela. No dia 03 de fevereiro, por meio da Portaria N°188, o Ministério da Saúde declarava Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus, baseada na Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela OMS, em 30 de janeiro de 2020, com o objetivo de empregar medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública. Era o primeiro passo do Ministério da Saúde antes dos fechamentos das instituições educacionais pelo MEC.

Três dias depois, no dia 06 de fevereiro de 2020, foi sancionada a Lei N° 13.979, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus. Entre as medidas que poderiam ser adotadas, nesse primeiro momento, estavam o isolamento, a quarentena e a determinação de realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, vacinação e outras medidas profiláticas. O uso obrigatório de máscara de proteção individual só foi incluído em 02 de julho, por meio da Lei N°14.019 de 2020, entre outros, em estabelecimentos comerciais e indústrias, templos religiosos, estabelecimentos de ensino e demais locais fechados em que houvesse reunião de pessoas.

Assim, em consonância com a Lei N° 13.979, sancionada quatro dias antes, o MEC enviou o Ofício-Circular N° 2/2020/CGLNES/GAB/SESU/SESU-MEC com recomendações aos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Essas recomendações foram expedidas pela Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde ao Ministério da Educação. Nelas, o MEC adverte que as Universidade Federais busquem:

- Promover atividades educativas sobre higiene de mãos e etiqueta respiratória (conjunto de medidas comportamentais que devem ser tomadas ao tossir ou espirrar);
- Estimular a higienização das mãos com água e sabonete líquido e/ou preparações alcoólicas, provendo, conforme as possibilidades, lavatório/pia com dispensador de sabonete líquido, suporte com papel toalha, lixeira com tampa com acionamento por pedal e dispensadores com preparações alcoólicas para as mãos (álcool em gel), em pontos de maior circulação, tais como: recepção, corredores de acessos à sala de aulas e refeitório;
- Estimular o uso de lenços de papel, bem como seu descarte adequado;
- Realizar a limpeza e desinfecção das superfícies das salas de aula e demais espaços (cadeiras, mesas, aparelhos, bebedouros e equipamentos) após o uso;

- Preconiza-se a limpeza das superfícies, com detergente neutro, seguida de desinfecção (álcool 70% ou hipoclorito de sódio);
- Evitar compartilhamento de copos/vasilhas;
- Estimular o uso de recipientes individuais para o consumo de água, evitando o contato direto da boca com as torneiras dos bebedouros;
- Manter os ambientes arejados por ventilação natural (portas e janelas abertas);
- Evitar atividades que envolvam grandes aglomerações em ambientes fechados, durante o período de circulação dos agentes causadores de síndromes gripais, como o novo coronavírus (COVID-19);
- Manter a atenção para indivíduos (docentes, discentes e demais profissionais) que apresentem febre e sintomas respiratórios (tosse, coriza, etc.). Orientar procura por atendimento em serviço de saúde e, conforme recomendação médica, manter afastamento das atividades;
- Comunicar às autoridades sanitárias a ocorrência de suspeita de caso(s) de infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19). (BRASIL, 2020).

Assim, percebe-se que essas medidas de segurança, apesar dos sucessivos cortes de recursos³, pelos quais vêm passando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), não seriam difíceis de serem cumpridas. Mas, já para as escolas públicas, estaduais ou municipais, urbanas ou rurais, seriam exigências enormes para instituições que faltam de papel higiênico à água potável. Ou apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que se deveriam evitar as infecções pelo Covid-19? Pois nenhuma orientação havia para as escolas de Educação Básica por parte do MEC. Até aqui, tratei apenas de documentos publicados anteriormente a 11 de março de 2020, quando da posição da Organização Mundial da Saúde (OMS) em decretar pandemia de Covid-19.

O fechamento das instituições de ensino se deu por meio da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19. A princípio, esperava-se que as escolas ficassem fechadas por 30 dias, no máximo, prorrogado por igual período, caso houvesse orientação do Ministério da Saúde ou dos órgãos municipais, estaduais e distritais de saúde. É importante ressaltar que, boa parte dos países, que decretaram o fechamento das suas escolas, fizeram em datas muito próximas ao dia 17 de março, como foram os casos da África do Sul, Alemanha, Chile, França, Portugal, Israel e Argentina, que interromperam as aulas presenciais entre os dias 14 e 16 de março de 2020⁴ –

³ Enquanto escrevia, o governo Bolsonaro (2019-2022) anunciava mais um corte de R\$ 3,23 bilhões do orçamento do MEC de 2022. O bloqueio atinge também todos os órgãos ligados à pasta, como institutos e universidades federais (SALDAÑA; MARCHESINI, 2022). No caso do IFAL, R\$ 6.354.783,00 foram bloqueados dos recursos previstos para o orçamento anual.

⁴ Levantamento Internacional da Retornada de Aulas Presenciais da consultoria Vozes da Educação (ALMEIDA *et al*, 2021).

o que demonstra, pelo menos neste caso, que o Brasil esteve em harmonia com outros países ao tomar tal decisão.

A esse período de ruptura denominou-se Ensino Remoto Emergencial (ERE), definido por Hodges *et al.* (2020) como uma mudança temporária, para um modo de ensino alternativo, devido a circunstâncias de crise. Ou seja, uma resposta institucional rápida, ofertando acesso temporário ao ensino, com prazo de validade definido, enquanto durar o período pandêmico (SILVA, 2020). Nesse contexto, é expedida a Portaria de N° 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Para Paiva,

a reação das universidades públicas foi mais lenta, enfrentando resistências de alunos e professores a aderir ao ensino on-line, apesar de a internet não ser um mundo estranho a elas. Os serviços administrativos e as bibliotecas já estavam, havia um bom tempo, informatizados; todas as instituições exibiam páginas institucionais na internet e usavam serviços eletrônicos de comunicação e informação para a interação com a comunidade universitária e estavam presentes nas redes sociais. Muitas já tinham repositório de materiais e de periódicos e ministravam alguns cursos e, também, disciplinas on-line em cursos regulares. No entanto, o acesso de muitos alunos à internet só acontecia nos laboratórios das instituições, e isso, além do preconceito contra a EaD, impediu a migração imediata para as atividades on-line. (PAIVA, 2020, p. 66).

No entanto, o artigo 1º da Portaria N° 343, autorizou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em caráter excepcional, a ministrar os componentes curriculares com o uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020). Mas, dessa forma, exclui parte dos estudantes que, segundo a Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2020), entre 51 e 72 mil discentes que estudam em instituições públicas de ensino superior, por exemplo, não têm acesso a internet em seus lares, o que impossibilita a equidade entre os estudantes mais ricos e pobres neste momento de ensino não presencial. Segundo Paiva,

aos poucos, as administrações buscaram recursos financeiros para fornecer computadores e acesso à internet aos alunos socialmente vulneráveis. Os órgãos colegiados foram discutindo o que fazer e vencendo as resistências contra o ensino on-line. Currículos foram adaptados e resoluções foram aprovadas para que as atividades educacionais migrassem para o mundo digital. (PAIVA, 2020, p. 66).

Ou seja, como não havia acesso universal à internet ou a tecnologias digitais no país, as IFES se viram obrigadas a paralisarem suas atividades, como foi o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), que só teve a Resolução n° 50/2020

publicada em 28 de agosto de 2020, com a volta às aulas, no Campus Piranhas, em setembro de 2020.

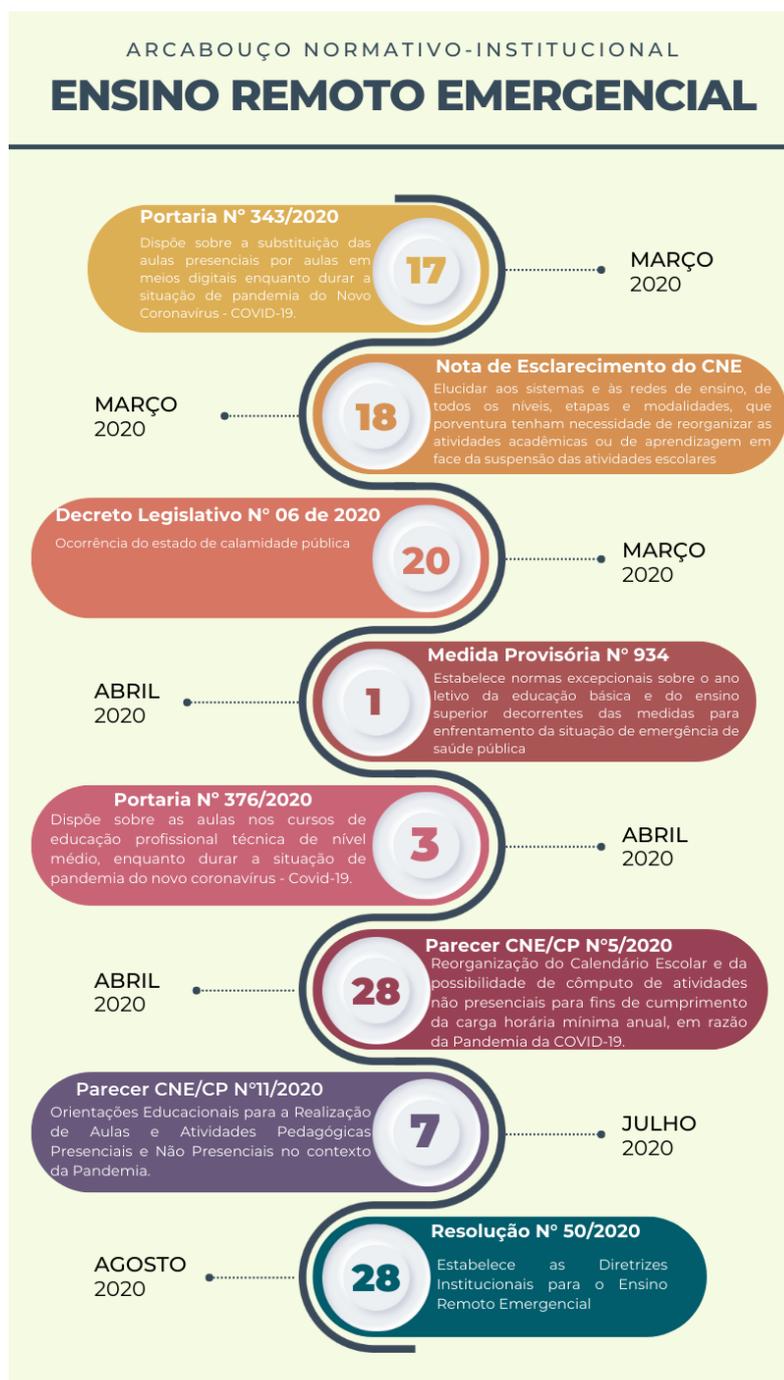
A Resolução nº 50/2020, que orientou o funcionamento do IFAL durante o período pandêmico, demorou muito tempo até ser publicada. Para entender melhor esse processo, é preciso entender a linha do tempo em que ela está fundamentada. Ainda em março de 2020, foi publicada a Nota de Esclarecimento - Covid-19, de 18 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que informou a competência das autoridades dos sistemas de ensino, no exercício da sua autonomia, e autorizou a realização de atividades à distância para a educação profissional técnica de nível médio e o Decreto Nº 6, de 20 de março de 2020, que reconheceu, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020, com efeitos até 31 de dezembro de 2020. Nos meses subsequentes, foram publicadas a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceram 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; o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, homologado parcialmente em 29 de maio de 2020, que dispunha sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividade não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

Após quase três meses, foram revogadas as Portarias do MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e nº 345, de 19 de março de 2020, além da de nº 473, de 12 de maio de 2020. Elas foram sucedidas pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Já as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia apenas foram apresentadas mediante o Parecer CNE/CP Nº 11/2020, de 07 de julho de 2020. Isto é, quase quatro meses após o fechamento das instituições de ensino. No caso do IFAL, corroborada ainda pela Portaria nº 617/MEC, que dispunha sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19, ainda mais tarde, em 03 de agosto de 2020.

A Resolução nº 50/2020 do IFAL estabeleceu as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial. Essa Resolução retrata o ERE como “o conjunto de atividades pedagógicas realizadas pelo IFAL, com ou sem mediação das tecnologias digitais, a fim de

garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições, enquanto não for possível a presença física de estudantes e servidores no ambiente institucional” (IFAL, 2020). Assim, tem-se um arcabouço normativo-institucional que favoreceu a efetivação do Ensino Remoto Emergencial, no Campus Piranhas do IFAL, objeto de meu estudo, como pode ser visto no infográfico a seguir.

Figura 1 - Arcabouço Normativo-Institucional ERE-IFAL



Fonte: Elaboração do autor.

Passei a fazer parte do quadro de servidores do IFAL em meio à pandemia, ocupando um dos cargos de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), na coordenação pedagógica do campus, em dezembro de 2020. Comecei a desempenhar as minhas funções, ainda de forma remota até outubro de 2021, quando da publicação da Portaria nº 3343/IFAL sobre o retorno às atividades administrativas e acadêmicas presenciais de forma gradual e escalonada. Os servidores técnicos-administrativos retornaram todos, exceto os que possuíam alguma comorbidade elencada nessa portaria, no dia três de novembro, enquanto os docentes retornaram às atividades presenciais, nas disciplinas práticas, a partir do dia seis de dezembro. O principal pré-requisito para os membros da comunidade escolar voltarem a adentrar o campus foi a obrigatoriedade da imunização completa, ou seja, a partir da 2º dose da vacina.

O requisito de qualificação para ingresso no cargo de TAE é possuir formação superior em pedagogia ou licenciatura em quaisquer áreas. Em meu caso, possuo formação em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2012. Fui professor durante alguns anos na Educação Básica e tutor na educação a distância, no curso de história da UFS, tendo no último período, ofertado a disciplina de estágio supervisionado, já no decorrer da crise pandêmica, no início de 2020.

Ainda existem muitas dúvidas, na comunidade acadêmica, no que tange às competências do cargo, mas nas descrição sumária presente no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/ME, os TAE são responsáveis por “coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2020, p. 48). Complementadas pela descrição de atividades típicas do cargo:

Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino aprendizagem, traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento do mesmo e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos.

Elaborar projetos de extensão.

Realizar trabalhos estatísticos específicos.

Elaborar apostilas.

Orientar pesquisas acadêmicas.

Utilizar recursos de Informática.

Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, 2020, p. 48).

É importante pontuar essas atribuições por dois motivos: primeiro, porque há muitos casos de TAE (e também pedagogas) que exercem funções incomuns às suas competências, seja nas reuniões multicampi das equipes técnico-pedagógicas do IFAL, seja em outras instituições federais, nas quais foi preciso redigir documentos detalhados, orientando os servidores quanto às atividades típicas desse cargo; em segundo lugar, ainda durante o processo de preparação para concursos, busquei algumas informações sobre o que fazia um Técnico em Assuntos Educacionais, como funcionava a relação com o trabalho administrativo, pedagógico, pesquisa e extensão, na prática, para além do que descrevia a lei.

Entre os artigos que li naquela época, um em especial me chamou a atenção: Sanseverino e Gomes Júnior (2014) tratam da atuação dos técnicos em assuntos educacionais da Universidade Federal Fluminense, versando sobre a natureza das atribuições dos TAE e, por meio da perspectiva metodológica da pesquisa-ação, chegou à conclusão de que a sua execução se dava quase que exclusivamente voltada à atividade administrativa por esse grupo de servidores. A partir disso, já que não seguiria mais como docente, senti a necessidade de ir além, de tornar-me um técnico-pesquisador, em alusão ao termo professor-pesquisador, conceito originalmente cunhado por Stenhouse, em sua obra *“An introduction to curriculum research and development”* (Uma introdução à pesquisa e desenvolvimento curricular; tradução minha) de 1975 (LEITE *et al.*, 2019).

Sendo assim, esta pesquisa surgiu de uma inquietação minha, como técnico lotado na coordenação pedagógica, do Campus Piranhas do IFAL, na qual, devido às escutas ativas que fiz com professores, estudantes e pais sobre as dificuldades pelas quais passavam durante o período de adaptação ao ERE. Pesquisar em educação, para mim, como historiador, era, e ainda é, um espaço de investigação pouco explorado. Desse modo, busquei leituras sobre o tema no intuito de contribuir com a instituição e, por fim, o transformei em projeto de mestrado que resultou nesta pesquisa.

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe. Faz parte da área de concentração em Educação, inserida na linha Tecnologias, Linguagens e Educação, cujos estudos têm como foco problematizar e investigar as relações entre educação e os processos comunicacionais, considerando as linguagens oral, escrita, analógica e digital nas práticas educativas, nas modalidades presencial e a distância. Encontra-se, ainda, vinculada ao Grupo de Estudos e

Pesquisas TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (UFS/CNPq), cujo projeto de pesquisa abarca investigações relacionadas a tecnologias em salas de aula, no escopo teórico-metodológico da era pós-digital. Esse grupo é liderado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, orientador desta pesquisa.

Assim como a destinação de recursos para a pesquisa científica e tecnológica no Brasil tem sofrido com os sucessivos cortes, após o golpe parlamentar que levou ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, seguido da implementação das políticas neoliberais de Michel Temer, como a instituição do teto de gastos⁵, instituições educacionais como a UFS e o IFAL também passaram por sucessivas reduções em seus investimentos. Os problemas se intensificaram após a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da república, em outubro de 2018, cujo negacionismo e alinhamento à agenda de extrema-direita levaram a decisões equivocadas em relação às políticas públicas, voltadas à pandemia como um todo e, mais especificamente, às condutas adotadas no âmbito do Ministério da Educação.

É importante ressaltar que as políticas públicas educacionais estão inseridas em seus momentos históricos, fruto de disputas de poder, nas quais “são um conjunto de ações sociais que dependem, não só do governo, mas de toda a sociedade e das instituições educacionais, com intenções à garantia dos direitos à cidadania de todos” (OLIVEIRA, 2019). Essa participação social se dá por meio de conselhos de políticas públicas, um processo pedagógico nacional, que envolve educadores, estudantes, comunidade escolar e os governos municipais, estaduais e federal.

O IFAL é uma instituição que, por meio da Lei 11.892 de 2008, possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Nela, a comunidade acadêmica pertencente aos campi, mediante seus conselhos, é responsável pela tomada de decisões que os envolvem diretamente, inclusive na adoção das políticas educacionais. Dessa forma, os professores, como parte dessa comunidade, foram responsáveis pela aprovação de normativas referentes à adoção do Ensino Remoto Emergencial e os fundamentos teóricos subjacentes a elas, bem como na implementação de estratégias utilizadas a partir do enfrentamento de dificuldades na oferta do ERE, no Instituto Federal de Alagoas.

No IFAL, assim como em outras instituições federais, no início da pandemia, não foi diferente: as aulas foram suspensas, pesquisas paralisadas, enquanto esperava-se o fim da

⁵ O teto de gastos é uma regra fiscal que limita o gasto público. A regra determina que o gasto máximo que o governo pode ter é equivalente ao Orçamento do ano anterior, corrigido apenas pela inflação, independente de seu crescimento populacional ou necessidade transitória.

pandemia. Diferentemente do que se pensava inicialmente, a covid-19 não foi uma gripe que duraria um ou dois meses, mas teria um cenário semelhante ao da gripe espanhola⁶, do início do século XX, que contaminou o planeta entre 1918 e 1919, entretanto, com uma diferença: a possibilidade de utilização das tecnologias digitais na educação, apesar dos problemas de conexão, ainda mais evidentes nas periferias e pequenas cidades, como é o caso de Piranhas, em Alagoas, e os municípios circunvizinhos atendidos pela instituição.

Outra dificuldade é que, parte dos estudantes atendidos pelos IFAL são pertencentes à zona rural; outros são de baixa renda, o que dificultou a sua inserção nos encontros síncronos, visto que algumas famílias não dispunham de aparelhos celulares, computadores ou internet em suas residências. Arelado a isso, os cortes em investimentos que vêm atingindo a educação pública, seja no nível básico, seja no nível superior, dificultam ainda mais o acesso e a permanência, tornando-os cada vez mais precários para os estudantes que frequentam a escola pública, ainda mais em tempos de pandemia (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020). Ainda assim, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como é o caso do IFAL, gozam de maior privilégio e maiores recursos, se comparadas às estaduais e às municipais. Nesse sentido, por entender esse cenário em que estão envolvidos os estudantes, a Assistência Estudantil do IFAL lançou, no decorrer do ano de 2020, o Auxílio Conectividade por meio da Resolução n.º46/CS, de 18/08/2020 e vinculou-se ao Projeto Alunos Conectados do MEC, que tem por finalidade concessão de serviço móvel, com fornecimento de chips telefônicos, para utilização em todo o território nacional.

Ainda assim, muitos estudantes foram excluídos por residirem em localidades que, por vezes, têm um precário ou nenhum acesso à internet de dados do celular. Para Martins (2020), ainda parece estranho nos depararmos com a ausência da conexão de internet. Essa falta de acesso e de recursos evidenciou mais um tipo de exclusão, a digital, na qual tem demonstrado seus efeitos mais perversos neste momento pandêmico, que atinge e traz à tona as precariedades e impotências geradas ao longo de décadas de descaso com os pilares do bem-estar social, como: ciência, educação, saúde, cultura e segurança.

Este é o contexto no qual os educadores do Campus Piranhas estão inseridos e com o qual tiveram que lidar, para não deixar nenhum discente sem orientação durante o período do ERE. Esses docentes atendem a mais de 1000 discentes de diferentes classes sociais, gênero,

⁶ No ano de 1918, próximo ao fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a enfermidade até então conhecida por “febre das trincheiras” saiu dos fronts e se espalhou pelo mundo. Esta nova gripe foi rebatizada de “espanhola”, mas não era originária da Península Ibérica, e sim dos campos militares norte-americanos. Tal nomenclatura é explicada pela transparência da Espanha na divulgação dos fatos sobre o contágio em seu território, o que se contrapôs a nações como Grã-Bretanha, em que a *Royal Academy of Medicine* procurou ocultar a gravidade e amplitude da doença (SÁ, 2020)

etnia e idade, que vão de adolescentes do ensino médio e superior a idosos da EJA – um cenário bastante complexo. Mas, será que o Instituto Federal de Alagoas, por meio das normas que o envolveram e que foram editadas nesse período, pôde promover orientações necessárias para a atuação dos professores? As formações ofertadas possibilitaram os docentes a lidarem com a diversidade de condições dos estudantes atendidos pelo Campus Piranhas do IFAL? Quais as tecnologias utilizadas pelos docentes para orientar os estudantes que tinham ou não acesso a internet? Para tal, precisamos entender quais os cenários oferecidos pelo IFAL aos professores, isto é, “ouvi-los sobre o necessário processo de capacitação para utilizarem essas ferramentas tecnológicas e bem como buscar saber sobre suas experiências mediante a aplicabilidade do novo modelo de aula” (FONSÊCA *et al*, 2020, p.04). Apesar de estarem dispostas algumas tentativas institucionais de inclusão, o processo de desenvolvimento do ERE e seus potenciais efeitos no IFAL precisam ser investigados.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as políticas institucionais no contexto do Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas implementadas no campus Piranhas durante o período da pandemia da COVID-19. Os objetivos específicos são: investigar as perspectivas teóricas subjacentes às normativas de aprovação do ERE, no campus Piranhas; identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na oferta do ERE; e, explorar as estratégias utilizadas pelos docentes durante as suas aulas no período de pandemia.

As pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula têm crescido bastante, principalmente, durante o período pandêmico. Assim, a princípio, este trabalho recorre a estudos que discutem: o ensino remoto emergencial, Arruda (2020; 2021), Hodges *et al.* (2020), Martins (2020), Moreira e Schlemmer (2020), Paiva (2020), Silva (2020); estudos que tratam sobre o digital e o pós-digital (BOA SORTE, 2020; CRAMER, 2014; CLAES THORE’N *et al.*, 2019; SANTAELLA, 2016; STRIANO, 2019); discussões com documentos oficiais que regem o ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f; IFAL, 2020); verticalização nos Institutos Federais (SILVA; MELO, 2018; BONFANTE; SCHENKEL, 2020; OLIVEIRA; CRUZ 2017). Juntos, esses estudos compõem o arcabouço teórico sobre o qual este trabalho se desenvolve.

Metodologicamente, esta pesquisa apresenta natureza aplicada, de abordagem qualitativa, com o método Estudo de Caso (YIN, 2015), com procedimento de coleta de dados empíricos, tendo como fontes de informação, a bibliográfica e a documental. A coleta de dados foi feita por meio de questionários, analisados sob a perspectiva da pesquisa docente

de Freeman (1998). Os participantes são os docentes responsáveis por ofertar disciplinas nos cursos integrados ao ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior durante o Ensino Remoto Emergencial, no Campus Piranhas do IFAL. Aliado a isso, a escolha pelo o locus se deu pelo desafio docente em atender os estudantes, seja os que residem no campo, seja em cidades ou estados diferentes, e, que, por vezes, tem que atuar em níveis, modalidades e propostas de ensino diferentes nessa nova conjuntura.

A necessidade de adesão ao Ensino Remoto Emergencial, pelas Instituições Federais é um marco na educação brasileira, pois o ERE deixará consequências e aprendizados que nos serão úteis, mesmo após as condições que o impuseram quanto para a efetivação, em futuras situações de crises, quando o espaço físico estiver impedido de ser ocupado pela comunidade escolar. Assim, avaliá-lo é “oferecer informações relevantes que possibilitem a melhoria da qualidade do programa educacional em termos de efetividade e de eficiência” (SILVA, 2020, p.75).

Este estudo contribuirá para as pesquisas educacionais produzidas sobre o ERE no país, na Região Nordeste, para o Instituto Federal de Alagoas e para o meu trabalho como Técnico em Assuntos Educacionais e da minha equipe nesta entidade. Espero discutir o processo de elaboração do ERE e as dificuldades de adaptação dos professores, de interação entre esses e os estudantes e de formação docente que formam a equipe da Instituição (HODGES *et al.*, 2020). Assim, poderemos ilustrar o cenário ao qual o Campus Piranhas esteve envolvido durante o período de crise da pandemia da Covid-19, por meio dos principais agentes envolvidos e das normativas e instruções elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e IFAL.

Descrevo agora a estrutura das seções em que está dividida esta dissertação. Iniciei a introdução com a contextualização do tema, desde as questões de saúde que envolvem uma pandemia, às soluções para continuação do ensino durante o período de crise por meio do uso das tecnologias digitais, apresentadas pelo governo federal e a adoção do IFAL e os seus desdobramentos. Apresentei o objeto de estudo, a problemática, os objetivos, a justificativa e a inserção desta pesquisa.

A segunda seção expõe a fundamentação teórica desta pesquisa, envolvendo tecnologias, educação, trabalho docente, ensino remoto emergencial nas Instituições Federais de Ensino Superior. No campo do trabalho docente nos Institutos Federais, abordo também a questão da verticalização e do ERE no IFAL.

Na terceira seção desta pesquisa, apresento os percursos metodológicos que conduzem minha investigação. A princípio, indico o tipo de estudo e o contexto no qual a

pesquisa foi desenvolvida. O perfil dos participantes que aceitaram colaborar com esta pesquisa de campo por meio dos questionários. As técnicas para a coleta dos dados, os procedimentos de análise e o processo de codificação serão realizados segundo a perspectiva da pesquisa-docente de Freeman (1998).

A quarta seção está voltada para análise de documentos expedidos por órgãos oficiais do governo federal e do IFAL sobre o Ensino Remoto Emergencial, aliado à dos questionários aplicados aos docentes do campus Piranhas. Essa seção alcança os objetivos traçados para esta pesquisa, amparado em uma narrativa teórica, sobre as dificuldades e estratégias utilizadas pelo corpo docente.

Na quinta seção, apresento as considerações finais, relacionando os resultados aos objetivos traçados e as contribuições resultantes desta pesquisa.

2 O BRILHO DO ESQUELETO DO CAMALEÃO

Os ossos dos camaleões da espécie *Calumma* apresentam brilho azul, visível através da pele, quando exposto à luz UV por meio de microtomografia computadorizada. Assim como o esqueleto do camaleão, esta seção dá sustentação a minha pesquisa ao dialogar com as bases teóricas, por meio de estudos que relacionam tecnologia, educação, ensino remoto emergencial e verticalização nos Institutos Federais, associado à prática docente e suas implicações durante a pandemia.

Inicialmente, discutirei a relação entre educação e tecnologia em um mundo pós-digital, a influência das políticas educacionais e da verticalização no trabalho docente nos Institutos Federais. Posteriormente, tratei dos reflexos da pandemia de Covid-19 na Educação, em meio a desorganização dos órgãos ligados ao governo federal.

No que se refere ao Ensino Remoto Emergencial, busquei defini-lo e diferenciá-lo da Educação a Distância e Educação On-Line, e o porquê de adotar essa nomenclatura. Além das implicações do trabalho docente durante o período de crise pandêmica, no qual o ensino foi acessado de maneira rápida e temporária (HODGES *et al.*, 2020), no decorrer do ERE pelo Instituto Federal de Alagoas.

2.1 Tecnologias, Educação e Cibercultura

Falar sobre tecnologia é falar sobre uma busca incessante por progresso e desenvolvimento econômico. Não se pode esquecer que há dois anos, em 2021, os EUA pressionavam seus parceiros comerciais a banirem os equipamentos da Huawei, empresa chinesa que estava na dianteira da tecnologia 5G, tentando impedir a expansão tecnológica proveniente da China em solo estadunidense. Segundo Silveira e Bazzo (2009, p.682), no sistema capitalista, a tecnologia “é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico de uma região”. No caso das vacinas contra a Covid-19, produzidas em tempo recorde, foi a junção do aparato tecnológico de ponta aos estudos científicos mais avançados sobre a fabricação de imunizantes.

Apesar de se ter uma ideia geral de tecnologias sobre as grandes inovações do século XXI, elas estão presentes na vida dos seres humanos desde a pré-história. A partir do domínio do fogo, a invenção da roda ou mesmo a utilização das pedras lascadas para a caça e o

manuseio de alimentos. Assim, é importante avaliar criticamente a constituição histórica e a função social da tecnologia, compreender o seu sentido, além de repensar e redimensionar o seu papel na própria sociedade (SILVEIRA; BAZZO, 2009).

Com as tecnologias digitais não poderia ser diferente. Seu uso e sua difusão se deu por meio dos computadores e da internet, o que propiciou o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias, mediante “uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender–viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p.4). Tendo a sua comunicação aberta por meio da interconexão mundial e das memórias dos computadores, o espaço digital é o conjunto dos sistemas de comunicações eletrônicas transmissoras de informação definido também como ciberespaço. Esse abrange uma realidade multidirecional, artificial ou virtual pertencente a uma rede global de geração de acesso (LÉVY, 2009).

Apesar de não haver unanimidade entre os autores, as terminologias cultura do ciberespaço, cultura telemática, cultura digital, cultura virtual, tecnocultura, cultura das telecomunicações, podem ser relacionadas à cibercultura. Segundo Lévy, “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolve juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Isto é, uma relação de trocas entre a sociedade e a cultura no mundo virtual.

Mas o que é cultura? Segundo Malinowski (1948, p. 20), a cultura é “um conjunto de dispositivos adaptativos, criados pelo homem para lidar com as condições da vida”. A cultura é um reflexo da ação humana na sociedade, assim como a cibercultura é no ciberespaço. Já na perspectiva educacional, para Almeida *et al.* (2007, p.3),

o uso da internet na formação escolar e universitária é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI, do novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. Esses letramentos precisam ser trabalhados no campo educacional, para que educadores e alunos possam se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar-se, comunicar-se e expressar-se usando as novas modalidades de comunicação, como: processador de texto, internet, web, e-mail, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, blog, vídeo blog.

No entanto, para a escola, no geral, as tecnologias digitais apareciam, principalmente, como supostos anexos e supostas possibilidades, o que foi abalado devido a urgência da

implementação do Ensino Remoto Emergencial. Porém, como apontado por Boa Sorte (2017), não basta equipar escolas, professores e alunos com dispositivos digitais, mas oferecer formação para o acesso crítico aos múltiplos textos. Para o autor, os letramentos digitais devem ser promovidos junto à reflexão e atenção às novas relações sociais, que são promovidas a partir do uso crítico dos recursos, da realidade da escola em que se trabalha e das concepções de ensino-aprendizagem, pois o uso das tecnologias digitais exige uma nova cultura de aprendizagem.

Mas, preciso, antes de tudo, definir o que é digital. De acordo com Striano (2019), digital, do latim *digita*, significa dedo, é distinto de tecnologicamente avançado, instantâneo, imediato, imaterial, software. Já as Tecnologias Digitais Contemporâneas são definidas pelo autor como discretas, eletrônicas, matemáticas, binárias e algorítmicas, diferentemente das tecnologias analógicas de fluxo contínuo. No entanto, essa oposição analógica/digital não está tão clara como parece, pois a simples composição de dois copos e água para calcular adições e subtrações já se tem um exemplo de computador analógico (CRAMER, 2014). Florian Cramer vai além:

'Digital' significa simplesmente que algo é dividido em unidades discretas e contáveis - contáveis usando qualquer sistema que se escolha, sejam zeros e uns, números decimais, marcas de contagem em um pedaço de papel ou os dedos (dígitos) da mão - que é de onde vem a palavra 'digital' em primeiro lugar; em francês, por exemplo, a palavra é 'numérique'.

Consequentemente, o alfabeto romano é um sistema digital; os tipos móveis da prensa tipográfica de Gutenberg constituem um sistema digital; as teclas de um piano são um sistema digital; A notação musical ocidental é majoritariamente digital, com exceção de instruções com valores não discretos como adagio, piano, forte, legato, portamento, tremolo e glissando. Mosaicos de piso feitos de azulejos monocromáticos são imagens compostas digitalmente (CRAMER, p. 6, 2014, tradução minha).

Vários são os exemplos, o que torna a definição de digital, por vezes, ambígua, pois, seja pelo viés artístico, seja pela ciência da informação ou filosofia analítica, a depender do prisma, da interpretação, se chegará a concepções diferentes do que é ou não digital. Assim, “um curador de arte, por outro lado, pode considerar a máquina de escrever um meio 'pós-digital’”. (CRAMER, p.5, 2014). Mas o que é o pós-digital? É o fim da era digital? O prefixo “pós” não necessariamente significa uma ruptura, mas uma continuidade do digital e além dele, são mudanças culturais mais sutis e mutações mais contínuas. O pós-digital é uma desilusão com as tecnologias digitais e com os dispositivos de mídias contemporâneos, num momento em que o deslumbramento com esses sistemas e dispositivos têm dado lugar a alternativa tecnológica mais adequada para o trabalho, descartando a padronização da

utilização do dispositivo midiático lançado mais recentemente (CRAMER, 2014). Se, antes, a utilização ou não das tecnologias digitais estava relacionada à deficiência em um conjunto de falta de habilidades, capacidades ou potencial socioeconômico, se tem agora, em oposição, uma alternativa de desconexão consciente, por meio de uma prática tecnológica particular, de escolha ativa (CLAES THORE'N *et al*, 2019).

Pode-se discutir ainda o quanto a interação com o virtual se coloca como oposição ao real para as atividades educativas em um mundo que Santaella (2016) também descreve como pós-digital, considerando as mudanças significativas nas noções de hábitat, corporeidade e agenciamentos nos novos espaços a de hipermobilidade, possibilitados pelo uso de dispositivos móveis interconectados, borrando a oposição entre real e virtual, que passam então a coexistir.

Em meio a essa conjuntura, estão os professores que exercem suas atividades laborais nos Institutos Federais e as mudanças pelas quais esses passaram nos últimos anos, que serão abordados na próxima seção secundária.

2.2 Políticas Educacionais e Trabalho Docente nos Institutos Federais

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Ela é formada pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais (IF). O sistema federal de ensino, do qual fazem parte os IF, está vinculado ao Ministério da Educação.

A educação profissional tem, em sua origem, o assistencialismo e, num segundo momento, a formação de força de trabalho para o setor industrial, o que lhe conferia menor prestígio por ser considerada uma educação para os pobres. Segundo Oliveira e Cruz (2018, p.649),

Todo o percurso histórico, que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais, ainda nos primeiros anos do século XX, e a criação dos Institutos Federais, no início do século XXI, não foi homogêneo no que se refere à educação profissional como política de Estado ou de governo. De política assistencialista aos desvalidos da sorte à estreita relação do Estado como garantidor da formação da classe trabalhadora em iniciativas públicas

e privadas voltadas para as necessidades do mercado, a educação profissional passou por períodos de valorização, protagonismo e estagnação.

No início do século XXI, por meio do Decreto nº 5.225/2004, os CEFET tornaram-se Instituições de Ensino Superior (IES) especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Posteriormente, os Centros Federais de Educação Tecnológica passaram a usufruir também de autonomia universitária.

Já com a criação dos IF, os currículos passaram a ter por objetivo de, segundo Melo (2010, p.02), “desenvolver competências profissionais vinculadas à resolução de problemas complexos e tarefas contextualizadas nas situações reais de trabalho, dá prosseguimento à noção de subordinação mais visível da educação aos interesses imediatos dos setores produtivos”. No caso do Instituto Federal de Alagoas, são ofertados cursos de educação básica, técnico integrado ao ensino médio, superiores em nível de graduação e pós-graduação.

A partir da primeira década do século XXI, os Institutos Federais passam a ocupar posição de maior prestígio. Segundo Silva (2021, p. 62), “a educação profissional não objetiva formar para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, de modo que a atuação profissional do cidadão seja fruto da integralidade de sua formação e não necessariamente da formação técnica”. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais (BRASIL, 2008). Ou seja, os IF, assim como as universidades, são guiados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, os IF 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. (BRASIL, 2008). Silva e Melo (2018) enxergam, nos Institutos Federais, possibilidades e vantagens em suas características:

Em primeiro lugar, a verticalização do ensino, que orienta a filosofia e as finalidades dos IF, prima pela otimização de infraestrutura, recursos humanos e materiais. Por assim serem, são mais econômicos e flexíveis que as universidades, como bem requerem os organismos internacionais. Em segundo lugar, a oferta de educação superior pode contribuir com a

expansão desse nível de ensino e com o alcance das metas do PNE, que, até então, o país tem tido dificuldades em atingir. Em terceiro, destaca-se o desenvolvimento de pesquisa aplicada e da extensão, ligadas a serviços técnicos que favorecem o desenvolvimento regional e os colocam a serviço das questões sociais. Em quarto, o vínculo dessas instituições com os APL pode favorecer o desenvolvimento regional e as relações do governo com os setores produtivos. Em quinto, situa-se a natureza peculiar e múltipla dos IF, que permite abrigar uma gama de projetos e programas de distintas dimensões da tríade (ensino, pesquisa e extensão) e, assim, atender a públicos diferentes. Em sexto, essas instituições podem resolver problemas mais imediatos da sociedade, com a formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior, por meio dos cursos de formação inicial e continuada (FIC), técnicos e superiores de tecnologia. Por último, como asseguram vagas para as licenciaturas, podem auxiliar na formação de professores para a educação básica e EPT. (SILVA; MELO, 2018, p.6)

Há, ao mesmo tempo, nos Institutos Federais, uma duplicidade de orientações como escola: a continuidade dos estudos e o ingresso imediato no mercado de trabalho. Isso, para Melo (2010, p.02), “aprofunda o fosso entre educação e trabalho e expõe os docentes a tensões relativas aos fins da educação e da escola, bem como cria incertezas sobre seu próprio papel nesse processo”. A atuação do educador nos Institutos Federais se dá em cursos de diferentes níveis de ensino. Por isso, a conduta com os diferentes públicos, as diferentes linguagens, com diferentes níveis de amadurecimento intelectual, necessitam ajustes no fazer docente (BONFANTE; SCHENKEL, 2020).

Assim, o professor precisa desenvolver uma relação profissional íntima com a educação básica e superior, marcada pela complexidade desse elo. Segundo Melo,

o aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho. (MELO, 2010, p.2).

Os Institutos Federais são caracterizados por sua verticalização. Uma instituição como o IFAL, e seu corpo docente, é responsável pela oferta de dois níveis de ensino. Nos IF, a atuação docente se dá por meio de níveis e modalidades distintas, paralelamente. Oliveira e Cruz (2017, p.652) denomina o trabalho docente nos Institutos Federais como polivalência

por nível de ensino, ou seja, “os professores são os mesmos para todas as tarefas a que os IFs se propõem, realizando de forma concomitante ensino, pesquisa e extensão nos dois níveis e com público distinto, solicitando do professor uma ação polivalente e flexível”. Os IF têm por objetivo otimizar a sua infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, de acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, assim como integrar a Educação Básica a Superior. (OLIVEIRA; CRUZ, 2017).

Essas são características da verticalização, que, por um lado, oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e, por outro, traz modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar um trabalho simultâneo no ensino, na pesquisa e na extensão, em diferentes níveis e modalidades de ensino. A construção do conceito de verticalização na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi um processo histórico de reorganização da educação profissional no País, refletindo políticas e concepções sobre a educação e o trabalho docente.

2.3 A Pandemia da Covid-19 e seus reflexos na Educação

Buscando garantir o atendimento escolar durante a pandemia da Covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE), propõe, excepcionalmente, “a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes [...] Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível”. Tanto o CNE, quanto o MEC, em nenhum momento, adotaram a nomenclatura Ensino Remoto Emergencial. Diferentemente das IFES, como é o caso do IFAL, onde sou servidor, e da UFS, onde desenvolvo esta pesquisa.

Em um primeiro momento, ao responder ao Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, o CNE, por meio de seu presidente, Luiz Roberto Liza Curi, enviou o Ofício N°212/2020/SE/CNE/CNE-MEC sobre a aplicabilidade do Parecer CNE/CEB N°19/2009, no qual orientou as instituições educacionais sobre a reorganização do calendário acadêmico. No ofício, o CNE manteve o entendimento de que o calendário acadêmico, de no mínimo 200 dias letivos, precisava ser cumprido. Mas foi além, baseado na Portaria do MEC N°2.117, de 06 de dezembro de 2019, que possibilita as IES a “utilizarem a modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, perfazendo o limite de 40% da carga horária total exigida pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais do respectivo curso” (Ofício N°212/2020/SE/CNE/CNE-MEC, 2020. p. 02).

Cinco dias depois, no dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação expediu uma nota de esclarecimento sobre a suspensão das atividades escolares devido ao aumento de casos de contaminação do novo coronavírus. Nela, o CNE insiste em citar, erroneamente, a Portaria do MEC N°2117, para defender a utilização da modalidade EaD como alternativa ao fechamento das IES em seus cursos presenciais. Entre março e abril de 2020 foi o período em que houve mais publicações de documentos em âmbito federal referente à pandemia do novo coronavírus. Foram respostas, algumas vezes insatisfatórias, por parte do governo federal, mas, ainda assim, obrigatórias e inevitáveis a esse enfrentamento. Uma resposta necessária e vital foi o Decreto Legislativo N° 06 de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública em 20 de março, com efeitos até o dia 31 de dezembro de 2020. Mas por que esse decreto é relevante para a educação? Porque, com o decreto de estado de calamidade pública, o Congresso Nacional desobrigou o governo federal de cumprir o teto de gastos, podendo fazer investimentos maiores, por exemplo, em saúde e educação neste período pandêmico.

A partir do Decreto Legislativo N° 06 e da Lei N°13.979, que trata das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, o governo federal expediu a Medida Provisória N° 934, de 1° de abril de 2020 que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. É nessa Medida Provisória que aparece, pela primeira vez, em caráter excepcional, a dispensa da obrigatoriedade de observação ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos anos letivos afetados⁷ pela pandemia do novo coronavírus. Mas não vai além disso. Sem informação ou indicação dos caminhos que as escolas e IES podem fazer para manter a oferta das aulas.

A Medida Provisória N° 934 é complementada pela Portaria N° 376, de 03 de abril de 2020, do Ministério da Educação, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Nela, as instituições, que preferirem continuar com a suspensão das aulas presenciais, terão a obrigação de repor integralmente toda a carga horária, mediante a alteração de seu calendário, ou seja, a obrigação de cumprimento do calendário continuava vigente, apesar de não citar mais a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos.

⁷ Coloquei no plural, pois na Medida Provisória aparece ingenuamente no singular como “ano letivo afetado”.

Já em 2009, o CNE, por meio do parecer CNE/CEB N°19/2009, orientou as instituições educacionais sobre a reorganização do calendário acadêmico e manutenção dos 200 dias letivos, durante a primeira pandemia do século XXI, a fechar escolas por causa de uma situação de crise sanitária mundial, causada pelo H1N1, que durou 14 meses, estando presente, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, nas quais ocorreram mais de 90% dos casos, ou seja, não se espalhou por todo o país como a Covid-19, a partir do ano de 2020. É importante pontuar ainda que devido ao adiamento do início do semestre letivo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) solicitou o apoio da Câmara de Educação Básica do CNE à proposta de assegurar as 800 horas de aula presente no artigo 24 da LDB, embora abrindo mão do mínimo de 200 dias letivos. Mas o Parecer CNE/CEB N° 19/2009 traz um histórico de manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria, na qual, reafirma que o calendário escolar deve observar as seguintes orientações:

sejam adotadas as providências necessárias e suficientes para assegurar o cumprimento dos dispositivos da LDB, em termos de parâmetros organizativos das atividades escolares e execução de seus currículos e programas, em especial os artigos 24 e 47, isto é, do cumprimento do mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, bem como da carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas na Educação Básica. (Parecer CNE/CEB N°19/2009, p. 08).

Isto é, para o Conselho Nacional de Educação, até aquele momento, por meio da Câmara de Educação Básica⁸, não havia alternativa coerente que não envolvesse o cumprimento do mínimo de 200 dias letivos nas escolas. Diferentemente da pandemia de Covid-19 em que outra orientação importante sobre a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas, modificava relativamente o entendimento do CNE, “ficando, a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares”. Pela primeira vez, o CNE abria uma brecha para que o cumprimento mínimo dos 200 dias letivos de aula presencial, presente no artigo 24 da LDB, pudesse ser facultado, se assim decidissem os sistemas, as redes ou as instituições de ensino.

Com as instituições de ensino fechadas, coube ao Colegiado Pleno do Conselho Nacional de Educação nortear a reorganização do calendário escolar e como seriam computadas as atividades não presenciais na composição da carga horária mínima, por meio

⁸ A Câmara de Educação Básica aprova por maioria o voto dos Relatores, com abstenção de voto do conselheiro Wilson Roberto de Mattos e declaração de voto da conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha.

do Parecer CNE/CP N°5/2020. Ao CNE também competiu as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais durante a pandemia, por meio do Parecer CNE/CP N°11/2020. O Conselho Nacional de Educação ocupou um espaço importante para colocar o ERE em funcionamento.

A princípio, no Parecer CNE/CP N°5/2020, o Conselho Nacional de Educação refletiu sobre as consequências que poderiam acarretar o fechamento das instituições de ensino, principalmente, para as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (Parecer CNE/CP N°5/2020). Com o intuito de diminuir esses danos, o Conselho Nacional de Educação propôs algumas medidas. Entre elas, a reposição de forma presencial da carga horária ao fim do período emergencial. Vale lembrar que essa propositura se deu no dia em que o Brasil passava a China em número de morte por Covid-19, batendo o recorde de mortos até aquele momento, 480. Ou seja, enquanto os estudantes chineses se aproximavam de 4 meses de férias forçadas, com o número de mortes e infecções diminuindo, o país vivia seu pior momento, em números de contágios e mortes, o que já daria um indicativo de que a reposição das aulas de forma presencial seria, no mínimo, improvável.

A segunda alternativa à reorganização do calendário escolar foi a realização de atividades pedagógicas não presenciais. Mas com um adendo desproporcional, que garantisse a execução do mínimo de dias letivos anuais, diferentemente do que já indicava o próprio CNE em documentos anteriores, sobre desobrigar as instituições educacionais do cumprimento do mínimo dos 200 dias letivos. E por último, versa com um possível retorno acompanhado de uma ampliação de carga horária diária não presencial concomitante ao período das aulas presenciais. Esta última, uma proposta interessante, apesar de fora de hora, visto que, naquela época, não havia ainda uma data para retorno, pois as curvas de contágios e mortes estavam em ascensão. Não era sabido ainda quanto tempo as escolas ficariam fechadas ou quais as perdas que tiveram para, assim, propor quaisquer que fossem as formas de retorno.

Desde o início da pandemia, a atuação do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e do Governo Federal foi deficitária. A edição de documentos, inicialmente, deixou as decisões de como funcionariam as instituições, a partir do momento do seu fechamento, para as redes de ensino, mas sem um manual de como seria implementado esse processo. O Brasil destacou-se pela inexistência de uma orientação nacional do sistema educacional para a crise da Covid-19, revelando, entre outros aspectos, a falta de liderança; a

inexistência de políticas nacionais do Ministério da Educação (MEC), sob o governo Jair Bolsonaro (ARRUDA, 2021).

2.4 Diferenças entre Ensino Remoto Emergencial, Educação a Distância e Educação On-Line

O uso das Tecnologias Digitais na educação não é novidade. A EaD, hoje, talvez seja o seu maior exemplo, pois, “a educação a distância surgiu da necessidade de expansão das possibilidades de ensino e aprendizagem, viabilizada pelo avanço tecnológico” (BRASIL *et al.*, 2012, p. 01). Inicialmente, a EaD se deu a partir da tecnologia impressa, do papel e do serviço dos correios. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 10) “o Ensino a Distância se vincula a um meio de comunicação”. Com a tecnologia de áudio por meio do rádio e, posteriormente, de vídeo, discos e fitas foram inseridos, assim como aconteceu com a mediação do computador, que permitiram o uso de *softwares* na Educação a Distância. É a contar do final da década de 1990, que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se popularizaram no Brasil (PAIVA, 2020). A partir de 2005, com a Universidade Aberta do Brasil⁹, e a crescente expansão da rede de internet nas cidades brasileiras nos últimos anos que se tem um crescimento exponencial dos cursos EaD.

O Decreto N° 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, define o ensino à distância, em seu artigo I, como

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

Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 13), “a Educação a Distância é a interação constante entre os sujeitos, as tecnologias e a informação e não havia razão para que a EAD imitasse o que poderia ser realizado em sala de aula presencial”. Seu uso e domínio estão

⁹ O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém, ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. <http://portal.mec.gov.br/uab> acessado em 02/03/2023.

colocados em diversas normativas para a Educação Básica como é possível observar, inclusive, na BNCC¹⁰, em suas competências gerais, busca a partir da compreensão, utilização e criação das “Tecnologias Digitais Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9). Ainda segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 13),

Com a Educação via Web, passou a ser possível à atualização, armazenamento/recuperação, distribuição e compartilhamento instantâneo da informação; superação dos limites de tempo e espaço; trabalhar no sentido da construção do conhecimento - atividade do sujeito; a aprendizagem colaborativa e cooperativa; maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem; desenvolvimento de processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de “portfólio”; alto grau de interatividade - utilização de comunicação síncrona e assíncrona; a tomada de decisão, aumento da tomada de consciência, ampliação da consciência social e ainda o desenvolvimento de uma Inteligência Coletiva. A Educação a Distância consiste então, num processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

Alguns documentos são muito importantes para analisar a relação entre a EaD e o ensino presencial, nos últimos anos, antes mesmo da adoção do Ensino Remoto Emergencial, um deles é o que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018. Nela, regula a adoção de atividades realizadas a distância, podendo contemplar até 20% de carga horária total, podendo aumentar para 30% no ensino noturno e chegando a 80% na Educação de Jovens e Adultos, seja na formação geral básica, seja nos itinerários formativos dos currículos. Na oferta de cursos em EaD, para Schlesener (2017, p. 156), “a educação deixa de ser entendida como um direito social para se apresentar como um serviço prestado ou uma mercadoria ofertada a valores variados, de acordo com o poder aquisitivo das classes trabalhadoras, porque é para elas que a EaD se destina”. Mesmo que a educação a distância seja ofertada por instituições públicas, dependerá da capacidade que o estudante tem de adquirir aparelhos eletrônicos (mídias digitais), com

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BNCC, 2018).

acesso à internet ou dirigir-se a uma biblioteca conectada ou recorrer a residência de terceiros.

Já nos cursos presenciais do Ensino Superior, a Portaria N° 2117, de 06 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, até 40% da carga horária total do curso e das atividades extracurriculares. Apesar de sua introdução da carga horária na modalidade de EaD ser opcional, a oferta desta inclui métodos e práticas de ensino-aprendizagem aliados às Tecnologias Digitais “para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina” (Portaria N° 2117/2019). Segundo Schlesener (2017. p.165),

[esta] oferta de vagas, não tanto para responder a uma demanda dos jovens por ensino universitário, mas principalmente para criar as condições básicas de inserção de uma parcela da população trabalhadora no mercado de trabalho. Essas medidas estão contidas no Reuni, exarado por Decreto Presidencial n° 6.096/2007, que, por sua vez, responde a alguns objetivos colocados pelo Banco Mundial (1995), a propósito da Educação Superior nos países que recebem seu financiamento.

A Portaria N° 2117 é uma clara tentativa de precarização da educação ao incluir no Ensino Superior presencial um modelo de Ensino a Distância. Segundo Santos (2020, p.7), “o mercado é perverso e que, em nome do lucro, cria currículos massivos, baratos e que reforçam a precarização do trabalho docente [...] não concordamos com as condições de trabalho e políticas de formação da tutoria praticada pelos consórcios e pelas agências públicas”. Isto é, modelo este no qual um único docente poderia ofertar uma mesma disciplina a diversos campi ou polos de ensino. Enquanto os estudantes teriam seu contato apenas com os tutores, docentes precarizados, que recebem bolsas de menos de um décimo da remuneração dos professores universitários, sem nenhum direito trabalhista, para interagir com triplo ou quádruplo de turmas e discentes que os mesmos.

O problema não está na EaD em si, mas no modelo de Ensino a Distância adotado. E por meio de algumas sutilezas da legislação, como observaram Arruda (2020) e Paiva (2020), na desnecessária utilização do termo “pessoal qualificado” ao invés de “docente qualificado”, ou mesmo a palavra professor, que não aparece em nenhuma linha do decreto 9.057/2017.

Por outro lado, a oferta de uma educação on-line eficaz requer um investimento em um ecossistema de suporte ao aluno, que leva tempo para ser identificado e construído (HODGES *et al.*, 2020). Segundo Santos (2020, p. 9), “há uma ignorância enorme – no sentido de ignorar o fenômeno – em torno dos potenciais pedagógicos, comunicacionais e democráticos da Educação Online como fenômeno da cibercultura”. A EaD é a versão brasileira do que foi difundida no mundo como educação on-line. Segundo Arruda, “apesar dos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, Educação a Distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos” (ARRUDA, 2020, p. 264). Ainda assim, não se pode confundir a Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial, como fez o Conselho Nacional de Educação ao orientar as Instituições de Ensino Superior (IES) a adotar a Portaria do MEC N° 2.117, por meio do Ofício N°212/2020/SE/CNE/CNE-MEC.

A EaD é regida por um robusto arcabouço teórico, com mais de duas décadas de experimentação. Já no Ensino Remoto Emergencial,

o processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 09).

Mas por que então adotei o termo Ensino Remoto Emergencial, para me referir ao período de oferta de atividades mediadas ou não por tecnologias digitais durante o período pandêmico? Como está no “E”, na terceira letra inicial de sua sigla, Emergencial, surgiu diante de um momento de adversidade, com um pequeno ou nenhum período para formação dos profissionais envolvidos. Sabendo que, nessas circunstâncias, segundo Hodges *et al.*, “o objetivo principal não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e aos suportes instrucionais de uma maneira rápida de configurar e estar disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al.*, 2020, tradução minha). Ou seja, apesar do uso de tecnologias digitais em seu processo de ensino-aprendizagem, o ERE é uma forma adaptada de dar continuidade ao ensino, de diminuir os danos causados pelo afastamento dos estudantes do espaço físico das instituições educacionais. Para Martins (2020, p. 251),

todo fazer na área educacional, seja para superar barreiras geográficas, mentais ou comportamentais, requer aplicação de conhecimento especialista, formação adequada dos profissionais, planejamento, preparação institucional, materiais e recursos didáticos apropriados, enfim, tudo que é precário e que fica disfarçado nas improvisações do dia a dia em muitas escolas “normais”.

Assim, no Ensino Remoto Emergencial, o principal espaço de interação é o digital, o que demanda uma readequação dos professores à utilização desses recursos tecnológicos como a mais importante arma de enfrentamento educacional à pandemia. Aliado a isso, está a implementação emergencial do Ensino Remoto, que segundo Hodges *et al.* (2020, p.04, tradução minha),

O tempo típico de planejamento, preparação e desenvolvimento de um curso universitário totalmente on-line é de seis a nove meses antes do curso ser ministrado. Os professores geralmente se sentem mais confortáveis ensinando on-line na segunda ou terceira iteração de seus cursos on-line. Será impossível para cada membro do corpo docente de repente se tornar um especialista em ensino e aprendizagem on-line nesta situação atual, na qual os prazos variam de um único dia a algumas semanas.

Ou seja, no entendimento do autor, assim como no meu, tratar o período de oferta de aulas no IFAL de Emergencial não incorre em erro, mesmo ele se estendendo entre os anos de 2020 e 2022, depois de 5 meses sem aulas, entre os meses de março e agosto do primeiro ano, com ofertas de formações pela Instituição. Ainda assim, sem a preparação necessária para a oferta anual das disciplinas por meio do Ensino Remoto.

Já o uso do termo Ensino poderia ser substituído por “Aprendizado”, “Instrução” ou “Educação”, como é o caso de Arruda (2020), que usa o último termo para se referir ao ERE como sinônimo de Educação Remota Emergencial. Optei por ensino por causa de sua definição, que segundo Hodges *et al.* (2020, p.2), “é ‘o ato, prática ou profissão de um professor’ e ‘o compartilhamento coordenado de conhecimento e experiência’ junto com o fato de que as primeiras tarefas realizadas durante as mudanças emergenciais no modo de ensino são as de um professor/instrutor/professor”. No Ensino Remoto Emergencial, cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas do ensino presencial não são alterados, apenas transferidos aos meios digitais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Para Paiva (2020), houve a troca do termo “distância” por um significado semelhante ao seu, “remoto”, com o acréscimo do termo emergencial. Ou seja, que voltará ao que era antes da pandemia. A autora completa: “no meu entendimento, a guerra de nomenclatura e o

uso de ERE são uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra a EaD, ou, como querem outros, Educação On-line” (PAIVA, 2020, p. 64). Um ponto de discordância importante que tenho com a autora é quando ela defende que, “se é EaD ou ERE, importa pouco. O que importa é que a pandemia fez com que a legislação sobre percentuais de ensino a distância nos cursos presenciais fosse abrandada, e a migração para o mundo virtual foi inevitável” (PAIVA, 2020, p. 64). Não vejo como benéfica a inclusão do ensino a distância nos cursos presenciais, não por meio do modelo de tutores contratados, ocupando lugares de professores efetivos como já acontecem nos cursos EaD espalhados pelas IFES. Outro ponto de discordância, é que com o fim do período pandêmico e a volta às aulas presenciais, a migração inevitável para o mundo virtual, em sua grande parte, não permaneceu. Pois, muitas escolas seguem sem acesso à internet, como também é o caso da UFS e do Campus Piranhas do IFAL, esse último, apesar de ter internet aberta nos prédios administrativos do campus, os estudantes têm problemas de conexão onde mais precisam: na sala de aula.

No caso desta pesquisa, adotei a sigla ERE. Para o primeiro “E”, a nomenclatura Ensino e não Educação. Pois “com a pandemia provocada pelo novo coronavírus, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet” (PAIVA, 2020, p. 62). Já que a entrega de conteúdos curriculares recorreu a ofertas alternativas por meio do ensino, podendo alternar com períodos mistos de aulas on-line e presenciais com grupos menores ou toda uma turma a depender do andamento da crise pandêmica (HODGES *et al*, 2020).

O Ensino é Emergencial e também, Remoto. É Remoto porque estudantes e professores não dividem o mesmo espaço geográfico. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 10) “o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo”. É importante perceber, que para os autores, o ERE é tratado como uma modalidade de ensino, assim como, a EaD.

Nas aulas remotas, mediadas por tecnologias digitais, “a lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.9). Assim, as atividades síncronas podem se tornar assíncronas para os que não puderam estar on-line naquele momento específico do encontro. Ou seja, enquanto as atividades síncronas têm sua interação

feita em tempo real; as assíncronas compartilham de diversificados tempos de comunicação entre os participantes (SANTOS, 2020).

É importante pontuar mais uma vez as disparidades que estão envoltos estudantes de uma mesma instituição, como é o caso do IFAL, em que longe das estradas de asfalto, sem alcance a internet ou tendo acesso precário, não terão contato nenhum ou quase nenhum com seus professores, além das letras frias de suas apostilas. A falta de universalização do acesso às tecnologias digitais, revelado pela pandemia, é um problema que foi “negligenciado e mal compreendido por gestores públicos e pelos setores produtivos da sociedade brasileira durante décadas. Considerou-se que seria algo não essencial para a sobrevivência das pessoas e que existiam outras prioridades para investimento” (Paiva, 2020, p. 62). Durante o ERE, como tratado anteriormente, não houve uma política educacional de combate à pandemia em âmbito nacional, acarretando a descentralização do enfrentamento à crise por parte das redes de ensino, diminuindo sensivelmente o êxito dessas.

Para os estudantes que não tinham acesso à internet, nos casos em que não foram disponibilizadas aulas gravadas, a adoção de material impresso, segundo Paiva, “apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação” (PAIVA, 2020, p. 64). Assim, ainda para a autora, não se trata de Ensino Remoto Emergencial, “se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar ou *homeschooling*” (PAIVA, 2020, p. 64). Ou seja, por mais que as apostilas sejam produzidas pelos professores para se comunicar com os estudantes, não havia meios de diálogo entre o estudante e o professor, que não fosse respondê-las e entregá-las para a avaliação, muitas vezes, sem nenhum *feedback* dessas.

2.5 Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas

Com o fechamento das instituições educacionais por meio da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, o Instituto Federal de Alagoas teve suas atribuições interrompidas por cinco meses. O retorno às suas atividades ocorreu no dia 31 de agosto, mediante a Deliberação nº 58/2020, que autorizou o retorno das atividades acadêmicas. Essa decisão estava fundamentada na Resolução nº 50/2020, que trata das diretrizes institucionais para o ensino remoto emergencial.

A Resolução nº 50/2020 dispôs sobre o seu planejamento e a sua execução, para o ano letivo 2020, na perspectiva do retorno gradual. Essa resolução previa o acompanhamento e a avaliação do ERE, a princípio, por um período de 30 a 50 dias, podendo ser prorrogado até que se tenha condições sanitárias para um retorno seguro ao ensino presencial. Em contrapartida, o Ensino Remoto Emergencial, poderia ser realizado até que se concluísse a reposição dos calendários acadêmicos prejudicados pela pandemia.

Para o Instituto Federal de Alagoas, o Ensino Remoto Emergencial é definido como “o conjunto de atividades pedagógicas realizadas pelo IFAL, com ou sem mediação das tecnologias digitais, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições, enquanto não for possível a presença física de estudantes e servidores no ambiente institucional” (IFAL, 2020, p. 2). Ou seja, aliando aos objetivos de aprendizagem presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e aos normativos do IFAL que dão base às ações de ensino, pesquisa e extensão.

O acompanhamento das atividades ficou a cargo das direções de ensino, chefias de departamento de ensino, coordenadores de cursos e equipes pedagógicas dos *campi*. Coube aos colegiados de cursos junto aos departamentos/direção de ensino indicar os componentes curriculares que farão ou não parte dos componentes curriculares do ERE. Durante esse período, os componentes curriculares puderam ser ofertados na forma modular ou tiveram a possibilidade de ampliação da carga horária semanal de disciplina, se constatada alguma inviabilidade.

As disciplinas com carga horária prática presentes em seu componente curricular puderam “ser executadas de forma remota, com o auxílio de simuladores e plataformas virtuais, entre outros, desde que existam os recursos acessíveis às/aos estudantes, a partir de uma avaliação prévia da ementa, prevista no PPC, pela/o docente, em conjunto com o colegiado de curso” (IFAL, 2020, p.4). Já os componentes curriculares, que apenas foram possíveis de serem ofertados de forma presencial, continuaram suspensos, caso julgados procedentes por órgão colegiado.

Com relação à duração das aulas, durante os momentos síncronos, tiveram o limite máximo de 40% da carga horária do turno. Já os componentes curriculares tiveram o mínimo de 20% da sua carga horária de forma síncrona, admitido até quatro componentes curriculares por dia. Enquanto os momentos assíncronos, teriam o percentual mínimo de 60%. Estando a cargo dos colegiados de curso determinar o percentual diário que deverá ser adotado para os momentos síncronos e assíncronos.

A resolução 50/2020 considera “os estudantes sem acesso às mediações digitais os que declararem, em consulta prévia realizada pelos campi e aqueles identificados no decorrer das aulas, não possuir condições de acesso às atividades síncronas e assíncronas por mediações digitais”. Ou seja, os estudantes que não possuem acesso às tecnologias digitais pertencentes aos diversos níveis e modalidade da EJA. Durante esse período, o acompanhamento da frequência se deu pelo *Google Forms*, nas atividades assíncronas, e pela realização das atividades propostas, nas assíncronas. Logo, os estudantes que não tinham acesso às mediações digitais, só podiam computar sua presença por meio das atividades que entregam aos IFAL. No Campus Piranhas, a entrega do material foi feita de duas formas: para os familiares, responsáveis e estudantes que podiam recolhê-lo na instituição e era entregue nas residências dos estudantes que tinham mais dificuldades de chegar até o Instituto.

Entre as atividades realizadas durante aquele período estão a revisão de conteúdos trabalhados anteriormente à suspensão das aulas. As avaliações durante o ERE, segundo a Resolução nº 50/2020, consideraram os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos, psicossociais, atitudinais, diagnósticos e formativos do estudante. Essas, primam por aspectos qualitativos sobre quantitativos em seus instrumentos de avaliação diversificados e vinculados aos conteúdos estudados, devendo os estudantes serem informados previamente. O tempo para realização das avaliações era de no mínimo, 24 horas, para contemplar as possíveis dificuldades ou impossibilidades de acesso, garantindo que não fossem realizadas mais do que duas avaliações num mesmo dia.

Os docentes, juntamente com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais (NAPNE) e a equipe pedagógica do *campus*, ficaram responsáveis por adaptar e flexibilizar o material didático, o processo avaliativo e a metodologia de ensino, para que atenda às necessidades específicas do estudante. A recuperação semestral e final foram construídas pelo colegiado do curso, em parceria com o NAPNE, quando envolverem estudantes com necessidades específicas. Os Conselhos de Classe Avaliativos e Deliberativos ocorreram de forma remota durante a suspensão das atividades presenciais.

Em relação à EJA, modalidade da Educação Básica, “a contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos” (IFAL, 2020, p.8). Essas ações, principalmente durante os encontros síncronos, eram de responsabilidade das coordenações de curso, coordenação pedagógica e Direção de Ensino do Campus Piranhas.

O acompanhamento e a avaliação do Ensino Remoto Emergencial no IFAL foi dividido em quatro aspectos: conectividade dos estudantes, acessibilidade dos estudantes com necessidades especiais, efetividade do processo de ensino-aprendizagem e percepção dos estudantes acerca do êxito nas atividades deste período. Quanto à conectividade dos estudantes, priorizou identificar a quantidade de estudantes por turma que tiveram acesso às atividades; avaliar o alcance do auxílio conectividade; informar se o acesso foi mediado ou não por tecnologias digitais; identificar as condições e possíveis dificuldades de acesso, com vistas à adoção de medidas compatíveis para garantir a equidade.

Em relação à acessibilidade dos estudantes com necessidades específicas buscou analisar se foi contemplada a disponibilidade de material adaptado às/aos estudantes atendidas/os pelo NAPNE e reestruturar rede de apoio caso necessário. Quanto à efetividade do processo de ensino-aprendizagem, o objetivo era identificar os resultados da aprendizagem dos estudantes neste período, em relação ao atendimento dos objetivos e das expectativas previstos nos planos de atividades dos componentes curriculares, de forma que sejam identificados os saberes e as possíveis lacunas no processo. Por último, sobre a percepção dos estudantes acerca do êxito nas atividades deste período era levantar informações relativas a questões representadas em formulário específico, para avaliar o ponto de vista do corpo docente sobre a realização das atividades não presenciais, como visto na figura abaixo.

Figura 2 - Planilha de acompanhamento de avaliação do ERE

1. IDENTIFICAÇÃO								
Componente curricular:				Ano/Período:		Curso:		
Semana:				Professor:				
Nº	Estudante	Qualidade da conexão	Necessita de auxílio?	Conseguiu acessar?	Causas do não acesso	Desempenho acadêmico	Percepção do estudante	O que fazer para melhorar
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Legenda:

Qualidade da conexão: Satisfatória; Insuficiente; Inexistente

Precisa de auxílio: Sim; Não

Conseguiu acessar: Plenamente; Parcialmente; Minimamente; Nada

Causas do não acesso: Falta de conexão; Problema com equipamento; Razões psicológicas; Razões emocionais; Ambiente impróprio ao estudo

Desempenho acadêmico: Foi muito proveitoso; Foi regularmente proveitoso; Foi pouco proveitoso; Não foi proveitoso; Não fez a atividade.

Percepção do estudante: Foi muito proveitoso; Foi regularmente proveitoso; Foi pouco proveitoso; Não foi proveitoso; Não fez a atividade.

Fonte: IFAL (2020)

A avaliação do Ensino Remoto Emergencial tem por objetivos, segundo a Resolução n° 50/2020: contribuir com a melhoria, readaptação e continuidade das atividades do ERE. A realização dessa avaliação, inicialmente, foi realizada quinzenalmente nos 50 primeiros dias de ERE, alterado para 30 dias depois desse prazo. O relatório sobre conectividade ficou a cargo da Direção/Chefia de Ensino e sua equipe elaborar; o item desempenho acadêmico, pelo corpo docente; percepção do estudante, pela Coordenação Pedagógica, Coordenação de Curso e/ou Assistência Estudantil, a depender da estrutura do curso e do *campus*. Os colegiados de cursos do Campus Piranhas tinham por competência analisar a avaliação e a construção do relatório do curso.

3 O CAMINHO TRAÇADO PELO PREDADOR

O camaleão é um animal lento, o que o deixa muito exposto ao ataque de outros predadores. Por isso, a camuflagem, processo pelo qual ele imita a cor do ambiente em que se encontra, é utilizada para escapar desses ataques. Por outro lado, na hora da caça, seu método para capturar a presa consiste na utilização de sua língua que pode atingir quase um metro e possui velocidade comparada a de um piscar de olhos.

Cada predador apresenta estratégias diferentes para alcançar seus objetivos. No caso desta pesquisa, iniciei esta seção explicando os procedimentos metodológicos escolhidos para embasá-la. Utilizei o estudo de caso de Yin (2015), tendo o procedimento de coleta de dados de forma empírica, por meio de questionários. Além da utilização de fontes de informação documental e da observação participante.

3.1 Método da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada por meio da óptica do estudo de caso, pois busca “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p. 97), analisando o panorama de atuação dos professores do IFAL durante o Ensino Remoto Emergencial, que envolve o Ensino Básico, EJA e Ensino Superior, com estudantes que residem no campo, em cidades ou estados diferentes. Ou seja, um desafio não apenas institucional como também dos docentes que, por vezes, tiveram que atuar em níveis e propostas de ensino diferentes nesse novo cenário.

Procurei, então, responder ao meu propósito de pesquisa por meio de múltiplos procedimentos, ao investigar, mediante diferentes fontes de dados, de métodos de coleta, de análise das múltiplas dimensões do fenômeno pesquisado, para certificar a qualidade dos resultados alcançados (ANDRÉ, 2013; GIL, 2002; YIN, 2001). Para Souza e Kerbauy (2017, p. 34):

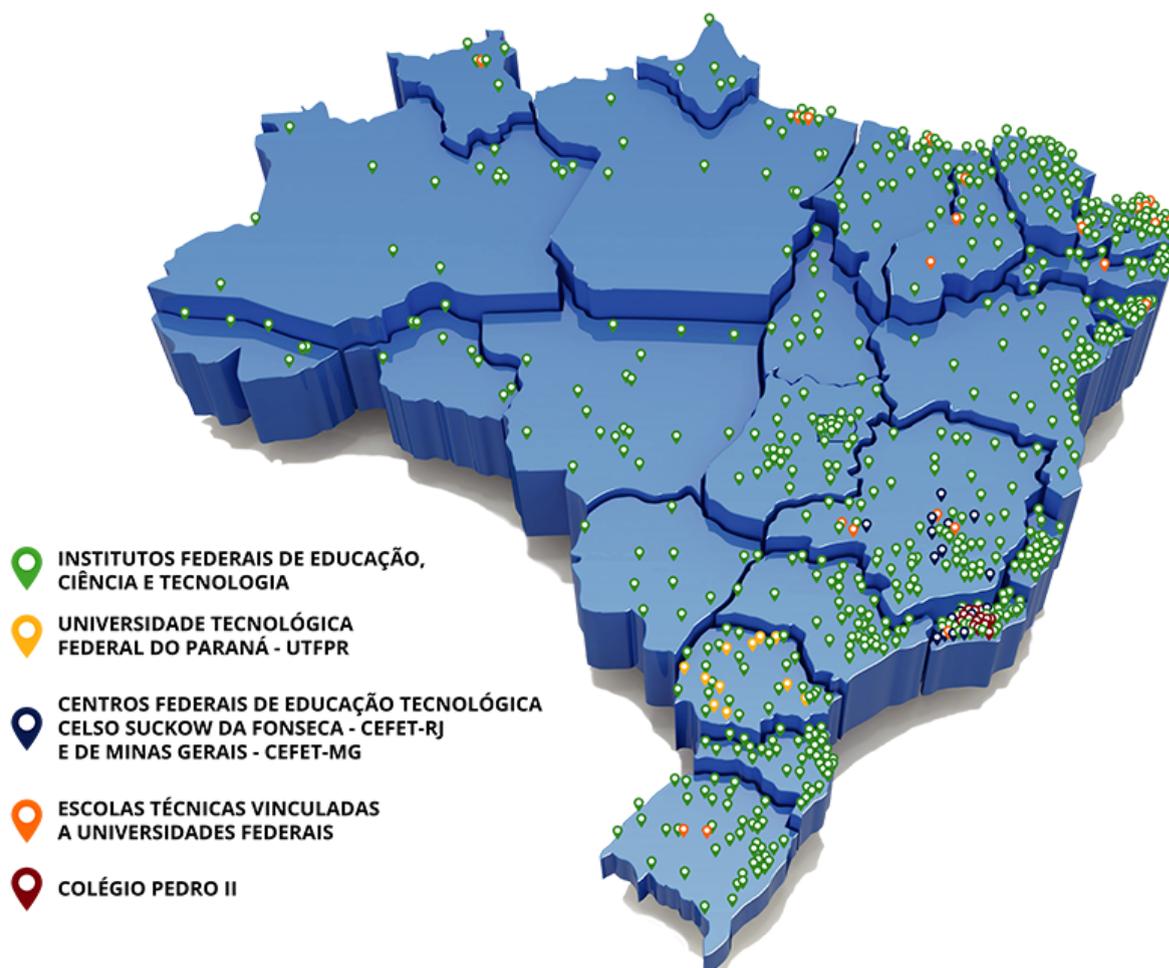
O debate sobre as abordagens quantitativas e qualitativas tem suscitado discussões sobre os seus respectivos empregos, objetivando delimitar expressamente suas diferenças. A primeira, como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades sociais.

Tratarei, então, de um estudo de caso de natureza qualitativa, possibilitando uma melhor compreensão do fenômeno estudado, formado por amostras não probabilísticas em que a participação será concedida em caráter facultativo.

3.2 Contexto da pesquisa

O Instituto Federal de Alagoas está inserido na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação, os Institutos Federais, como é o caso do IFAL, são instituições de educação profissional e superior que detêm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar equiparada às universidades federais. Na figura 3, abaixo, é possível ver a distribuição dessa rede.

Figura 3 - Rede Federal de Educação, Ciências e Tecnologias



Fonte: Site do MEC (2022)

O IFAL atende a mais de 20 mil estudantes, ofertando cursos de formação inicial, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O Instituto possui mais de 1800 servidores, distribuídos em 16 *campi*, localizados em Maceió (dois *campi*), Palmeira do Índios, Satuba, Marechal Deodoro, Arapiraca, Piranhas, Penedo, Maragogi, Murici, São Miguel dos Campos, Santana do Ipanema, Rio Largo, Coruripe, Batalha e Viçosa, ver figura 4 a seguir.

Figura 4 – Campi do Instituto Federal de Alagoas



Fonte: Site do IFAL (2022)

O Campus Piranhas do IFAL, reflexo do processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica, que teve início, a princípio, com a promulgação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, é responsável por derrubar a proibição, que já perdurava mais de uma década, sobre a criação de novas unidades de ensino profissional federais, prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2021). Três anos mais tarde, criado por meio da Lei nº 11.892/2008, que implementou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta por 38 Institutos, dois Cefets, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas ou, simplesmente, Instituto Federal de Alagoas, surgiu da junção entre Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas - CEFET/AL,

originário da Escola de Aprendizes e Artífices, criada por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba - EAFS, implementada em 30 de agosto de 1911, ofertando cursos técnicos na área agrícola (IFAL, 2022).

O *campus* está localizado no município de Piranhas, um dos três destinos turísticos mais visitados do Estado de Alagoas. Reconhecido como patrimônio histórico nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, o seu centro histórico, envolto em uma geografia bastante acidentada, mantém conservado seu conjunto arquitetônico. Sua população, atualmente, é de 25.130 habitantes e sua área é de 407,647 km², com densidade de 61,65 hab/km² (IBGE, 2022). O município faz divisa com Sergipe e fica a poucos quilômetros do estado da Bahia. Assim, o campus Piranhas do Instituto Federal de Alagoas está localizado no alto sertão alagoano, cidade banhada pelas águas do rio São Francisco, a 290 quilômetros de Maceió.

Figura 5 - Vista aérea do Campus Piranhas



Fonte: Site do IFAL (2022)

Criado em 2010, o Campus Piranhas foi o primeiro de uma série de 11 *campi* do programa de expansão do IFAL, distribuídos por diversas regiões do estado. Suas atividades iniciaram, provisoriamente, na Escola Estadual de Xingó - UNEX I, durante o segundo

semestre de 2010, mudando-se para a sua sede definitiva em 20 de dezembro de 2012. O *campus* oferece, como é possível ver no quadro abaixo, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Agroindústria, Agroecologia e Agropecuária, Educação de Jovens e Adultos, com o curso de Alimentos e as graduações em Engenharia Agrônoma, Licenciatura em Física e Matemática.

Quadro 1 - Oferta de cursos pelo Campus Piranhas

CAMPUS PIRANHAS	NÍVEL TÉCNICO			NÍVEL SUPERIOR	
	INTEGRADO ¹¹	SUBSEQUENTE ¹²	PROEJA	GRADUAÇÃO	PÓS
Agroecologia Agroindústria Agropecuária	-		Alimentos	Bacharelado em Engenharia Agrônoma Licenciatura em Física Licenciatura em Matemática	-

Fonte: Elaboração do autor a partir das informações do site do IFAL

O Campus Piranhas tem como objetivo “impactar positivamente a realidade socioeconômica da região, no que se refere à implantação de uma educação profissional voltada para geração de emprego e renda no município de Piranhas e nas cidades circunvizinhas” (IFAL, 2022). A instituição, atualmente, atende a mais de 1000 estudantes e possui mais de 100 servidores, desses, 65 professores, 32 técnicos administrativos 21 e terceirizados.

3.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa são compostos pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Piranhas, que ofertaram disciplinas durante o Ensino Remoto Emergencial, entre os anos letivos de 2020 e 2021. Para isso, foi solicitada e concedida a autorização ao Diretor Geral do Campus e o acesso aos e-mails dos professores, tendo sua confirmação individual por meio de assinatura dos termos enviados:

¹¹ Os cursos integrados ao ensino médio oferecem formação geral aliada à formação profissional. Os estudantes têm as disciplinas do currículo do ensino médio regular e as específicas do curso técnico escolhido. A duração desses cursos é de três a quatro anos.

¹² Já os cursos ofertados de forma subsequente são voltados a quem já concluiu o ensino médio.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³ e o Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura. A tabela a seguir apresenta os docentes que aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Docente	Idade	Tempo de Docência	Tempo no IFAL	Titulação	Vínculo no IFAL	Atuação		
						Ensino Médio	EJA	Ensino Superior
P1	41	8 anos	7 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Sim	Não
P2	35	5 anos	5 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P3	44	22 anos	4 anos	Mestrado	Professor Efetivo	Sim	Sim	Sim
P4	48	30 anos	11 anos	Mestrado	Professor Efetivo	Não	Não	Sim
P5	36	6 anos	6 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P6	36	9 anos	2 anos	Doutorando	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P7	34	10 anos	6 anos	Doutoranda	Professora Efetiva	Sim	Sim	Não
P8	52	22 anos	4 anos	Doutorado	Professora Efetiva	Sim	Sim	Sim
P9	38	13 anos	4 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P10	43	10 anos	6 anos	Doutorado	Professora Efetiva	Sim	Sim	Não
P11	41	11 anos	8 anos	Doutorado	Professora Efetiva	Sim	Sim	Não
P12	65	30 anos	3 anos	Mestrado	Professora Efetiva	Sim	Sim	Sim
P13	34	10 anos	9 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Sim	Sim
P14	55	27 anos	5 anos	Mestrado	Professora Efetiva	Sim	Não	Sim
P15	42	9 anos	4 anos	Mestrado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P16	31	9 anos	2 anos	Especialização	Professor Efetivo	Sim	Não	Não
P17	34	10 anos	8 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P18	35	10 anos	4 anos	Mestrado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim
P19	42	24 anos	10 anos	Mestrado	Professor Efetivo	Sim	Sim	Sim
P20	39	7 anos	7 anos	Doutorado	Professor Efetivo	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração do autor.

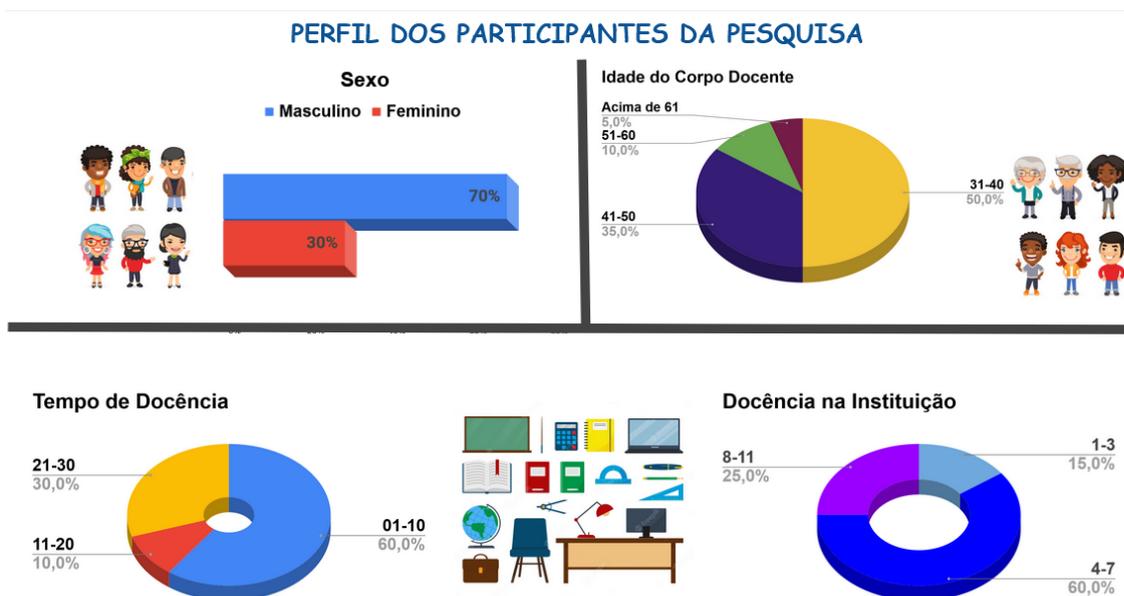
¹³ Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, em 17 de abril de 2022. Protocolo Nº 55373522.4.0000.5546.

Como visto na tabela anterior, todos os participantes desta pesquisa são professores efetivos, do quadro permanente de servidores, do Campus Piranhas, do Instituto Federal de Alagoas. Adiante, farei outras análises referente a esses dados.

Perfis dos Participantes

Participaram desta pesquisa 20 docentes, sendo seis mulheres e 14 homens. Segundo o Censo da Educação Superior 2021, o perfil da função docente de Instituição de Educação Superior é do gênero masculino, 40 anos de idade, com doutorado. O Campus Piranhas do IFAL, não foge desse padrão, pois a maioria são homens, com média de idade de 41 anos e com titulação em doutorado. O predomínio da idade dos docentes está entre 31 e 40 anos, representando 50%; entre 41 e 50 anos, 35% dos participantes; acima de 50 anos, apenas 15%. Quanto ao tempo de atuação na docência, quase dois terços ou 60% dos participantes lecionam apenas entre um e 10 anos; 10%, entre 11 e 20 anos; e de 21 a 30 anos representam 30% dos que participaram desta pesquisa. Já o tempo de docência na Instituição, o Campus recentemente completou 12 anos de atividade, logo, esse seria o máximo de tempo possível atuando nele. Dos professores participantes, 25% lecionam no Campus entre oito e 11 anos; 60%, entre quatro e sete anos; e 15% entre um e três anos, esse último, ainda em estágio probatório, quando foi aplicado o questionário. No geral, o corpo docente do IFAL do Campus Piranhas é relativamente jovem, ainda no início da carreira. No tocante ao tempo de docência na Instituição, o Campus Piranhas é conhecido por ser a porta de entrada do IFAL, por isso, o percentual de professores que fizeram sua carreira nele, é ainda, proporcionalmente, tão baixo, como mostra a figura abaixo.

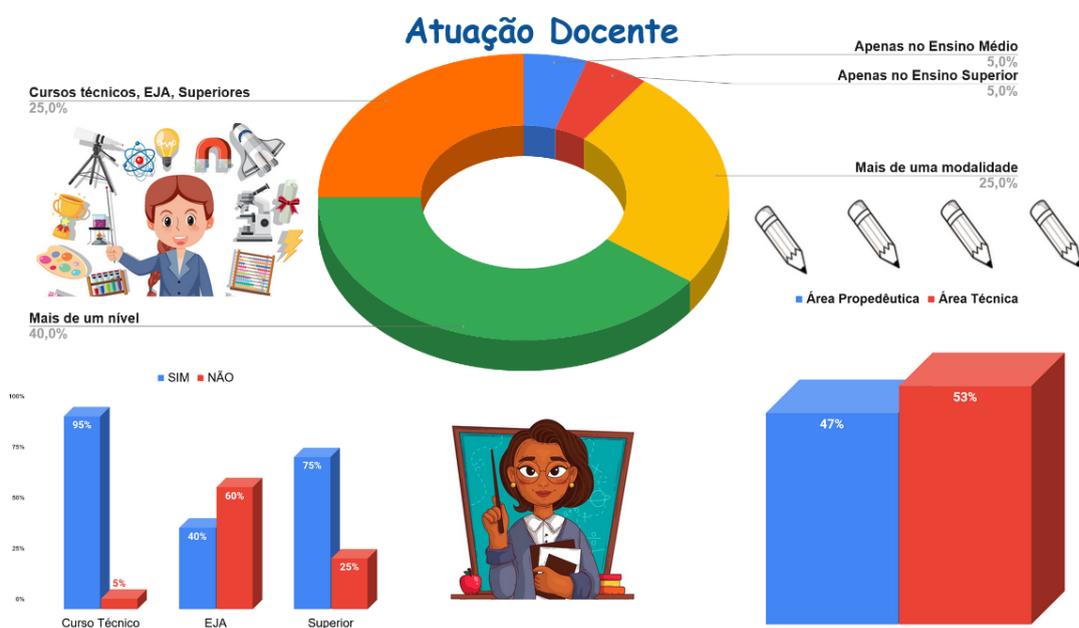
Figura 6 - Perfil dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaboração do autor

No que se refere à atuação docente no *campus*, é perceptível, na prática, a verticalização, nos quais, os professores que atuam apenas em um nível ou modalidade de ensino não passam de 10%. Enquanto os que atuam em todos os cursos técnicos, EJA, superiores, atingem 25%, chegando a 90% do total se somados os 40% que atuam em mais de um nível e outros 25% em mais de uma modalidade de ensino. Para simplificar esses números, 95% dos participantes ministraram suas aulas durante o Ensino Remoto Emergencial nos cursos técnicos, 75% nos cursos superiores e apenas 40% na Educação de Jovens e Adultos. Desses participantes, 47% são da área propedêutica e 53% das áreas técnicas, como mostra a imagem abaixo.

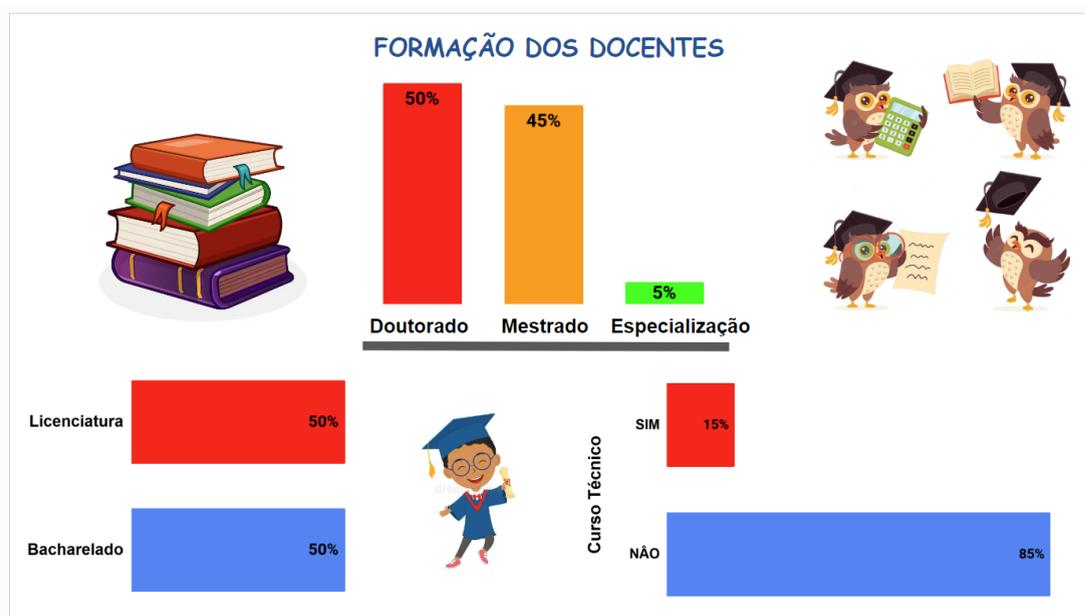
Figura 7 - Atuação Docente



Fonte: Elaboração do autor

A formação dos docentes, segundo o Censo do Ensino Superior 2021, traz os percentuais de educadores em pós-graduação *stricto sensu*, sendo 42,5% mestrado e 45% doutorado. Os números são muito parecidos com os dos professores do Campus Piranhas, com uma leve inclinação positiva em favor do IFAL, pois 50% possuem título de doutorado, enquanto 45% são mestres e somente 5% têm como maior titulação pós-graduação *lato sensu*. Outro dado importante é que apenas 15% dos participantes frequentaram cursos técnicos durante sua formação educacional, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 8 - Formação dos Docentes



Fonte: Elaboração do autor

Outro dado importante é sobre a formação docente no nível de graduação. Metade é formada em cursos de licenciatura e os outros 50% em faculdades de bacharelado. Se por um lado, essa divisão traz uma multiplicidade de formações e conhecimentos para o IFAL, por outro, se tem o problema da formação não ser feita em licenciatura. Por isso, para atuar como docente, o bacharel, a partir do Decreto N° 8.752, precisa de complementação por meio do curso de formação pedagógica para graduados não licenciados.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Utilizei os seguintes instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa: observação participante, análise documental e questionário on-line. Por fazer parte do quadro de servidores lotados na Direção de Ensino do Campus Piranhas, estive envolvido com o Ensino Remoto Emergencial oferecido pelo IFAL. Vivenciei pessoalmente o evento desde janeiro de 2021, participei das relações sociais e procurei entender as ações no contexto da situação observada. Esse processo, segundo May (2001, p. 177), é definido como observação participante, “no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”. Essa participação se deu por meio

de reuniões entre as coordenações pedagógicas dos *campi* e com servidores e professores do próprio *campus*, das quais realizei algumas anotações sobre esses momentos no meu diário de pesquisa.

Na observação participante, o pesquisador torna-se parte do universo pesquisado para melhor entendê-lo. É por meio dela que “tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados” (QUEIROZ et al., 2007, p. 278). A observação dessa pesquisa começa antes mesmo desta pesquisa, mas se aprofunda a partir dela. Pois o ERE se estendeu até março de 2022, ao fim do ano letivo de 2021.

Com vistas ao atendimento dos objetivos propostos, realizei, além da revisão bibliográfica e da observação participante, o levantamento de documentos oficiais que deram base legal à execução do ensino não-presencial no IFAL, Campus Piranhas. Esta pesquisa analisou uma base documental fundamentada em fontes expedidas por órgãos oficiais como o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, sobre as estruturas legais e a implementação de políticas que deram sustentação ao Ensino Remoto Emergencial. Para Laville e Dionne (2007, p. 167), “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los”. Assim, utilizarei esses documentos com o intuito de ordenar, inicialmente, a coleta de informações pertinentes ao surgimento do ERE, no Campus Piranhas do IFAL.

Na maior parte dos casos, tanto a pesquisa bibliográfica, como a pesquisa documental, em suas fases de desenvolvimento, têm suas semelhanças. Contudo, são em suas distinções que as duas classes de pesquisa se complementam. Segundo Gil (2002, p. 87),

A pesquisa bibliográfica costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. Já a pesquisa documental, de modo geral, constitui um fim em si mesma, com objetivos bem mais específicos, que envolve muitas vezes teste de hipóteses.

Entre as normativas que analisarei, estão os pareceres do CNE, portarias do MEC, medidas provisórias, portarias aprovadas pelo IFAL sobre o ensino remoto emergencial e sua oferta no ensino superior e na educação básica. A partir da investigação destes documentos, pode ser possível compreendermos como esses dispositivos ofereceram direcionamentos ao ensino remoto emergencial adotado pela instituição, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 3 – Normativas sobre o Ensino Remoto Emergencial

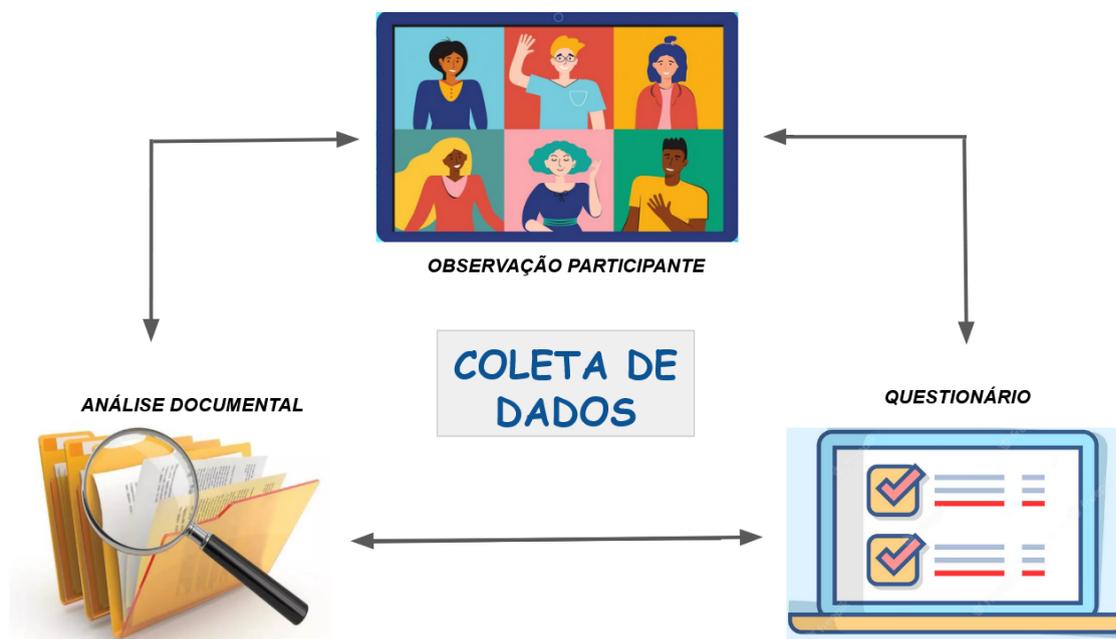
Normativas Analisadas	Assunto	Data de Homologação
Portaria Nº 343 do Ministério da Educação	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	17 de março de 2020
Nota de Esclarecimento do CNE	Elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares	18 de março de 2020
Decreto Legislativo Nº 06 de 2020	Ocorrência do estado de calamidade pública	20 de março de 2020
Medida Provisória Nº 934	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	1º de abril de 2020
Portaria Nº 376 do Ministério da Educação	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.	03 de abril de 2020
Parecer CNE/CP Nº5/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.	28 de abril de 2020
Parecer CNE/CP Nº11/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.	07 de julho de 2020
Resolução Nº 50/2020	Estabelece as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial	28 de agosto de 2020
Cartilha de Orientações Metodológicas para o Ensino Remoto Emergencial	Orientações Metodológicas para o Ensino Remoto Emergencial no Campus Piranhas	setembro de 2020
Cartilha de Orientações para Mediação Tecnológica	Orientações para Mediação Tecnológica no Campus Piranhas	setembro de 2020
Site do IFAL	Ensino Remoto - Orientação aos professores	2020

Fonte: Elaboração do autor

Já a pesquisa com os professores, responsáveis diretos pela oferta das aulas remotas no Campus Piranhas, tiveram sua coleta de dados efetuada via *google* formulário, a partir de um questionário com perguntas abertas e fechadas. De acordo com Gil (1999), os questionários são uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito, com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos,

interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Eles possibilitam atingir um grande número de pessoas, mesmo dispersas em uma área geográfica extensa, permite que as respostas sejam elaboradas no momento mais conveniente, e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado, por exemplo, mas também traz desvantagens como impedir o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido e não oferecer a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido. Abaixo encontra-se a figura resumindo o procedimento de coleta de dados.

Figura 9 - Procedimento de Coleta de Dados



Fonte: Elaboração do autor.

No questionário (APÊNDICE A), há indagações sobre a formação profissional, tempo de serviço, seu envolvimento em formação continuada (ofertada ou não pela instituição), etapas e modalidades de sua atuação. Sobre o Ensino Remoto Emergencial, por meio da óptica dos professores, buscarei entender a sua eficiência, a satisfação, os desafios impostos a sua adesão, às plataformas e os recursos adotados pelo IFAL. Sobre a atuação docente no ERE, procurarei compreender como se deu a interação dos professores com os estudantes, e quais os recursos tecnológicos eram utilizados antes, durante e quais desses pretende continuar a utilizar quando do retorno presencial, quais as alternativas foram usadas para além das Tecnologias Digitais com os estudantes que não tinham acesso à internet e se ficará algo de positivo da experiência com o ERE.

Ainda segundo Gil (1999), as perguntas podem ser abertas, pois permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante ou fechadas, que trazem alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Os dados objetivos como nível, classificação e respostas diretas serão trabalhados de forma quantitativa e as questões abertas, dissertativas, nas quais os educadores discorreram sobre suas dificuldades, possibilidades e aprendizados serão analisadas de forma qualitativa (PEREIRA, 2018), na qual serão analisadas conforme a metodologia da pesquisa docente de Freeman (1998).

3.5 Procedimentos de análise dos dados

A ação de explorar as informações a partir da coleta de dados não se trata de um fim, mas de um meio no processo de extrair informações. A análise de dados baseia-se na metodologia da pesquisa docente de Freeman (1998). Essa perspectiva está dividida em quatro etapas: nomear, agrupar, estabelecer relações e exibir os dados.

A etapa inicial de nomear consiste em codificar os dados por meio de verbos no infinitivo ou um nome e seus respectivos determinantes (sintagmas nominais). Seu emprego se dá de duas maneiras distintas: escolhidos previamente ou selecionados a partir dos dados. A primeira ocorre a contar os objetivos e as questões de pesquisa, enquanto a segunda, pela qual optei, o pesquisador utiliza termos reportados pelos participantes. Este estágio inicial é caracterizado por organizar os dados, variando de acordo com os instrumentos utilizados para sua coleta. Assim, o pesquisador, em suas observações, nomeia cada período frasal com um termo sintetizador. No caso desta pesquisa, as entrevistas serão estabelecidas por meio de blocos temáticos, assim como Santos (2021).

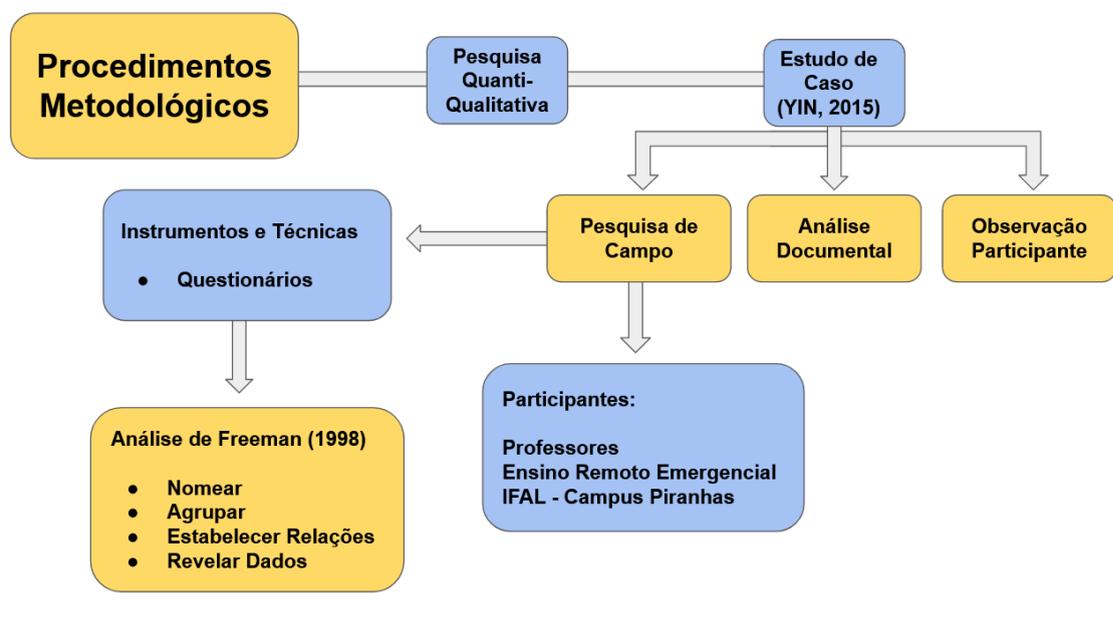
O próximo passo será agrupar, que equivale a categorizar os códigos, estabelecidos com base nos objetivos de pesquisa ou mediante os grupos criados a partir das falas e práticas dos participantes envolvidos. Essas categorias são representações de conjuntos de dados com significados semelhantes. É nessa segunda etapa que emergem os *outliers*, dados que não se encaixam nas categorias estabelecidas. Porém, apesar de inicialmente deslocados, a recomendação de Freeman (1998) é que não sejam descartados, pois poderão, na fase seguinte, originar outras categorias, se encaixar às que já existem ou servir como conectores às falas e práticas dos participantes, conforme Santos (2020).

A terceira etapa será encontrar relações de proximidade ou oposição entre as categorias estabelecidas na fase anterior. É nela que o pesquisador começa a construir suas análises, a montar seus andaimes. Ou seja, é baseada nessa metáfora que serve para detalhar esta etapa,

ao destacar que o produto final dela dependerá de como cada pesquisador organizará sua estrutura de análise. Nessa fase, os *outliers* aparecem com maior destaque, e por estarem em evidência, demandam atenção, podendo exigir a criação de novas categorias e o reagrupamento dos dados dos códigos, que não se encaixaram nas categorias já estabelecidas, por meio da revisão das análises anteriores, consoante Silva (2021).

O último procedimento que farei será a exibição dos dados, que consiste em, por meio da construção em formato de mapas mentais, iniciados na etapa anterior, ainda que em forma de rascunhos, visualizar a análise dos dados, possibilitando o redirecionamento das análises, de forma mais profunda, ao fazer o cruzamento entre os dados. Os *outliers*, precisam aparecer nos esquemas, pois contêm, geralmente, o sentido geral que interligam as categorias. Por fim, a estrutura dos esquemas, normalmente, possui a seguinte organização: no centro do mapa aparecem os termos ou as expressões que sintetizam as categorias e os dados; a seguir, aparecem as categorias, ligadas por setas e os *outliers* nas extremidades. E só então, acrescentam-se as anotações e os símbolos que sintetizam as análises. Em seguida, criei uma figura resumindo os procedimentos metodológicos.

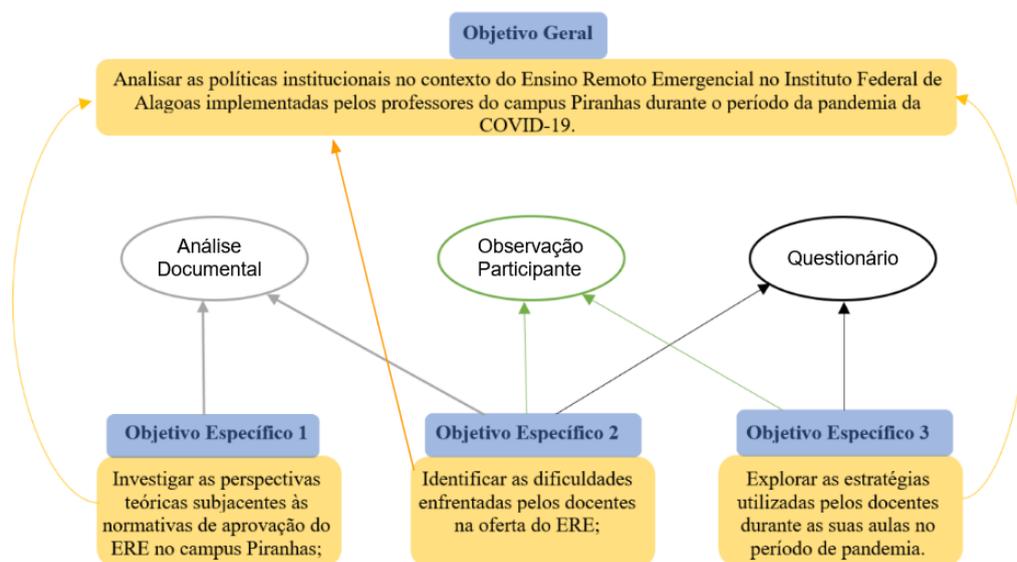
Figura 10 - Procedimentos Metodológicos



Fonte: Elaboração do autor.

Por fim, segue, abaixo, a figura 11 estabelecendo as relações entre os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que ajudarão a alcançá-los.

Figura 11 - Correlação entre objetivos e coleta de dados



Fonte: Elaboração do autor.

Dessa forma, a investigação das perspectivas teóricas subjacentes às normativas de aprovação do ensinar remoto emergencial, no Campus Piranhas, se deu por meio da análise documental. Já para a identificação das dificuldades enfrentadas pelos docentes na oferta do ERE, juntamente à análise documental, juntou-se a aplicação dos questionários e realização das entrevistas. Esses dois últimos, também responderam sobre a exploração das estratégias utilizadas pelos docentes durante as suas aulas no período de pandemia.

4 A CONQUISTA DO CAMALEÃO

Assim como os professores precisaram atrair a atenção dos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial, para conquistar as fêmeas e estabelecer domínio, os camaleões machos às vezes se tornam mais brilhantes. Por sua vez, as fêmeas também mudam de cor para mostrar se estão aceitando ou não os parceiros masculinos. No caso dos estudantes, ligar as câmeras ou mesmo o microfone, era a sinalização que demonstrava aos docentes que estavam atraídos pelas aulas.

Pautada na pesquisa docente de Freeman (1998), realizo a apresentação e análise de dados deste estudo. Em cada seção, respondo aos objetivos específicos traçados para esta pesquisa, que contemplam o seu objetivo geral: analisar as políticas institucionais no contexto do Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas implementadas no campus Piranhas durante o período da pandemia da Covid-19.

Na seção 4.1, camaleão ou iguana, trato da análise de documentos que deram sustentação ao Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas, como a Resolução 50/2020, o espaço disponibilizado pela instituição em seu *site* para orientar os professores e a atuação do CNE na orientação da EaD, com o intuito de responder ao primeiro objetivo específico: investigar as perspectivas teóricas subjacentes às normativas de aprovação do ERE no campus Piranhas.

Já na seção 4.2, pelos olhos do camaleão, inicio com a aprendizagem que os professores tiveram que se submeter no decorrer do desenvolvimento do ensino, o processo de adoecimento imposto pelo ERE, devido à rotina de trabalho desregulada por parte do corpo docente. O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) sendo redescoberto como um recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Esta seção busca alcançar o segundo objetivo específico desta pesquisa: identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na oferta do ERE.

Por fim, na seção 4.3, colorindo como um camaleão, abordo as estratégias utilizadas pelos professores do Campus Piranhas do IFAL para dar continuidade ao ensino e motivar os estudantes a dar continuidade aos seus cursos. Inicio com as dificuldades de interação com os estudantes, o uso do *smartphone* como alternativa para as aulas on-line e a comunicação por meio do *Whatsapp*, além do envio de atividades. A alternativa encontrada para os estudantes que não tinham acesso à internet mediante o envio de atividades impressas às residências. Essa última seção busca alcançar o terceiro objetivo específico: explorar as estratégias utilizadas pelos docentes durante as suas aulas no período de pandemia.

A análise dos dados foi realizada a partir dos aportes teóricos que estruturam esta dissertação, conforme apresentação na seção 2, a saber: o ensino remoto emergencial, Arruda (2020; 2021), Hodges *et al.* (2020), Martins (2020), Moreira e Schlemmer (2020), Paiva (2020), Silva (2020); o digital e o pós-digital (CRAMER, 2014; CLAES THORE'N *et al.*, 2019; SANTAELLA, 2016; STRIANO, 2019); documentos oficiais que regem o ensino remoto emergencial (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f; IFAL, 2020); verticalização nos Institutos Federais (SILVA; MELO, 2018; BONFANTE; SCHENKEL, 2020; OLIVEIRA; CRUZ 2017).

4.1 Camaleão ou Iguana?

Embora o lagarto conhecido como iguana pertença à família Iguanidae, em algumas regiões do Brasil, como Norte e Nordeste, é conhecido como camaleão. Isso se dá, pois a Iguana-Verde também tem a habilidade de mudar de cor. Mas não se pode confundi-los, pois pertencem a famílias diferentes. Assim, como a tentativa de inserir a Educação a Distância no ensino presencial, durante a pandemia de Covid-19, incorre em imprecisão na orientação por parte do Conselho Nacional de Educação. Pois para tal alteração precisaria, segundo o inciso 1º do artigo 2º, que o PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso (BRASIL, 2020). Isto é, mesmo que as IES disponibilizassem de tempo para fazer as alterações necessárias no Projeto Pedagógico do Curso, que dispõem neste artigo, precisaria ser protocolado no momento de pedido de autorização, para novos cursos; já o reconhecimento deve ser solicitado pela IES quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária para os cursos recém-ofertados; e a renovação do reconhecimento deve ser solicitada pela IES ao final de cada ciclo avaliativo do Sinaes, junto à secretaria competente, segundo o próprio MEC.

Assim, os cursos das IES que não são novos, ou que tenham mais de 50% de sua carga horária já ofertada ou que não forem avaliados até o final de 2020, não poderiam alterar seus Projetos Pedagógicos. Isto é, a alternativa de alteração para 40% da oferta à distância não era factível, pois segundo a legislação vigente, não dependia apenas da vontade dos dirigentes das IES, mas de toda uma metodologia que envolve a aprovação em todas as suas instâncias e a solicitação ao Ministério da Educação quando do credenciamento, da autorização ou do reconhecimento individual de cada curso.

Havia, inicialmente, por parte do CNE, o entendimento de que a utilização da EaD seria o caminho para dar continuidade ao ensino. Isso também impacta a percepção dos professores, como foi o caso de P14, que relatou que “já tinha experiência com educação online e EAD por meio do trabalho em instituição de ensino anterior” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P4). Ou seja, devido a orientações equivocadas na tentativa de inserir a EaD de qualquer forma no ensino presencial e, posteriormente, como alternativa ao ERE, o Conselho Nacional de Educação esteve aliado a práticas neoliberais na educação.

No caso do IFAL, a Resolução 50/2020, em seu art. 13, aponta que a proposta de uso das metodologias de ensino e aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial, excepcionalmente, para este momento de enfrentamento da pandemia da Covid-19, não requer a mudança do Plano/Projeto Pedagógico de Curso (PPC), não sendo necessário inserir carga de atividades não presenciais, pois não alteram as características dos cursos aprovados e ofertados pela instituição. Ou seja, por ser uma alteração em um momento de crise, não teria a necessidade de modificações permanentes em seus PPC, como propôs, inicialmente, o CNE.

O site do IFAL apresenta opções de instruções e materiais para professores e estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial. Essas orientações permanecem disponíveis no site da instituição. Entre elas, aparece o espaço docente, o discente, tutoriais do SIGAA, do atendimento remoto, legislação e normas, como pode ser vista na figura abaixo.

Figura 12 - Ensino Remoto Emergencial - Site do IFAL



Fonte: captura de tela realizada pelo autor.

No espaço reservado aos professores, foram disponibilizados materiais para produção de conteúdo didático, produção e edição de vídeos, *podcast*, tutoriais sobre o *google for education* e o uso pedagógico do SIGAA. Segundo Silva (2021, p. 68), o SIGAA “para o docente, além de ser um espaço de gerenciamento da sua disciplina, é também um espaço que possibilita a utilização de recursos para a comunicação com o aluno e realização de atividades pedagógicas”. É interessante essa questão do uso pedagógico do SIGAA, que era ainda pouco explorado no IFAL, principalmente, no ensino médio integrado, antes do ERE. Por isso, da existência de uma aba para explicar o funcionamento do sistema. Complementa Silva (2021, p. 69):

Apesar de a prioridade do sistema acadêmico na instituição ser o gerenciamento de disciplinas, a disponibilização de outros recursos no módulo “Turma Virtual” oferece aos docentes possibilidades de recursos para apoio ao ensino ou realização de atividades pedagógicas no ambiente virtual. Por meio do sistema, é possível estabelecer outras comunicações com os alunos, além de notas, frequência, plano de ensino e conteúdos. Recursos como notícias, publicação de materiais, fóruns, enquetes, chats são exemplos de funcionalidades existentes na turma virtual que podem integrar as práticas docentes, incluindo as de ensino-aprendizagem.

O SIGAA é um sistema com muitas funcionalidades para os professores, estudantes e técnicos. Infelizmente, o aprendizado de suas funções, normalmente, ocorre por meio de tentativa e erro, por autodidatismo e não por via de formação. A exceção foi o ensino remoto emergencial, no qual, pelo menos o site, apresentou um tutorial sobre o sistema, como pode ser visto abaixo.

Figura 13 - Aba Professores do site do IFAL



Fonte: Captura de tela realizada pelo autor

O IFAL ofereceu alguns cursos de formação, como relata o docente P12, que participou “de todos os cursos ofertados pelo IFAL, onde foram abordados conteúdos sobre o SIGAA, gamificação, tecnologias para avaliações online, formação pedagógica, metodologias ativas, entre outros” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P4). Em busca, muitas vezes de forma desorganizada e acelerada, por alternativas diferentes e inovadoras, para combater as dificuldades impostas pela pandemia, o IFAL sugeriu aos professores a utilização das metodologias ativas, denominadas pelo próprio Instituto, como uma ressignificação nas práticas didático-pedagógicas. As metodologias ativas são definidas por Bacich e Moran (2017, p. 23) como as que

englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Este foi o momento em que os mais diversos setores da educação brasileira discutiram sobre o uso das metodologias ativas, relacionando-as com o ERE. Corrobora com essa afirmação, o docente P7, pois participou de cursos sobre “metodologias ativas no ensino remoto, aplicativos e plataformas online que poderiam nos ajudar no processo de ensino-aprendizagem” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P4). Tem-se, também, visto erroneamente por algumas instituições, o ensino híbrido como parte do processo para a volta às aulas nas escolas. Isto é, um modelo de transição, e não como um modelo adaptável ao ensino presencial, no qual, o estudante tem autonomia para ser o sujeito ativo da construção de seu conhecimento (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA; 2020). Por fim, o IFAL lista alguns livros e algumas apostilas sobre as metodologias ativas para serem baixados, como mostra a figura abaixo.

Figura 14 - Apostilas e Livros sobre Metodologias Ativas

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros>. The page title is "APOSTILAS E LIVROS". Below the title, it says "por Melissa Menezes — publicado 09/11/2020 21h10, última modificação 25/04/2022 14h08". The main content is a list of five PDF files, each with a date, a duration, and a file icon:

- A sala de aula invertida.pdf**: 03/11/2020, 10h32, Arquivo
- Aprendizagem-baseada-em-problemas.pdf**: 03/11/2020, 10h40, Arquivo
- Aprendizagem Dialógicas e Principios.pdf**: 03/11/2020, 10h32, Arquivo
- como-incentivar-a-leitura-atraves-da-gamificacaopdf.pdf**: 03/11/2020, 10h32, Arquivo
- EBOOK - METODOLOGIAS ATIVAS.pdf**: 03/11/2020, 10h32, Arquivo

Fonte: Captura de tela realizada pelo autor (2022)

Outro aspecto importante para o sistema federal de ensino, a Medida Provisória N° 934/2020 trouxe a possibilidade de substituir as aulas presenciais por atividades não

presenciais, exceção feita apenas a substituição das práticas profissionais de estágios e de laboratório. Assim, abriu-se caminho, como possibilidade para continuação do ano letivo de 2020, mediante a inserção das TDIC e/ou materiais de apoio e orientação, com o intuito de dar maior autonomia intelectual para os estudantes. Nos momentos assíncronos, ainda segundo a Resolução nº 50/2020, priorizou-se as atividades pedagógicas que envolvessem mais de um componente curricular, no intuito de diminuir a sobrecarga dos estudantes. Já nos momentos síncronos, as prioridades elencadas foram a orientação relativa aos estudos e às atividades acadêmicas, criar vínculos, comentar o que foi estudado nos momentos assíncronos e estimular a interação entre os estudantes.

O processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial se deu de forma temporária na entrega de conteúdos durante um período de crise, pelo qual passou o Instituto Federal de Alagoas e a educação, no geral. Algumas possibilidades foram disponibilizadas para que os professores dessem continuidade ao ensino de forma alternativa à educação presencial. Mas, por ser um processo de aprendizagem rápida, muitas vezes, por meio de tentativa e erro, em um cenário complexo, como o do Campus Piranhas, pode não ter havido tempo hábil para implantação de tantas novidades no aspecto didático-pedagógico. No caso do IFAL, não houve instrução relacionando à EaD e ao ERE. Como fez o CNE, ao confundi-los em suas orientações, assim como faz a cultura popular ao confundir iguana com camaleão.

4.2 Pelos Olhos do Camaleão

O planejamento educacional em momentos de crises exige soluções criativas de problemas. O docente precisa ser capaz de pensar fora dos padrões para gerar várias soluções possíveis, que ajudem a atender às novas necessidades dos estudantes e da comunidade na qual está inserido (HODGES *et al.*, 2020). O camaleão, por sua vez, ao se deparar com uma presa, consegue ao mesmo tempo fixar um dos olhos nela, enquanto o outro continua atento aos perigos dos predadores. Ele se adapta ao cenário imposto pela natureza para conseguir alcançar seus objetivos.

Os docentes, assim como fazem os camaleões, precisaram se ambientar ao contexto da pandemia. Neste sentido, o participante P13 constata que no início não sabia como lidar com Ensino Remoto Emergencial, quando as dificuldades iam aparecendo, demorava mais tempo para serem contornadas. O ERE foi um processo acelerado de aprendizagem durante o andamento do trabalho docente. A adaptação ao ERE precisou ser rápida e improvisada,

muitas vezes sem a devida formação para atender às expectativas do cenário educacional, imposto pela pandemia.

4.2.1 Aprendizagem durante o processo de ensino

É interessante pensar que os professores, participantes desta pesquisa, fazem parte do topo da pirâmide salarial de cargos docentes das instituições públicas no país, além, inclusive, do regime de dedicação exclusiva. A estrutura oferecida pelo IFAL, uma instituição federal, com laboratórios, bibliotecas físicas e virtual, com um suporte técnico diferenciado se comparada a grande maioria das escolas públicas. Assim, a utilização das tecnologias digitais não deveriam ser um problema, mas para P4 “foi bastante desafiadora, considerando que a aprendizagem do uso dessas ferramentas se deu no processo de ensino” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P4). O docente relata sobre as dificuldades de inserção no ERE, já que não tinha afinidade com os recursos digitais utilizados no ensino-aprendizagem. Segundo Arruda (2020, p.272),

o Brasil não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas, diferente do que foi detectado na maioria dos países pertencentes à OCDE. Em um contexto no qual as tecnologias digitais tornam-se referências do setor produtivo, de serviços, de pesquisa e desenvolvimento, o momento considerado uma crise pode se configurar em uma possibilidade de fortalecer uma formação tecnológica que ultrapasse a dimensão do consumo e se torne crítica e produtiva de conhecimentos (escolares ou não).

Logo, não havia, como não há formação inicial em tecnologias digitais, para os estudantes dos diversos níveis. Assim como, no caso dos professores de IFES, a formação continuada é um compromisso em atualizar suas práticas. Aliado a isso, “hoje em dia, sentimentos comuns de desencanto e ceticismo com a tecnologia são expressa pelas escolhas dos professores de usar ou abrir mão de tecnologias avançadas ou porque não têm acesso a elas ou porque não são devidamente ensinadas (nem mesmo treinadas) para usá-las” (BOA SORTE; VICENTINI, 2020, p. 204). Assim, durante o Ensino Remoto Emergencial, as adversidades apareceram em recursos que hoje tornaram-se corriqueiros. Para P7 a utilização dos recursos do *Google* “foi um desafio. Antes do ensino remoto nunca tinha usado o *Google Classroom*. Além disso, nunca tinha dado aula online, nem tinha usado o *Google meet*” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P7). A adoção da plataforma *google for education* pelo IFAL trouxe alternativas como a utilização do *google meet* para a

comunicação entre estudantes e servidores. No entanto, como esse não fazia parte do cotidiano das aulas, precisou-se de um processo maior de ambientação em torno do comportamento com a câmera e o microfone ligados, a criação de *links* e o convite aos estudantes por parte dos professores.

Muitas experiências foram baseadas em sua utilização e adaptação às necessidades dos docentes e discentes no decorrer da oferta dos cursos. O participante P5 complementa: “algumas ferramentas não foram atrativas para utilização de determinadas disciplinas, porém, pelo grande leque de opções foi possível utilizar as que se adequavam melhor” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P5). É interessante pensar, que até mesmo na oferta de uma mesma disciplina em modalidade distintas, recursos que funcionaram de forma adequada, a depender do público, como é o caso da EJA, pode não ter o mesmo resultado. Ou mesmo em turmas diferentes, nas quais há um amadurecimento maior no uso de tecnologias digitais que outras.

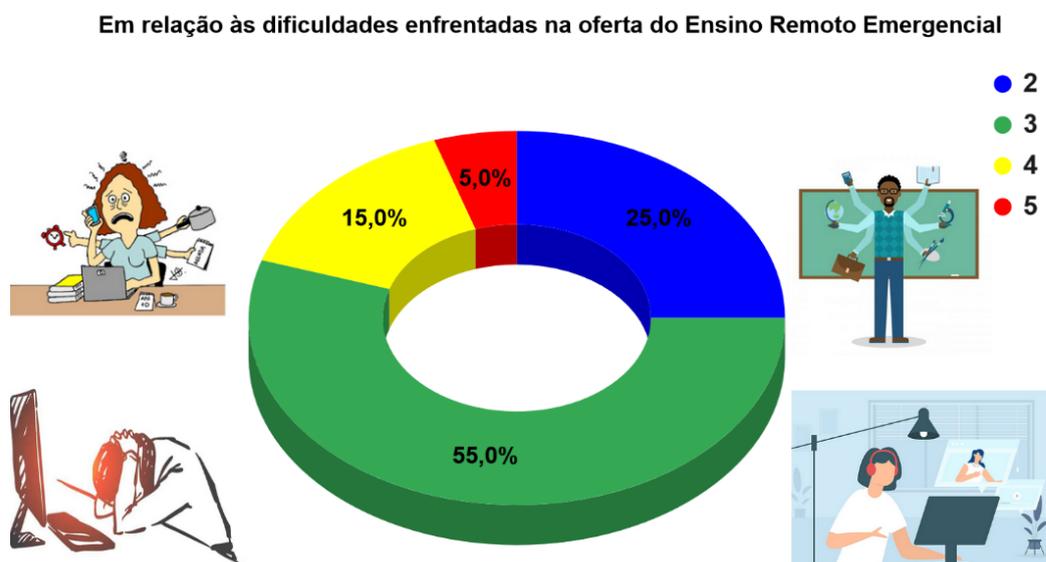
A Resolução 50/2020, por meio do art. 14, em seu parágrafo 1º, exemplifica os conteúdos educacionais digitais, como recursos e metodologias que puderam ser usados. As instruções recomendaram priorizar o Ambiente Virtual de (AVA) do SIGAA, mas com a possibilidade de integração com outros sistemas que possuam parceria com o IFAL. A resolução dividiu em seis estratégias de mediação digital: 1) atividades com mediação em tempo real: webconferências, webinários, *lives*, encontros virtuais, *chats*, fóruns de discussão, entre outros; 2) aulas on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica, devendo ser gravadas e disponibilizadas posteriormente; 3) materiais textuais, videoaulas, *podcasts*, fóruns, questionários on-line, atividades interativas, projetos, pesquisas, estudos dirigidos, simulações, entrevistas, experiências, entre outros; 4) vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades; 5) correios eletrônicos, aplicativos de bate-papo e redes sociais podem ser utilizadas para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais, e não poderão ser considerados para fins de avaliação; 6) e, por fim, as atividades síncronas devem ser disponibilizadas também de forma assíncrona (IFAL, 2020).

Já em relação ao quesito sobre solicitação de orientação da equipe pedagógica do seu *campus*, na execução dessas atividades implantadas durante o Ensino Remoto Emergencial, as atividades e os recursos pedagógicos deveriam ser acessíveis e conter instruções claras que permitissem a sua compreensão, considerando as especificidades dos estudantes e, se necessário, disponibilizados em mais de um formato (digital, impresso, audiovisual, etc.)

(IFAL, 2020). Logo, em se tratando do apoio didático-pedagógico, 35% dos participantes responderam que não necessitaram, enquanto 65% sentiram necessidade e foram atendidas(os). Como nenhum dos professores que necessitou do suporte, respondeu que não foi atendido, houve um suporte satisfatório pela equipe pedagógica, segundo os docentes pesquisados, como é possível ver na figura abaixo. Ainda assim, é um alto percentual de professores que precisaram de apoio durante o ERE. E isso é refletido nas demais respostas ao questionário.

Quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas na oferta do Ensino Remoto Emergencial, os participantes tinham como opções para resposta uma escala de 1 a 5, sendo 1 para nenhuma dificuldade e 5 para muita dificuldade. Desses, 25% relataram pouca dificuldade, enquanto 55% tiveram uma dificuldade moderada, 15% dificuldade acima da moderada e 5% responderam que tiveram muita dificuldade. O nível de adversidade enfrentado por cada professor pode ser diferente dependendo da turma, disciplina, nível ou modalidade de ensino. Mas é interessante perceber que, ainda assim, todos os docentes relataram algum tipo de dificuldade, como pode ser visto na figura abaixo.

Figura 16 - Dificuldades enfrentadas na oferta do ERE



Fonte: Elaboração do autor.

No caso da oferta de disciplinas práticas, as dificuldades foram diferentes. Para P12, na oferta de suas disciplinas, “as melhorias foram sendo feitas aos poucos. Sem experiência anterior com aulas remotas, foi uma tentativa inédita e uma corrida contra o tempo a fim de dar um novo formato às aulas. Enfim, foi quase como começar tudo do zero, no que se refere

às apresentações” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P12). A princípio, as atividades práticas foram suspensas em 17 de março de 2020, por meio da Portaria 343, mas com o passar do tempo e a piora nos casos de contágio de Covid-19, foram retomadas de forma remota, já que não havia perspectiva de fim da pandemia, ainda em 2020. Sendo assim, docentes como P12, que precisou usar como estratégia algumas improvisações, no que se referia a sua disciplina durante o processo de adaptação ao ERE.

O corpo docente precisou improvisar soluções rápidas em circunstâncias abaixo do ideal, um processo estressante em busca de resultados, por mais inteligentes e assertivos que venham a ser (HODGES *et al.*, 2020). O participante P18 afirma que teve “dificuldades, buscando softwares e formas para gravar a aula, depois me adaptei para entregar o conteúdo de uma forma que os estudantes pudessem compreender, principalmente a parte prática. Não foi fácil, mas acredito que o mínimo foi passado para os estudantes” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P18). A partir do momento em que professores passaram a ministrar suas aulas distante de seus laboratórios, sem os materiais adequados para a prática de suas disciplinas, foram necessários alguns arranjos.

As disciplinas práticas foram as mais afetadas durante esse período. O participante P18 explica sua atuação afirmando que “o conteúdo foi mostrado buscando o entendimento completo dos estudantes, porém este conhecimento não foi pleno, houve perda” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P18). Ele complementa que essas dificuldades se deram por falta de sua experiência em tecnologias digitais, falta de material por parte dos estudantes, o que dificultou todo o processo. A abordagem rapidamente necessária, imposta pelo ERE, pode diminuir a qualidade dos cursos ministrados. Os cursos on-line criados dessa forma não podem ser confundidos com os de longo prazo, mas como uma solução temporária para um problema imediato (HODGES *et al.*, 2020). Essas dificuldades enfrentadas pelo corpo docente aliado aos males da pandemia do Covid-19, acarretaram alguns problemas intrapessoais, apresentados na próxima subseção.

4.2.2 Influência da rotina durante o ERE na saúde mental dos docentes

Com os dados obtidos na aplicação do questionário, mediante a questão “explique como você organizou sua disponibilidade de tempo para atender as demandas docentes de forma assíncrona”, obtive respostas que podem ser associadas a problemas que podem culminar em doenças psíquicas, relacionadas à desorganização no horário de trabalho dos professores durante o período pandêmico. Ressalta P5 que “não houve organização, só

deixava o período de momentos síncronos livre para tal e as outras atividades eram alternadas com as de casa” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P8). Esse cenário é ainda pior quando se trata das professoras que são mães, que além das atividades domésticas, relegadas historicamente às mulheres, passaram a ter a obrigação, durante o ERE, de ensinar os seus filhos. Além de buscar formas de entretê-los durante o período de aulas síncronas no IFAL. Para Silveira e Dorneles (2021, p.10), em sua pesquisa com professores,

a maior parte do adoecimento mental entre professores, envolve o estresse na necessidade em aprender rápido para adaptar o planejamento, riscos de contaminação, falta de reconhecimento das famílias e gestores, insegurança em relação ao futuro, aumento no tempo de preparo das aulas e de dedicação aos alunos e sensação de não conseguir dar conta de todas as demandas domésticas, familiares e profissionais aparecem entre os fatores destacados pelos professores.

Essa constatação a que chegou a pesquisa de Silveira e Dorneles (2021) é reforçada pelo relato de P16: “não organizei horários específicos para planejamento de aulas ou para atendimento aos estudantes durante esse período. Meu planejamento se dava diariamente, bem como atendia os estudantes a qualquer horário e em qualquer dia; bastava ver a demanda e estar disponível para atendê-la” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16, grifo meu). O trabalho foi precarizado durante a pandemia, mesmo no serviço federal, já que os professores não conseguiam organizar a rotina de casa com a do trabalho, muitas vezes, confundindo-as. O participante P19, vai além, ao dizer que pelo número de disciplinas e turmas oferecidas por ele, a organização era feita durante as madrugadas. Ou seja, a organização dos horários de trabalho e descanso poderiam se entrelaçar, afetando não apenas o desempenho, como também a saúde mental desses profissionais.

Muitos docentes, por causa do trabalho na pandemia, aumentaram sua carga horária contratual para atender os estudantes. Desde as dúvidas sobre os conteúdos trabalhados na sala de aula até em relação às tecnologias utilizadas durante as aulas remotas. Os docentes envolvidos com o ensino superior, antes mesmo do Ensino Remoto Emergencial, já possuíam uma carga horária extensiva, que, muitas vezes, invadia finais de semana e férias. O trabalho remoto aprofundou os afazeres e obstáculos (COELHO; MARQUES; WANZINACK, 2022).

Em contrapartida, outros docentes souberam organizar melhor seus horários de trabalho, para além das aulas síncronas. O art. 14 da Resolução 50/2020 define que as atividades do Ensino Remoto Emergencial, com ou sem mediação tecnológica digital, podem ser síncronas – realizadas com participação simultânea de docentes e estudantes – e assíncronas – realizadas sem interação simultânea de docentes e estudantes. Segundo P17, o

trabalho remoto não foi tão problemático na organização de sua disponibilidade de tempo: “segui uma rotina de criação de conteúdo e postagem, de modo que não afetasse minha vida pessoal” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P17). É um caso destoante em relação aos demais professores. No geral, os docentes se apresentam entre os profissionais que adquiriram novas tarefas a serem realizadas, atividades impensáveis na realidade da grande maioria dos professores. Criar metodologias de ensino para as aulas remotas, gravar e editar as aulas, utilizar plataformas digitais, tornaram o trabalho docente ainda mais desafiador. Dessa forma, o tempo destinado ao descanso e à vida pessoal era consumido por essas atividades incorporadas ao cotidiano do professor (COELHO; MARQUES; WANZINACK, 2022).

O atendimento aos estudantes ficou descontrolado, tanto por parte dos discentes que enviaram suas atividades e dúvidas, como dos professores que, no geral, se mostraram sem limites de horários para cumprir suas obrigações nos mais diversos horários possíveis, inclusive, fora do que se convencionou ser o horário de trabalho nas escolas. O docente P12, afirma que o seu “atendimento se deu de forma livre, sem um horário demarcado. Respeitando as horas de sono e demais necessidades pessoais” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16). Os professores tiveram que se adequar à nova modalidade de ensino, moldar os conteúdos para o ERE, passaram por um processo de comunicação mais intensivo com estudantes e, até com suas famílias, bem como na organização dos horários de trabalho e a própria vida pessoal (SILVEIRA; DORNELES, 2021).

O trabalho docente em um Instituto Federal, devido à verticalização e à multiplicidade de formações para atuar nos cursos oferecidos, é um desafio para toda a instituição. Isso se intensificou com a aceleração do processo de adaptação do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial. Declara P5: “no início foi difícil se habituar, ao passar do tempo foi se tornando mais fácil e corriqueiro, porém, pelo período de uso e o tempo fora de sala de aula se tornou cansativo e desestimulante” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P5). Essa foi uma resposta recorrente relacionando o trabalho docente no ERE ao cansaço mental. Esse processo de adaptação das aulas presenciais para as remotas, aliada aos efeitos sociais criados pela pandemia da COVID-19 (distanciamento social, mudança de rotina e riscos do contágio), resultou em um elevado índice de afastamento de professores de suas atividades, potencializadas pelo surgimento ou pela manifestação de transtornos psicológicos (SILVEIRA; DORNELES, 2021).

O adoecimento psíquico de professores já era um tema bastante discutido antes mesmo do Ensino Remoto Emergencial. A pesquisa de Coelho, Marques e Wamzinack (2022, p.79),

sobre a saúde docente na pandemia da Universidade Federal do Paraná, constatou que, se comparado ao ano de 2019, havia uma estabilidade maior do que em 2021. Principalmente em relação à saúde mental e às dores físicas ligadas ao ambiente de trabalho. Ou seja, com o distanciamento físico provocado pela pandemia de Covid-19, houve uma intensificação de casos.

Na pesquisa realizada pela Nova Escola (2020) mostra que 28% dos professores avaliam sua saúde mental como péssima ou ruim e 30% razoável. Quando comparada a outra pesquisa já realizada pela mesma instituição em 2018, antes do período pandêmico, 66% dos docentes já se afastaram de suas atividades por questões de saúde. Sendo que a ansiedade acomete 68% dos profissionais da educação e 28% relataram sofrer ou já ter sofrido de depressão. (SILVEIRA; DORNELES, 2021, p.8).

Corroborando as estatísticas mencionadas por Silveira e Dornelles (2021), P8 afirma que com o ERE, “sentia muita necessidade de aula e contato presencial, a aula via *Meet* era muito cansativa emocionalmente” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P8). Ratifica essa afirmação, a docente P6, ao relatar que teve uma experiência tranquila, porém que com o passar do tempo começou a se sentir muito cansada e desgastada mentalmente. De acordo com Han (2018), a depressão e síndrome de *Burnout*, são patologias que se transformam em coerção resultantes de um sujeito que é servo do trabalho. A ansiedade, o estresse e a síndrome de *Burnout* são as principais causas de doenças mentais de professores. Para Silveira e Dornelles (2021, p.15), “se faz tão necessário um espaço de escuta e conscientização dessa categoria nos ambientes escolares, a fim de discutir a importância da saúde mental e promover seu cuidado e prevenção a transtornos psicológicos graves como a síndrome de *Burnout*, depressão e ansiedade”. Para alguns profissionais, esse ainda pode ser considerado um tabu a ser superado. Já que há ainda muito desconhecimento e muita desinformação sobre as questões relacionadas à saúde mental, sendo relegada a segundo plano.

Por fim, P5 relata sobre os problemas físicos que enfrentou durante o ERE, como a dificuldade física, problemas de postura e coluna por conta do excessivo tempo de tela, devido às aulas remotas. Segundo Coelho, Marques e Wamzinack (2022, p.79), “desde o início da pandemia, ocorreu um excesso de trabalho, o que ocasionou na falta de tempo a ser dedicado ao descanso e autocuidado, além do aumento do cansaço físico e desconfortos, como dores na coluna”. Corrobora P18, “o que dificultou um pouco foi as horas de tela em computador e telefone que acabaram por cansar a visão” (FRAGMENTO DO

QUESTIONÁRIO DO P18). Assim como as doenças mentais, a saúde física também foi relatada como uma consequência negativa do enfrentamento à pandemia e ao fechamento do IFAL. As horas a mais que os docentes tiveram que enfrentar sentados à frente do computador, além de melhores equipamentos de informática, cadeiras adequadas e intervalos regulares, assim como já era feito nas escolas antes do ERE, cuja regulação é determinada por meio da lei.

4.2.3 Redescobrimo o SIGAA

O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) é utilizado, de forma obrigatória, principalmente para o registro acadêmico (planos de ensino, notas, frequência, conteúdos) e, preferencialmente, durante o Ensino Remoto Emergencial, como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem, a partir dos seguintes recursos e das atividades: webconferência, fórum de discussão, chat, avaliações, tarefas, questionários, enquetes, notícias, vídeos, referências e arquivos (IFAL, 2020). Segundo Silva (2021, p. 24), o SIGAA, em suas turmas virtuais

possui recursos que possibilitam a gestão de disciplinas, a comunicação entre professores e alunos, levando para o espaço virtual não só a vida acadêmica dos estudantes como também a digitalização de materiais e conteúdos. São funcionalidades que podem proporcionar comunicação com a turma, uso de linguagem híbrida e um canal para a construção de uma nova dinâmica à prática docente, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

O SIGAA não era o ambiente de mediação tecnológica digital exclusivo. A própria Resolução 50/2020 oferta os aplicativos do ecossistema *g suite for education* (pacote *google* para educação) de forma complementar à plataforma SIGAA no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos seguintes recursos e atividades: *Google Hangout Meet* para webconferência; *Google Forms* (Formulários) para avaliações on-line, tarefas, questionários e enquetes; *Google Drive* para compartilhamento de arquivos; *Google Classroom* (Sala de Aula) para notícias, atividades, materiais (vídeos, referências e arquivos); *Google Docs* (Documentos) para práticas educativas colaborativas com documentos; *Google Sheets* (Planilhas) para práticas educativas colaborativas com planilhas; *Google Slides* (Apresentações) para práticas educativas colaborativas com slides; *Google Sites* para práticas educativas baseadas em portfólio.

Na questão em que foi solicitado para que o professor conte como se deu sua experiência com os ambientes virtuais (*Google for education*, SIGAA) para ministrar os componentes curriculares no formato remoto, respostas diversas emergiram. As primeiras constatações se deram relacionadas às formações, nas palavras de P12:

fiz cursos remotos, ofertados pelo IFAL, sobre essas plataformas. O SIGAA continuou sendo a nossa plataforma oficial, para inserir notas e aulas ministradas, mas, devido ser muito pesado, não foi o principal meio de comunicação com os estudantes. O principal meio virtual de comunicação com os estudantes foram o Classroom e o WhatsApp. (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P12).

Já para os professores que passaram a fazer parte do corpo docente da instituição durante o ERE, o cenário foi diferente. O participante P6 afirmou ter passado por alguns momentos de muita angústia pelo fato de, naquele momento, não saber manusear o SIGAA. E completou: “penso que o IFAL poderia promover uma formação pedagógico-institucional para os/as novos/as servidores/as que chegam sem formação alguma e já têm de desenvolver habilidades com o sistema” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P6). Ou seja, diferentemente dos docentes que estavam na instituição desde o início do Ensino Remoto Emergencial, que fizeram formação, os professores recém-chegados, apesar de ter informações no site do IFAL sobre a utilização do SIGAA, não tiveram a mesma oportunidade de fazer cursos de instrução sobre o sistema.

O SIGAA ainda sofre muitas críticas do corpo docente. O participante P10 diz que nunca teve problemas ao usar estes ambientes, mesmo que, muitas vezes, para ele, o SIGAA seja muito pouco dinâmico. Alguns docentes preferiram utilizar outras estratégias digitais em substituição ao SIGAA. Corroborando P16, que “ele tem limitações de espaço e suas atividades não funcionam adequadamente. O *Google Sala de Aula* foi um programa fundamental para acompanhamento dos estudantes, postagem de vídeos/textos, diálogo com discentes, envio/recebimento de atividades (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16). Como os estudantes utilizam, quase que exclusivamente, o celular para fazer suas atividades, os recursos da plataforma *google for education*, por ter se adaptado melhor a ele, foi a solução escolhida por boa parte dos professores no intuito de atender às necessidades discentes. Alguns professores optaram por privilegiar diferentes recursos digitais em detrimento do SIGAA. Principalmente para quem usava o sistema pelo celular, as reclamações eram maiores, devido a sua falta de adaptação ou falta de costume dos estudantes e professores de usá-lo antes do período do Ensino Remoto Emergencial.

Já outros relataram, como P8, que não sentiram tanta dificuldade, pois “os recursos que utilizei não foram difíceis de serem utilizados: sigaa, meet, e-mail, WhatsApp” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P8). Assim como P10 que usou “apenas o Sigaa e o *Whatsapp* devido aos alunos estarem bem familiarizados com esses aplicativos. Não tive dificuldades em usar esses dois recursos para as aulas” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P10). Ou seja, do mesmo modo como alguns utilizaram o pacote *google for education*, por julgarem ser mais adequados às suas e as necessidades dos estudantes, outros optaram pela utilização do próprio SIGAA, com a complementação do *Whatsapp*, ao qual os estudantes estão mais adaptados, tanto para a comunicação, como para a entrega de atividades por meio do celular.

4.3 Colorindo como um Camaleão

Quando se pensa em um camaleão, logo surge a ideia da camuflagem para escapar dos predadores. Mas a mudança de cor desses lagartos tem função de sinalização social para os demais camaleões, reação à temperatura e outras condições. Essa é, então, também uma técnica de comunicação. Já que quando suas cores estão mais escuras, é sinal de que ele está pronto para agir em sua defesa. Ou seja, assim como ele se esconde dos predadores para se salvar ou de suas presas para se alimentar, também manda avisos aos outros camaleões que estejam em seu território.

Durante o ensino remoto emergencial, o corpo docente do IFAL precisou buscar formas de interagir com os discentes, para que eles não ficassem desamparados. Essa comunicação se deu por diversas formas: usando o e-mail acadêmico, o SIGAA, o *google for education*, as redes sociais e até por meio de envio de atividades. Essas diferentes estratégias de camuflagem serviram como tentativa de aproximação com os estudantes, com o intuito de dar continuidade ao ensino-aprendizagem.

4.3.1 Interação com estudantes

Os estudantes foram tão ou mais afetados que os trabalhadores da educação durante o Ensino Remoto Emergencial. Um relato recorrente dos professores, no período da pandemia, partiu das dificuldades de comunicação com eles. Na questão “relate como se deu a comunicação com os estudantes durante o decorrer das disciplinas ofertadas”, mas em outras questões, também surgiram respostas relacionadas a esta interação. O participante P10 diz

que apesar da comunicação acontecer, não houve interação satisfatória, principalmente durante os momentos síncronos. Essa foi uma tônica durante as aulas on-line. Os professores reclamavam das câmeras desligadas, pois segundo a Resolução 50/2020, não havia obrigatoriedade de ligá-las. Então, muitas vezes os docentes sentiram-se falando com a tela, sozinhos, como corrobora P6 ao relatar que nos momentos das aulas raramente havia interação, pois os estudantes não ligavam a câmera e nem abriam o áudio. Inclusive, algumas estudantes, em conversa com a coordenação pedagógica do *campus*, afirmaram que tinham que fazer atividades domésticas ou cuidar dos irmãos mais novos durante o período das aulas, já que estavam em casa.

Os docentes passaram por situações semelhantes a dos camaleões, que vivem a maior parte de suas vidas solitariamente. Eles preferem sentar-se, camuflados, ficando imóveis por muitas horas esperando sua presa. Para o ensino, isso é péssimo. A comunicação entre estudantes e entre esses e professores, segundo Espinosa (2021, p.10), “no âmbito do ensino remoto emergencial brasileiro, essa interação é comprometida, uma vez que em diversos contextos [...] os encontros síncronos não são utilizados de forma recorrente, devido à falta de acesso de grande parte dos estudantes a recursos tecnológicos”. Ou, quando esses encontros eram recorrentes, para P12, a maioria permanecia de forma silenciosa, muitos dos quais se ausentaram, inclusive, dos encontros síncronos. Esses são relatos recorrentes nas respostas aos questionários sobre a comunicação nos momentos síncronos e assíncronos com os discentes. Essa ausência, por parte de alguns estudantes, pode ter acontecido por alguns motivos: falta de conexão, estudantes que precisaram trabalhar para ajudar os pais, que perderam o emprego ou tiveram suas rendas afetadas pela pandemia, e outros que abandonaram, inicialmente, e só voltaram ao final do ano letivo para entregar as atividades.

Os estudantes de uma mesma instituição de ensino vivem realidades diferentes. No IFAL, Campus Piranhas, que atende a estudantes de várias cidades do sertão alagoano, de Sergipe, Bahia e Pernambuco, é ainda mais intenso. A participante P14 define bem os perfis dos estudantes do Campus Piranhas: “nossos estudantes são bem diversificados, desde aqueles que já são acostumados a interações virtuais, tecnologias comunicativas, até aqueles que não dispõem do mínimo necessário de acesso à internet” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P14). Durante o Ensino Remoto Emergencial, esses discentes estiveram separados geograficamente, dificultando a troca de informações e levando muitos desses a não participar das atividades, já que nem todos têm acesso à internet ou à cultura tecnológica. Não interagiam entre si e ficaram isolados, não só fisicamente.

A comunicação com os estudantes durante o ERE pode ser dividida em duas etapas: durante os momentos síncronos e assíncronos. Todos os professores que participaram da pesquisa disseram que utilizaram recursos síncronos e assíncronos para se comunicar com os seus estudantes. Para Martins (2020, p. 253), “a disponibilidade de comunicação bidirecional. Mesmo nos contextos presenciais, os dispositivos digitais de comunicação são tão utilizados para comunicação de um-para-um quanto de um-para-muitos [...]. A comunicação direta professor-alunos, na atualidade, não se dá somente em sala de aula”. O participante P6 explica que nos períodos assíncronos a comunicação se deu por meio do *whatsApp* e e-mail. Na comunicação com os estudantes, corrobora P12 que, “com os que se encontravam presentes nos grupos do WhatsApp, apenas poucos interagem” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P12). Ou seja, mesmo utilizando de dispositivos dos quais os estudantes estão mais familiarizados, havia dificuldade em envolvê-los na participação das aulas. Por outro lado, se na participação oral em sala de aula já é complicada para alguns, se expressar de forma textual em um grupo, podendo ser julgado por outros colegas de turma, pode ser ainda mais traumático na visão do discente.

Já nos momentos síncronos, os relatos não foram muito diferentes. O docente P14 explica o funcionamento de suas aulas: “senti muitas vezes que dava aula para uma turma representada em sua grande maioria por letras iniciais de seus nomes. Pouquíssima interação nas aulas síncronas (inclusive no chat) e muito atraso na entrega das atividades no Classroom” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16). Com o passar dos meses, sem previsão de retomada das aulas presenciais, o clima de euforia que se tinha no início do Ensino Remoto Emergencial, foi substituído pelo esgotamento e pela insatisfação à continuidade do distanciamento físico (MÁXIMO, 2021). Muitas escolas fizeram campanhas em suas redes sociais para conscientizar os estudantes a abrirem suas câmeras, devido a não obrigatoriedade. É o caso do Salesiano Recife, como pode ser visto na figura abaixo. Mas foi uma dificuldade geral enfrentada pelos professores e pelas escolas.

Figura 17 - Conscientização dos estudantes para usar as câmeras



Fonte: site Salesiano Recife

É interessante notar que, ao descrever a relação com os estudantes, os docentes mencionaram também informações importantes sobre suas atuações durante o período remoto. É o caso de P8 ao explicar que sempre achava a aula aquém, principalmente porque os estudantes não abriam a câmera, por isso, tinha a impressão de que estava falando sozinho. Assim como o participante P7 em que afirma que os “estudantes participavam pouco e eu tinha que fazer um esforço grande para falar por 1h direto ou me esforçar mais ainda para que eles participassem” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P7). Ou seja, era uma espécie de ensino tradicional mediado por tecnologias, nos quais os professores falam, os estudantes recebem as informações e não havia diálogo nessas aulas. Dessa forma, algumas estratégias foram utilizadas a partir do uso do smartphone.

4.3.2 Internet e Smartphone

Os estudantes estão cada vez mais conectados com os seus *smartphones* na palma da mão. Essa percepção, sobre o corpo discente, é compartilhada por P7 em suas aulas remotas, pois muitos utilizavam os recursos do próprio celular. Assim como para o docente P13, em que “o SIGAA não foi utilizado a contento, pois não oferece todas as opções para o celular. Muitos alunos reclamaram e logo, migrei para o uso dos recursos do *Google for education*” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P13). Ou seja, o professor optou por utilizar o

pacote do *google* disponibilizado às IFES, pois os estudantes, que em sua grande maioria utilizam celular para enviar suas atividades, tinham dificuldades de acesso ao SIGAA.

Em 2021, segundo o IBGE¹⁴, o celular representa 99,5% dos domicílios com acesso à internet, sendo assim o principal dispositivo de acesso nos domicílios brasileiros. Seguido pela TV, principal dispositivo para acesso à internet em 44,4% dos domicílios, que pela primeira vez ultrapassava o computador (42,2%). Esses dados são corroborados pelo participante P3: “estava sem computador na época, somente com o celular, e isso atrapalhou e muito o desenvolvimento das ações frente às disciplinas. [...] Sempre tentava buscar material já pronto na internet, pois editar no celular era bem complicado” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P3). De 2019 a 2021, caiu de 41,4% para 40,7% a proporção de domicílios com microcomputador em casa, sendo substituído, nos últimos anos, pela funcionalidade dos smartphones.

Durante o período de trabalho remoto, não houve incentivo do governo federal para aquisição desses equipamentos. Para o participante P1, houve falta de apoio aos docentes para aquisição de equipamentos de trabalho. Corroborar esse relato o docente P12:

Trabalhei com meus próprios equipamentos e suportes. Alguns equipamentos novos foram adquiridos, como braços articulados para celular, fones, etc., para viabilizar a gravação de vídeos. Em face do grande número de grupos no WhatsApp, foi necessário, também, um aparelho de celular mais eficiente (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P12).

A partir do momento em que os professores foram obrigados a transferir a sala de aula para sua casa, além de todos os problemas que já citei anteriormente, a falta de equipamentos adequados também marcou a experiência com o Ensino Remoto Emergencial. Receber arquivos pelo *WhatsApp* ocupa muito espaço na memória do celular. Se esse não for um aparelho com *software* atualizado, para gravar e editar vídeo, baixar aplicativos, pode não haver armazenamento suficiente. Não eram essas as características primeiras que levavam os professores a escolher um celular, durante o trabalho na pandemia, passou a ser.

O principal meio de comunicação, não apenas durante a pandemia de Covid-19, tão discriminado no meio escolar, o telefone celular passou a ser o aparelho mais utilizado nas aulas remotas. No caso do docente P3,

tive dificuldades, pois só tinha o celular para usar como ferramenta de pesquisa, apresentação para os estudantes e visualizador das aulas, isso

¹⁴ Dados do Censo IBGE 2021.

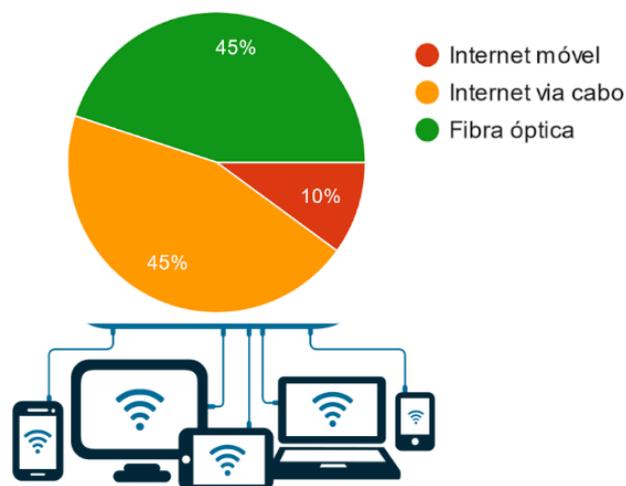
causou muitos problemas devido as configurações dos arquivos baixados não eram para celulares, a tela do celular por ser pequena também atrapalhava para editar. (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P3).

O celular ainda não é o melhor dispositivo adaptativo às aulas, principalmente no Ensino Remoto Emergencial. Tanto para apresentar, como verificou o docente, como para visualizar a apresentação, se acompanhado de uma internet instável, de dados móveis, traria resultados ainda piores para o ensino-aprendizagem.

Quando a instabilidade surgia da internet residencial, o celular era usado como roteador. Nas palavras do participante P17, “a internet na minha casa era muito instável, principalmente quando chovia. Então a aula não tinha estabilidade, eu estava sempre com medo de cair a conexão. Mas quando acontecia, eu recorria à internet móvel do celular” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P17). Era uma preocupação a mais que tirava o foco da aula do docente para uma situação que não deveria ser tão relevante. Mas, também, é possível ser vista a utilização do celular como roteador no cenário de mau funcionamento da internet residencial.

Em 2009, durante a pandemia do H1N1, ainda não era plausível pensar na utilização de alternativas como o Ensino Remoto Emergencial durante o fechamento das escolas. Segundo o IBGE (2021), uma em cada cinco residências não têm acesso à internet no país. E dos cidadãos pertencentes às classes D e E, ainda hoje, 85% têm acesso precário, mediante apenas pacotes limitados de dados móveis. Os *smartphones*, que atualmente são os aparelhos mais utilizados para acessar a internet no Brasil, assim como conhecemos hoje, só começaram a ser comercializados em massa dois anos antes, em 2007, ainda pouco acessíveis ao público. Entre os professores pesquisados, segue o gráfico abaixo com o tipo de acesso à internet utilizado durante o ERE.

Figura 18 - Tipos de Acesso à internet



Fonte: Elaboração do autor.

Devido a expansão da rede de internet no Brasil durante os últimos anos, é perceptível, no gráfico, que a grande maioria dos docentes utilizou durante o Ensino Remoto Emergencial internet de qualidade superior a maioria das oferecidas. Entre eles, 45% utilizaram internet via cabo e outros 45%, fibra óptica, totalizando 90% dos participantes. Enquanto apenas 10% utilizaram internet móvel.

No entanto, em relação aos estudantes, durante o Ensino Remoto Emergencial, “o Brasil não estava preparado para a migração de todos os alunos para o mundo virtual. Muitos alunos não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, e outros têm pacotes de dados limitados” (PAIVA, 2020, p. 66). No caso dos estudantes do Campus Piranhas do IFAL, esse cenário é ainda mais dramático, já que parte dos estudantes são moradores da zona rural do sertão alagoano, pertencentes às classes mais desprivilegiadas, principalmente, em se tratando de acesso à internet.

Sobre os recursos didáticos digitais disponibilizados, P9 indica que a conexão precária fez com que a comunicação não chegasse de maneira satisfatória aos seus alunos. Complementa o docente P18 que os estudantes “tiveram dificuldades, muitos por não terem computador, tablet ou celular, outros por não ter internet, outros por não conhecerem os sistemas, porém com o tempo eles foram aprendendo a utilizar e fazer as atividades propostas” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P9). Ou seja, os problemas de conexão durante o ERE em Piranhas e cidades circunvizinhas, principalmente, entre os estudantes, além da falta de equipamentos de informática e desconhecimento de sua

utilização, foram algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, pois, em grande parte apenas estavam habituados a usar o celular.

Para o participante P9, em suas disciplinas, a comunicação com os estudantes era muito complicada, pois muitos não tinham acesso à internet. É importante ressaltar que a percepção de cada professor será distinta, a depender da modalidade ou nível de ensino que este esteja compreendido. O cenário que envolve os estudantes do IFAL, é resumido pelo docente P10:

Infelizmente os discentes nem sempre tinham acesso a uma internet de qualidade, quase nunca tinham acesso a equipamentos necessários (computador), espaço físico satisfatório para realização das tarefas de forma remota, e também não tem autonomia e disciplina para cumprir as tarefas propostas e orientadas durante o ensino remoto. Por estes, e outros motivos, o desempenho, na maioria das vezes, não foi bom (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P10).

Devido a todas essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes do IFAL, o Instituto expediu a Resolução N° 46/2020 com as normas para a concessão do Auxílio Conectividade. Com o intuito de reduzir o distanciamento entre os discentes do IFAL, essa resolução tinha “por finalidade proporcionar aos estudantes sem condições de acesso à internet para manutenção do vínculo institucional, propiciando a comunicação, orientação e interação de forma remota, para atender situação emergencial em razão da pandemia da COVID-19 e suas repercussões” (IFAL, 2020, p.1) O Auxílio Conectividade poderiam ser concedido nas modalidades: concessão de auxílio financeiro de até R\$ 70,00 (setenta reais) para contratação de serviço de acesso à internet fixa ou móvel (pacote de dados, acesso via rádio ou banda larga) e aquisição de chip de celulares; disponibilização de equipamento para acesso à internet, mediante doação ou cessão; concessão de auxílio financeiro para aquisição de equipamento para conexão com a internet, no valor de até R\$ 600,00 (seiscentos reais), concedido em parcela única. Ainda assim, como já dito antes, parte dos estudantes não tinham acesso às aulas remotas.

A disponibilização dos *tablets* foi essencial para os alunos que participaram das aulas do docente P13. Em contraponto a essa percepção, o docente P16, a partir de sua experiência no Ensino Remoto Emergencial, no Campus Piranhas, afirma que “mesmo a instituição disponibilizando tablet, o acesso à internet era um grande problema. Devido a isso, a prática e o domínio dos discentes no que concerne a esses recursos não foi algo positivo” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16). As adaptações feitas pelos docentes como estratégia para dar continuidade às atividades, passaram, prioritariamente, pelo uso dos

smartphones e *tablets* pelos estudantes. Por isso, a comunicação por WhatsApp era a alternativa mais utilizada.

4.3.3 Whatsapp

Em um momento que os estudantes têm problemas de conexão à internet, dificuldades em acessar e navegar no SIGAA, assim como na utilização da plataforma *google for education*, alguns professores optaram por utilizar o WhatsApp para o envio das atividades e até para as avaliações. A docente P7 afirma que buscava uma saída para resolver o problema, quando o *google classroom* não alcançava os estudantes, apelando para o WhatsApp. Aplicativo esse que está entre os mais baixados no Brasil, sendo o mais utilizado na troca de mensagens instantâneas.

Com a utilização do WhatsApp, a princípio, para atender os estudantes, muitos professores não tinham restrição de horário para atendimento e, conseqüentemente, receber e corrigir as atividades. A alternativa para P13 foi a criação de “um whatsapp profissional só para atender os alunos em horário comercial, ou seja, das 7h às 22h30 que é o nosso horário de aulas. Com essa medida, consegui manter a rotina de planejamento e organização de aulas que eu já tinha” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P13). Assim, mesmo que os estudantes enviassem suas atividades fora do horário de trabalho, o que acontecia bastante no Campus Piranhas, já que alguns estudantes aproveitaram as aulas on-line para trabalhar durante o dia e fazer suas atividades durante a madrugada, como foi reportado muitas vezes à coordenação pedagógica.

Além das atividades que eram cadastradas nas salas de aulas do *google for education*, professores, como P14, publicavam as atividades “no Sigaa, também eram postadas no WhatsApp. Mas, no geral, as participações eram muito baixas, sendo procurada apenas no final dos módulos quando não atingiam a média de aprovação” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P14). O *whatsapp* era utilizado também como último recurso pelos estudantes para recuperar uma nota, ou refazer um trabalho, algumas vezes, enviavam as avaliações no último dia antes do fechamento dos diários, às vésperas dos conselhos de classe realizados um dia antes das férias do corpo docente. Complementa P14, que mesmo aderindo ao aplicativo de mensagens, no qual

foram indicados vídeos, documentários, músicas, leituras, etc. A participação dos alunos foi muito baixa quando solicitava que eles falassem

as impressões acerca das atividades e indicações sugeridas. Procurei usar várias formas na apresentação dos conteúdos de modo a garantir diferentes linguagens de cognição dos estudantes. (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16).

Assim como a docente anterior, a participante P18, disponibilizou vídeos, tendo como estratégia postá-los no *youtube*, no *google classroom* e nos grupos do *whatsapp* das disciplinas, nos quais realizou atividades práticas com os estudantes. É importante ressaltar que, as atividades em grupos de até oito pessoas poderiam ser feitas por videochamadas pelo aplicativo. Para disciplinas práticas, a divisão em grupos menores, para realização de atividades, é o cenário ideal, para concentrar a atenção e contribuir mais atentamente à atividade executada. Já a docente P7 “além de postar as atividades e materiais de estudo no *Classroom*, eu usei Duolingo, tentei tornar as atividades mais interativas propondo produção de vídeo, criação de figurinhas do WhatsApp e produção de cartões digitais do dia dos namorados” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P7). É interessante notar a preocupação da docente em buscar formas de aproximar o conteúdo de sua disciplina com a realidade dos estudantes, que usam cotidianamente as figurinhas do *whatsapp* ou cartões digitais, que podem ser compartilhados como *gifs* também.

Durante a pandemia, o *whatsapp* deixou de ser um recurso de comunicação e pôde ser usado também como estratégia de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os professores precisaram utilizar processos metodológicos diferentes do que estavam acostumados no cotidiano das aulas presenciais. O participante P16 ainda complementa que usou como estratégia criar grupos no WhatsApp, cuja, segundo ele, “comunicação fluiu bem. [No entanto,] alguns, por não terem acesso fácil à internet, demoravam para responder ou para tirar dúvidas sobre as questões levantadas, mas a comunicação sempre ocorria. Não houve casos de ausência de comunicação”(FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P16). O docente se contradiz nessa resposta, já que existiam estudantes que não tinham acesso a internet, mesmo com a aquisição de *tablets*, outros demoravam a responder, então a comunicação não podia ser considerada boa. Assim, a solução encontrada pelo IFAL, para atender a esses estudantes, foi a distribuição de material impresso.

4.3.4 Distribuição de material impresso

Cada campus do IFAL se responsabilizou pela distribuição de material impresso e/ou materiais digitais off-line (CD, DVD, pen drive, etc.) para os estudantes que não possuem

mediação tecnológica digital. Esses materiais foram produzidos, contendo as orientações pedagógicas pelo corpo docente de cada *campus*, de acordo com as estratégias a seguir: estudos dirigidos, tutoriais, apostilas, listas de exercícios, leituras, projetos, pesquisas, simulações, entrevistas, experiências, dentre outros; vídeos educativos (de curta duração), videoaulas e podcasts. No Campus Piranhas, os assistentes de alunos e os coordenadores de curso foram os responsáveis por entregar e buscar esses materiais nas residências dos estudantes que não conseguiam buscar no IFAL.

Até agora me referi, principalmente, aos estudantes que tinham acesso à internet, aos que, para P19, “participavam dos grupos de WhatsApp feitos para as disciplinas e no privado, além das atividades síncronas” (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P19). Já os estudantes que não faziam parte desses grupos, aqueles que não estavam conectados, segundo P17, houve outras formas para envio de atividades e material didático físicos. Paiva (2020, p. 64), desconsidera chamar de ensino alguns casos que ocorreram durante o ERE, como “a entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação”. Enquanto os estudantes com acesso à internet tinham, na palma da mão, a oportunidade de tirar suas dúvidas, conversar com os colegas, discutir o conteúdo, tirar suas dúvidas, os estudantes que recebem material impresso estiveram sozinhos em casa.

É interessante pensar que a entrega pura e simples das atividades, como foi feita pelo IFAL, não estabeleceu uma boa comunicação com aqueles estudantes. O participante P19 relata que a estratégia utilizada para os discentes que não tinham acesso a internet foi o envio de material produzido (apostila da disciplina). A apostila por si só não consegue fazer o diálogo com o estudante, segundo Paiva (2020, p. 64), “se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar ou *homeschooling*, e não EaD ou ERE”. Ou seja, os estudantes que mesmo com *tablets*, *chip* com internet e ainda assim não conseguem ter acesso devido à falta de rede de dados nos locais mais distantes da zona rural do sertão alagoano, como é o caso de parte do corpo discente do Campus Piranhas, era obrigado a recorrer à família, quando essa podia contribuir, visto que alguns desses pais são analfabetos.

As aulas síncronas, mesmo que em pouca quantidade, para Espinosa (2021, p.10), “podem ser cruciais para o fomento e manutenção do engajamento. [...] manter contato constante com a turma é importante. Atividades assíncronas e colaborativas podem cumprir,

mesmo que de forma limitada, o papel de manter os alunos engajados nas atividades”. No caso dos estudantes desconectados, não há divisão entre atividades síncronas e assíncronas. Os discentes também não têm a opção de participar de atividades colaborativas, mesmo que quisessem furar a pandemia, as distâncias para os moradores da zona rural das cidades atendidas pelo IFAL não são satisfatórias/palpáveis.

Além disso, a devolução dos materiais impressos não acontecia seguindo o cronograma agendado, que em alguns casos, a impossibilidade de a internet chegar ao aluno foi uma tônica, atrelado a complicação em receber as atividades enviadas de forma física (FRAGMENTO DO QUESTIONÁRIO DO P9). Diferentemente das escolas municipais e estaduais que usaram o rádio e a TV para as aulas, o IFAL, neste caso, saiu atrás, com esses estudantes que recebiam material impresso. Principalmente, porque nos cursos integrados ao ensino médio, os currículos são diferentes do tradicional. A entrega do material podia ser feita no início dos semestres letivos e podiam ser acumulados e entregues ao final dele. Por isso, muitas vezes, o *feedback* dos professores não chegava ao estudante.

Não houve esforço do Governo Federal em expandir investimentos em comunicação, para chegar à internet de dados aos locais mais longínquos do país. Segundo Arruda (2020, p. 15),

Em termos de universalização do acesso à internet, é possível inferir a emergência de uma política nacional de acesso à rede de banda larga móvel, a partir de envolvimento de grupos privados de telefonia móvel que já possuem políticas de disponibilização de pacotes de dados que não contabilizam o gasto de dados em determinados aplicativos, como Whatsapp e Facebook. Tal política pode ser ampliada para sites específicos determinados por secretarias de estado de Educação ou o Ministério da Educação, de maneira a permitir o amplo acesso a conteúdo educacional produzido.

O docente P19 corrobora com Arruda, ao defender que era necessário um melhor e mais democrático acesso à internet para os estudantes. Na realidade, não apenas para os discentes, mas para a população brasileira em geral. Já que as classes D e E têm acesso, principalmente, à internet de dados, limitada, expondo-se a todo tipo de notícias falsas e desinformações. Permanecendo, desta forma, tão desprotegidos como uma joaninha frente a um camaleão camuflado, com uma língua que chega a um metro de comprimento e pronto para atacá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diferentes espécies de camaleões habitando distintos ambientes, como montanhas, florestas pluviais, savanas e às vezes desertos e estepes. A adaptação ao cenário apresentado é uma das suas principais características. Os professores para se destacar em sua atuação precisam se adaptar, assim como os camaleões. Durante a pandemia, esse processo foi acelerado, trazendo ainda mais problemas para quem tinha dificuldades na utilização das tecnologias digitais.

Ao escolher o Ensino Remoto Emergencial, no Campus Piranhas do IFAL como objeto de estudo, busquei analisar as suas especificidades, como os estudantes atendidos, moradores de Piranhas e cidades circunvizinhas do sertão de Alagoas, Bahia, Sergipe e suas respectivas zonas rurais, a verticalização que afeta boa parte dos professores que trabalham em um Instituto Federal e a formação diversificada desses docentes.

O Ensino Remoto Emergencial, no Instituto Federal de Alagoas, durou dois anos letivos, 2020 e 2021, se estendendo de março do primeiro ano até março de 2022, sendo que nos cinco primeiros meses desse período não foram ofertadas aulas, nem presenciais, nem remotas. Durante este período, foram ofertados cursos de formação para os professores sobre metodologias ativas, SIGAA, aplicativos e plataformas on-line, que auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem. Alguns artigos dessas formações ficaram presentes no site do IFAL para consulta. No caso dos professores, que passaram a fazer parte do corpo docente da instituição no decorrer do ERE, este foi o único espaço de socialização do conhecimento, ainda assim, pouco divulgado entre esses servidores.

Durante esse período de fechamento da instituição, sem atividades relacionadas ao ensino, principalmente, por meio do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, o governo Bolsonaro reeditou decretos, expediu portarias, instruções e normas. O CNE percebeu na pandemia uma oportunidade de viabilizar a inserção da EaD nos PPC de cursos presenciais, nos quais, o ensino superior poderia oferecer até 40% da carga horária de seus cursos, poderia ser oferecido a distância e por tutores, trabalhadores precarizados. Como não teve aderência por parte das IFES, o CNE editou um parecer que orientava o funcionamento dessas instituições de forma provisória, durante a crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19. A partir disso, o IFAL editou a Resolução 50/2020, orientando a comunidade sobre a retomada das aulas e como essas aconteceriam a partir de agosto de 2020.

Mesmo com cinco meses para se preparar para as aulas remotas, as dificuldades não foram menores para esses professores, pois, ainda assim, se tratou de um período de adversidades por causa das incertezas causadas pela pandemia, o trabalho se desenvolvendo em casa, concomitante a outras tarefas domésticas. Contribuiu para a desregulação dos horários relatados pelos professores que participaram desta pesquisa, alguns souberam se organizar melhor com o passar do tempo, enquanto outros não mantinham uma rotina de trabalho definida, chegando até a ocupar as suas madrugadas com atividades docentes. Aliado a isso, estiveram os problemas de saúde, que causaram o afastamento dos trabalhadores da educação. Esse foi o período em que mais docentes sofreram com problemas de saúde mental, relacionado a casos de ansiedade, estresse e síndrome de *Burnout*. No caso do IFAL, com o passar do tempo, sem perspectiva de melhora da pandemia, os professores relataram cansaço mental, dores no corpo e problemas de visão.

Outro problema relatado pelo corpo docente do Campus Piranhas foi a aprendizagem sobre o funcionamento do ERE durante o processo de ensino. A formação inicial é construída para o ensino presencial, não havia sequer cursos para aulas remotas, era tudo muito novo ainda. As dificuldades iam aparecendo e eram respondidas por meio das experiências vivenciadas pelos professores durante o período pandêmico.

No momento da defesa desta dissertação, o fim da pandemia já havia sido decretado. Ela se estendeu de 11 de março de 2020 a 08 de maio de 2023. Foram mais de três anos desde o anúncio da inclusão da COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública, de Importância Internacional (ESPII), pela Organização Mundial da Saúde. No entanto, a doença ainda não foi erradicada e muitos países pobres sequer conseguiram vacinar totalmente a sua população.

Entre as estratégias utilizadas pelos professores, a comunicação com os estudantes foi o ponto fundamental para dar continuidade ao ensino. Quando o SIGAA e os e-mails acadêmicos não respondiam às necessidades, nem o pacote *google for education* foi o suficiente para atingir os estudantes, os docentes recorreram a realidade deles: o *WhatsApp*. Esse recurso serviu para estreitar as relações entre os pertencentes à comunidade acadêmica, além de, esporadicamente, enviar atividades por meio de fotos do caderno ou outros tipos de arquivos digitais.

Ainda assim, em cidades localizadas no interior, no sertão nordestino como Piranhas, uma pequena cidade de Alagoas, para estudantes e professores, conectando-se todos ao mesmo tempo, as dificuldades com internet foram constantes. Principalmente, quando boa

parte dos estudantes utilizam a internet de dados por meio de seus *smartphones* ou *tablets* para assistir às aulas, fazer suas pesquisas, responder e entregar suas atividades.

De todas as dificuldades enfrentadas durante o Ensino Remoto Emergencial, no Instituto Federal de Alagoas, a entrega de material impresso foi o mais problemático. Primeiramente, ao entregá-lo, por causa do risco de contágio por meio do contato entre o estudante ou sua família e os servidores do IFAL. Em segundo lugar, por causa da falta de comunicação entre esses docentes e discentes, no qual os primeiros enviavam as atividades, os outros respondiam e entregavam e não havia uma resposta do professor que os estimulasse a melhorar.

Mesmo com a chegada dos *tablets* e da internet de dados ofertadas pela assistência estudantil do IFAL, a entrega do material impresso foi a estratégia que restou para os estudantes que não tiveram acesso. Isso por causa das dificuldades de conexão com a internet. Era a oportunidade perfeita para o governo anterior investir na expansão da oferta de internet, tanto residencial, fixa, como a de dados para as regiões em que ainda há essa dificuldade.

Após tudo o que se passou durante esse período de pandemia, com a entrada deste novo governo, mais comprometido com a educação e o bem-estar social, caso venha a acontecer outro problema de saúde, catástrofe ou fenômenos naturais possam usar, de forma pontual, às aulas remotas para não paralisar as atividades escolares. Para isso, implementar políticas públicas que deem equidade aos estudantes de todas as classes sociais, por meio de investimentos tecnológicos e conexão para a população menos favorecida, deve ser encarada como um dever do Estado. Assim, como melhorar a implementação do Projeto Banda Larga nas escolas espalhadas pelo interior do país.

Por fim, espero que não seja exigido dos professores que ajam como camaleões, durante todo o tempo, camuflando-se, adaptando-se, lutando por sua sobrevivência ao invés de exercer, apenas, a docência.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA et al. Os usos das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2007.

ALMEIDA, Ana Luiza Prado de; ALBUQUERQUE, Leilane Renovato; SILVA, Patricia Borges Coutinho da; OLIVEIRA, Sofia Fernandes de; TERRA, Vanessa Pereira. **Levantamento Internacional da Retornada de Aulas Presenciais**. Consultoria Vozes da Educação. 2021.

ALMEIDA, M. E. B. de.; SILVA, M. das G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

ANDRETTA, Filipe. **O que é o teto de gastos, alvo de disputa dentro do governo Bolsonaro?**. São Paulo: Uol, 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/05/teto-de-gastos-constituicao-calculo-limite-gastos-publicos.htm>. Acesso: 10 de abril de 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Analysis of the Open University of Brazil Program as a National Policy for Public Distance Education in Brazil. **Journal Of Education And Training Studies**, v. 9, p. 52-60, 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Emrede - Revista De Educação À Distância**, v. 7, p. 257-275, 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; GOMES, Suzana dos Santos; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 16, p. 1730-1753, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16-25, dez. 2013. Disponível em: <http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BARBOSA, André Machado; SERRA, Marco Antônio; LUCIA, Viegas Regina; BATISTA, Napolitano Felício Felix. **Aulas Presenciais em Tempos de Pandemia: Relatos de Experiências de Professores do Nível Superior Sobre as Aulas Remotas**.

<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 13 maio de 2021.

BOA SORTE, Paulo. Ambientes digitais: Formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública em Sergipe. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 27, jan-jun,p. 121-140, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/6871/5559>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

BOA SORTE, Paulo; VICENTINI, C. Educating for social justice in a post-digital Era. **Práxis Educacional** (online), v. 16, p. 199-216, 2020.

BOAS, Franz. **The Mind of Primitive Man**. New York: The Macmillan Company, 1911.

BONFANTE, R. ., & SCHENCKEL, C. (2020). O Princípio da verticalização nos Institutos Federais: Possibilidades e desafios. **Metodologias E Aprendizado**, 1, 83–90. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1112>. Acesso: 03 jan 2023.

BRASIL, Alice Reis; MANGUALDE, Arthur Gama dos Santos; RODRIGUES, Leticia Cabral; QUINTÃO, Lílian Felipe Teixeira Martins. **A Educação a Distância como Chave para o Ensino Universitário**. 2012.

BRASIL. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Portaria N° 2117. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 06 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Cartilha de Orientações Metodológicas para o Ensino Remoto Emergencial**. **Orientações Metodológicas para o Ensino Remoto Emergencial no Campus Piranhas**, setembro de 2020.

BRASIL. **Cartilha de Orientações para Mediação Tecnológica**. **Orientações para Mediação Tecnológica no Campus Piranhas**, setembro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020. **Dispõe sobre a elucidação dos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N° 19/2009. **Dispõe sobre a consulta e a reorganização dos calendários escolares**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 02 de setembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°11/2020. **Dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais**

e não presenciais no contexto da Pandemia. Brasília (DF): Ministério da Educação, 07 de julho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°5/2020, de 28 de abril de 2020. **Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília (DF): Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 3. **Dispõe sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília (DF): Ministério da Educação, 21 de novembro de 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília (DF): Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 09 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto N° 9.057,** de 25 de maio de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 15 maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.** Brasília, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561&Itemid=9. Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior,** edição 2018. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/2AhaaIR>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica:** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada.

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.** Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Alagoas. Ensino Remoto - Orientação aos professores.** Maceió, 2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor>. Acesso em 11 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Alagoas. Resolução N° 50/2020, de 28 de agosto de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial**. Maceió: Conselho Superior do Instituto Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-retoma-atividades-academicas-por-meio-de-ensino-remoto/resolucao-ndeg-50-2020-aprova-as-diretrizes-para-o-ensino-remoto-emergencial-no-ifal.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 50-2020 Aprova as Diretrizes para o Ensino Remoto Emergencial no Ifal**. Maceió, 2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-retoma-atividades-academicas-por-meio-de-ensino-remoto/resolucao-ndeg-50-2020-aprova-as-diretrizes-para-o-ensino-remoto-emergencial-no-ifal.pdf/view>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício N°212/2020/SE/CNE/CNE-MEC COVID-19 - Aplicabilidade do Parecer CNE/CEB N° 19/2009**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 03 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício-Circular N° 2 /2020/CGLNES/GAB/SESU/SESU-MEC**, de 10 de março de 2020. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 376, de 03 de abril de 2020. **Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N°188 do Ministério da Saúde, de 03 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre a declaração da emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3Fstart%3D1%26qSearch%3D>

Estado%2520de%2520emerg%25C3%25Ancia%2520fevereiro%25202020. Acesso em: 05 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Recomendações – Novo Coronavírus (COVID-19)**. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 10 de março de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Legislativo nº 06 de 2020. **Dispõe sobre a ocorrência do estado de calamidade pública**. Brasília (DF): Congresso Nacional, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº14.019, de 02 de julho de 2020. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19**. Brasília (DF): Congresso Nacional, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília (DF): Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. **Dispõe sobre as 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**. Brasília (DF): Congresso Nacional, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Brasília (DF): Congresso Nacional, 2020.

COELHO, Larissa; MARQUES, Glória; WANZINACK, Clóvis. Saúde Docente Na Pandemia: Um Estudo De Caso Com Profissionais Do Ensino Superior Da Universidade Federal Do Paraná –Setor Litoral. **Boletim de Conjuntura**. V. 11. N.33. Boa Vista. Disponível em: < <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/713>> Acesso em> 02 jan 2023.

CRAMER, Florian. What is ‘post-digital’? **APRJA** Volume 3, Issue 1, 2014. Disponível em: < <https://aprja.net/article/view/116068>>. Acesso em: 18 jun 2022.

DORNELLES, Carla Jeane Helfemsteller; SILVEIRA, Ana Karolina Nunes. O ensino remoto e seus impactos a saúde mental: um relato de experiência com professores. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. Sergipe: Unit, 2021. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/14947/6963>>. Acesso em 25 jan. 2023.

educar_na_ciberculturadesafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ELIAS , Herlander. Néon Digital: um discurso sobre o ciberespaço. Universidade da Beira Interior: **LabCom**, 2008. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-elias_herlander_neon_digital.pdf> Acesso em: 05 set 2022.

ENSINO REMOTO. **IFAL**, 2022. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensinoremoto>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFn/>>. Acesso em: 14 abr 2023.

FAUSTO, Camargo. **A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREEMAN, D. **Doing teacher research: from inquiry to understanding**. Toronto: Heinle & Heile Publishers, 1998. FUKS, H. et al. Do modelo

FONSÊCA, Luçamara Beserra Holanda da; LIMA, Sintiane Maria de Sá; COSTA, Mauritânia Lima de Oliveira; ALMEIDA, Joedson de Sousa Almeida. Perspectivas do Ensino Remoto na Educação Brasileira, **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Maria Helena. Os Animais Exóticos. Clube de Autores, 2015.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 11 maio de 2021.

CENSO 2022. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

LEITE, Luciana Rodrigues; RODRIGUES, Acássio Paiva; RODRIGUES, Francisco Igor; MONTEIRO; Silvia Helena Lima; LIMA, Maria Socorro Lucena. Revisitando os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: um estudo teórico. **VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU**. 2019.

LEMOS, A. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica: Um Método de Pesquisa Qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MALINOWSKI, Bronisław. **Magic, Science and Religion and Other Essays**. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books, 1948.

MARTINS, Ronei Ximenes. **A Covid-19 E O Fim Da Educação A Distância: Um Ensaio**. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em 14 mai 2022.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Livia Maria F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/428.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MORAN, José. **Educação Inovadora Presencial e a Distância**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/innov.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8645865/16936/32271>. Acesso em 01 dez 2022.

PACHECO, Marta Carvalho de Noronha. Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de Leis Federais brasileiras, de 1960 a 2000. **Tese de Doutorado**, UNB, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 13 jan 2023.

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. ISSN 1981-1225. **Dossiê Religião** N.4 – abril 2007/julho 2007.

QUEIROZ, Danielle; VALL, Janaína; SOUZA, Ângela; VIEIRA, Neiva. Observação Participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Edisciplinas USP**, São Paulo, 2007 abr/jun; 15(2):276-83. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em 04 fev 2023.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. (2020). Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente. **Educação**, 10(1), 41–57. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>>. Acesso em: 20 mai 2023.

SÁ, Katty Cristina Lima. A gripe espanhola de 1918 e o que nós podemos aprender com ela. Aracaju: **INFONET** - Blog Getempo, 06 de abril de 2020. Disponível em: <https://infonet.com.br/blogs/a-gripe-espanhola-de-1918-e-o-que-nos-podemos-aprender-com-ela/>. Acesso: 16 de abril de 2021.

SALDAÑA, Paulo; MARCHESINI, Lucas. Governo Bolsonaro corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 27.mai.2022 às 19h19. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/governo-bolsonaro-corta-r-32-bilhoes-do-orcamento-do-mec>. Acesso em 10 jan 2023.

SANSEVERINO, Adriana Manzollilo. GOMES JÚNIOR, Silvio Figueiredo. O papel dos técnicos em assuntos educacionais em uma instituição federal de ensino superior: atribuições e propostas de ação. **X Congresso Nacional De Excelência Em Gestão** (Issn 1984-9354), p. 1-21, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. São Paulo: Paulus, 2016.

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos. Representações de professoras de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. São Cristóvão, SE, 2020.

SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade. Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SCHLESENER, A. H.. A fragmentação do trabalho docente na EaD na educação superior e a extração de mais-valia. In: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Orgs.). (Org.). **Educação a Distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. 1ed. Uberlândia (MG): Navegando, 2017, v. 1, p. 155-172.

SCHLESENER, A. H.; LIMA, M. F. . Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa (Impresso)**, v. 16, p. 1-17, 2021.

SILVA, Laila Gardênia Viana. Práticas docentes no Sigaa à luz dos letramentos digitais; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. São Cristóvão, SE, 2021.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amâncio. **Os Desafios do Ensino Remoto na Educação do Campo**. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em: 12 maio de 2021.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista digital de tecnologias cognitiva**, São Paulo, n.3, p. 36-51, jan-jun. 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e177066, 2018. <https://www.scielo.br/j/ep/a/sbfW9Y3QnvZV9wmKNmTPKBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de mai 2023.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/29099/21313/0>>. Acesso em: 16 maio de 2021.

STRIANO, Francesco. Towards “post-digital”. A média theory to re-think the digital revolution. **Ethics in progress** (ISSN 2084-9257). Vol. 10 (2019). No. 1, Art. #7, pp. 83-93, Doi: 10.14746/eip.2019.1.7. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333487100_Towards_Post-Digital_A_Media_Theory_to_Re-Think_the_Digital_Revolution> Acesso em 13 maio de 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi- 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário On-line**Parte I**

Aceitação do Termo de Consentimento

Informações Gerais

Nome:

E-mail:

Gênero:

Idade:

Parte II

01 - Você fez algum curso técnico de nível médio? Em caso afirmativo, qual?

02 - Graduação (Área e Ano de Conclusão)

03 - Especialização (Área e Ano de Conclusão)

04 - Mestrado (Área e Ano de Conclusão)

05 - Doutorado (Área e Ano de Conclusão)

06 - Pós-Doutorado (Área e Ano de Conclusão)

Parte III

01 - Há quanto tempo exerce a docência?

02 - Qual é o seu vínculo com o IFAL?

03 - Há quanto tempo leciona no IFAL?

04 - Em quais cursos você ministrou suas aulas durante o ERE? (Marque todas que se aplicam)

Agroecologia (Médio Integrado)

Agroindústria (Médio Integrado)

Agropecuária (Médio Integrado)

Alimentos (EJA)

Bacharelado em Engenharia Agrônoma

Licenciatura em Física

05 - No(s) curso(s) técnico(s), você trabalha com qual(is) disciplina(s)?

06 - No(s) curso(s) superior(es), você trabalha com qual(is) disciplina(s)?

Parte IV

1 - Tem acesso à internet em sua residência?

Internet via rádio

Internet móvel

Internet via cabo

Fibra óptica

Outro:

2 - Comente sobre as suas experiências em relação a internet utilizada para a resolução das demandas docentes durante o ERE.

3 - Como funcionaram os seus equipamentos no desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas?

4 - Explique como você lidava com os instrumentos e recursos didáticos durante o ERE?

5 - Conte como se deu sua experiência com os ambientes virtuais (Google for education, Sigaa) para ministrar os componentes curriculares no formato remoto.

Parte V

1 - No que concerne ao apoio didático-pedagógico:

- Não necessitei
- Senti necessidade e fui atendido
- Necessitei do suporte, mas não foi atendido

2 - Você participou de formações ofertadas pelo IFAL para atuar no Ensino Remoto Emergencial? Quais conteúdos ou atividades foram trabalhados durante essas formações?

3- Em relação a forma de comunicação com os estudantes, você enquanto docente

- Utilizou somente ferramentas síncronas
- Usou apenas ferramentas assíncronas
- Utilizou ambas as ferramentas

4- Quais aplicativos e plataformas digitais foram utilizadas para se comunicar com os estudantes?

5 - No que diz respeito à utilização de tecnologias digitais, comente como foi a sua experiência

6 - Com relação ao domínio dos discentes no que se refere aos recursos didáticos digitais disponibilizados, comente como se deu o desempenho deles.

7 - Relate como se deu a comunicação com os estudantes durante o decorrer das disciplinas ofertadas.

Parte VI

1 - Quanto a avaliação geral do ensino remoto ocorrido no Campus Piranhas, como você avalia?

- Excelente
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

2 - Quais recursos internos e externos foram necessários para dar suporte a transição para o ERE?

3 - No que se refere a clareza da apresentação dos conteúdos ministrados aos alunos, comente como se deu seu desempenho.

4 - Explique como você organizou sua disponibilidade de tempo para atender as demandas docentes de forma assíncrona.

5 - Em relação as dificuldades enfrentadas na oferta do Ensino Remoto Emergencial

1 - para nenhuma 5 - para muita dificuldade

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

6 - Explique o porquê de sua nota anterior

7 - A partir das dificuldades relatadas, quais foram as estratégias utilizadas para superá-las?

8 - Para que essas dificuldades fossem sanadas, relate sobre os recursos tecnológicos e/ou suportes tecnológicos que lhe foram disponibilizados.

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**

Eu, _____, **Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas**, Campus Piranhas, autorizo a realização do projeto intitulado **“Camaleão Digital: O Ensino Remoto Emergencial no IFAL – Campus Piranhas”** pelo pesquisador **Marcos Vicente Miranda Santos**, com o objetivo de **analisar as políticas institucionais adotadas no Instituto Federal de Alagoas, campus Piranhas, durante o período da pandemia da covid-19, para compreender a implementação e o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial na referida instituição.** O estudo ancora-se na abordagem do **Estudo de Caso** e o dispositivo proposto é o uso de questionários. A pesquisa de campo iniciará após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **docentes** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções n^{os} 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional n^o 001/2013, pelo CNS.

Piranhas, 10 de janeiro de 2022.

Diretor do IFAL - Campus Piranhas

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Camaleão Digital: O Ensino Remoto Emergencial no IFAL – Campus Piranhas”**, de responsabilidade de Marcos Vicente Miranda Santos, discente do Programa de Pós Graduação em Educação, nível mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. Tendo por objetivo geral, analisar as políticas institucionais adotadas no Instituto Federal de Alagoas, campus Piranhas, durante o período da pandemia da covid-19, para compreender a implementação e o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial na referida instituição. Tendo por compromisso do pesquisador divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer tipo de perda ou penalidade. Podendo decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, garantindo aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, caso se sinta prejudicado, nos termos da Lei, de acordo com a da Resolução CNS nº 510.

Caso aceite, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, através da aplicação dos questionários, via google formulário, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá material produzido por eles, como constrangimento e situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno de suas produções, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Convém salientar ainda que, caso o participante da pesquisa venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não, terão direito a assistência e a buscar indenização através de vias judiciais, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para: a avaliação das

políticas institucionais adotadas no Instituto Federal de Alagoas, campus Piranhas, durante o período da pandemia da covid-19, para compreender a implementação e o desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial na referida instituição, o fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre Ensino Remoto Emergencial.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. As narrativas serão colhidas seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida, por meio de . Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos(as) participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos(as) participantes pelo pesquisador. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, segue os nossos contatos.

Marcos Vicente Miranda Santos – Tel. (79) 98879-6871 e e-mail: *marcao.mirandas@gmail.com* (mestrando responsável pela pesquisa).

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós Graduação em Educação – Tel.: (79) 99191-0788 e e-mail: *pauloboasorte@academico.ufs.br* (Orientador do curso de Mestrado).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe -CEP/UFS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos participantes da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail *cep@academico.ufs.br*. Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: *cep@academico.ufs.br* Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você participante, tendo todas as rubricadas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

Identificação do participante

Nome:

Piranhas– AL, _____ de _____ de 2022.

Colaborador da Pesquisa

Marcos Vicente Miranda Santos
Pesquisador Responsável